



Práxis Educativa

ISSN: 1809-4309

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Gomes de Moraes, Artur

A republicana proposta curricular de Língua Portuguesa que Magda Soares vem construindo com os educadores de Lagoa Santa - MG: coerência e inovação

Práxis Educativa, vol. 13, núm. 3, 2018, Setembro-Dezembro, pp. 857-877

Universidade Estadual de Ponta Grossa

DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i3.0013>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89457077013>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UNEM redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

A republicana proposta curricular de Língua Portuguesa que Magda Soares vem construindo com os educadores de Lagoa Santa – MG: coerência e inovação

The republican Portuguese Language curricular proposal that Magda Soares has been building with the educators of Lagoa Santa – MG: coherence and innovation

La republicana propuesta curricular de Lengua Portuguesa que Magda Soares viene construyendo con los educadores de Lagoa Santa – MG: coherencia e innovación

Artur Gomes de Moraes*

857

Resumo: Este artigo analisa a proposta curricular de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Lagoa Santa – Minas Gerais, tal como vem sendo (re)construída sob a coordenação da Dra. Magda Soares, a fim de compreender seus fundamentos teóricos e suas contribuições para a superação do fracasso no ensino e na aprendizagem da língua materna nas escolas públicas desse município. Depois de elencar razões para, coletivamente, prescrever currículos nas redes públicas de ensino, buscam-se as relações entre as *Metas em progressão* de Lagoa Santa e os acordos sobre como ensinar e avaliar os processos de alfabetização e letramento lá negociados por meio da *formação de rede* praticada no município. Comparando diferentes versões das *Metas* (de 2008 a 2017), as evoluções e os detalhamentos que foram sendo possíveis graças ao contínuo trabalho de *desenvolvimento profissional* instalado são analisadas. Destacam-se, em seguida, aspectos de coerência teórico-didática que explicariam certas opções da proposta curricular como, por exemplo, a imersão das crianças na cultura escrita (leitura e produção de textos, apropriação do sistema alfabético) desde a Educação Infantil. Ao final, após antecipar e discutir críticas que poderiam ser feitas à proposta em foco e de reivindicar que as condições forjadas para sua construção coletiva é que garantiriam seu êxito e coerência, analisa-se como as *Metas* de Lagoa Santa se revelariam inovadoras e promotoras do ideal republicano de democratização de uma educação pública de qualidade.

Palavras-chave: Currículo. Língua Portuguesa. Alfabetização. Letramento.

* Professor da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: <agmoraes59@gmail.com>.

Abstract: This paper analyzes the curricular proposal of the Portuguese Language of the Municipal Network of Lagoa Santa - Minas Gerais, Brazil, as it has been (re)built under the coordination of PhD Magda Soares, in order to understand its theoretical framework and contributions to overcome the failure in the teaching and learning of the mother tongue in public schools of this municipality. After indicating reasons to collectively prescribe curricula in public education networks, we seek the relations between the goals in progress of Lagoa Santa and the agreements on how to teach and assess the processes of learning to read and write and literacy negotiated through the *network education* practiced in the municipality. Compared to different versions of the *goals* (from 2008 to 2017), we analyzed the developments and details that were made possible through the continuous work of the professional development installed. Next, we highlight aspects of theoretical and didactic coherence that would explain certain options of the curricular proposal, such as the immersion of children in the written culture (reading and production of texts, appropriation of the alphabetical system) since the Early Childhood Education. Finally, after anticipating and discussing criticisms that could be made to the proposal in focus, and to claim that the conditions forged for its collective construction is that they would guarantee its success and coherence, we analyze how the goals of Lagoa Santa would prove to be innovative and promoters of the republican ideal of democratization of a public education of quality.

Keywords: Curriculum. Portuguese Language. Initial reading instruction. Literacy.

Resumen: En este artículo se analiza la propuesta curricular de Lengua Portuguesa de la Red Municipal de Lagoa Santa-MG, tal como viene siendo (re) construida bajo la coordinación de la Dra. Magda Soares, con el fin de comprender sus fundamentos teóricos y contribuciones para la superación del fracaso en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna en las escuelas públicas de ese municipio. Después de indicar razones para, colectivamente, prescribir currículos en redes públicas de educación, se buscan las relaciones entre las *Metas en progresión* de Lagoa Santa y los acuerdos sobre cómo enseñar y evaluar los procesos de alfabetización allí negociados, por medio de la *formación de red* practicada en el municipio. Comparando diferentes versiones de las *Metas* (de 2008 a 2017), las evoluciones y los detalles que han sido posibles gracias al continuo trabajo de *desarrollo profesional* instalado son analizados. Se destacan, en seguida, aspectos de coherencia teórico-didáctica que explicarían ciertas opciones de la propuesta curricular como, por ejemplo, la inmersión de los niños en la cultura escrita (lectura y producción de textos, apropiación del sistema alfabético) desde la Educación Infantil. Al final, tras anticipar y debatir las críticas que podrían hacerse a la propuesta en foco y de reivindicar que las condiciones forjadas para su construcción colectiva es que garantizarían su éxito y coherencia, se analiza cómo las *Metas* de Lagoa Santa resultarían ser innovadoras y promotoras del ideal republicano de democratización de una educación pública de calidad.

Palabras-clave: Currículo. Lengua Portuguesa. Alfabetización. Prácticas de lectura y producción de textos.

Introdução

Temos avaliações externas nacionais, como o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), Prova Brasil, Provinha Brasil etc. Ora, instrumentos de avaliação só podem ser feitos com base num currículo. Mas não existe um currículo no Brasil! Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e outros documentos, que se propõem a ser orientações curriculares, são mais uma conversa com os professores, não uma definição clara das habilidades a desenvolver ao longo de cada etapa do ensino. Há provas externas para avaliar o que foi desenvolvido, mas os professores não sabem previamente o que se espera que seja desenvolvido! É uma coisa absolutamente contraditória neste país. Não temos um currículo que defina, por exemplo: “no fim do primeiro ano, a criança deve ser capaz de...” ou: “ao fim da educação infantil, a criança deve ser capaz de...”. Mas temos avaliações externas que verificam de que a criança é capaz em cada etapa... (SOARES, 2012, p. 11-12).

Como já fizemos questão de explicitar em publicações anteriores (MORAIS, 2014, 2015, 2016), comungamos da preocupação expressa pela professora Magda Soares, na epígrafe anterior, extraída de uma entrevista por ela concedida em 2012. Não temos qualquer dúvida quanto à necessidade de negociarmos propostas curriculares que guiem a realização do ensino e das avaliações que praticamos em nossas redes públicas de ensino. Provavelmente, muitos interpretam e interpretarão essa defesa (da existência de propostas curriculares) como um posicionamento “conservador”. Confrontando esse tipo de julgamento, que nos parece equivocado e politicamente preocupante, no presente texto analisaremos a proposta curricular de Língua Portuguesa que, desde 2007, a Prof.^a Magda Soares vem construindo com o coletivo de educadores que integram a Rede Municipal de Lagoa Santa-MG.

Para tanto, buscaremos contextualizar para o leitor o contínuo processo de (re)construção coletiva do documento e descrever como a proposta vem sendo organizada, segundo a etapa de ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental). A partir daí, refletir sobre as relações entre o que lá é prescrito e os fundamentos postulados por Soares em suas obras sobre alfabetização e letramento, além de analisar a relação entre as metas do documento e o que se tem buscado praticar como currículo, no ensino, na avaliação e nas ações de formação continuada desenvolvidas naquela rede municipal de ensino. Para concluir, analisaremos possíveis críticas àquela proposta curricular e argumentaremos que ela se mostra bem mais coerente e inovadora que a *Base Nacional Comum Curricular*, considerando a versão da BNCC imposta, sem debate, pelo Ministério da Educação (MEC), no segundo semestre de 2017 (BRASIL, 2017).

Antes, contudo, explicitaremos, ainda que de modo breve, por que somos radicalmente favoráveis ao princípio de que cada rede municipal e estadual de ensino necessita construir, coletivamente, suas propostas curriculares, assim como precisamos negociar, democraticamente, uma proposta curricular nacional para a Educação Básica.

Brasil: a aversão a currículos, suas implicações e as explicações para tanta rejeição a documentos reguladores do que se ensina e se tem o direito de aprender

Estamos em um país onde muitos docentes que atuam nas Faculdades de Educação das Instituições de Ensino Superior (IES) são avessos à definição de documentos normativos que prescrevam, minimamente, o que os alunos têm direito de aprender no dia-a-dia de nossas escolas. Os recentes posicionamentos contra a *Base Nacional Comum Curricular* (doravante, BNCC), mesmo antes do golpe que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, demonstram o quanto, em nosso meio acadêmico, tende a ser preponderante a rejeição à existência de propostas curriculares. As consequências políticas de tal aversão parecem-nos extremamente preocupantes, pelas razões que elencaremos a seguir.

Em primeiro lugar, parece-nos importante considerar que a inexistência de metas favorece a ausência de projetos coletivos de ensino no interior de cada escola pública e no conjunto de escolas que compõem uma mesma rede pública de ensino. Diferentes pesquisas que realizamos têm demonstrado, reiteradamente, que aquilo que docentes de um mesmo ano escolar ensinam tende a variar de modo aleatório. Assim, acompanhando nove turmas de primeiro ano da rede pública de Recife (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008), constatamos que algumas alfabetizadoras (4/9) não praticavam um ensino sistemático da escrita alfabética e realizavam somente práticas de leitura e produção de textos, enquanto as demais que acompanhamos, sim, investiam no que Soares denomina “faceta linguística” da alfabetização, e seus alunos tinham rendimento inquestionavelmente superior ao final do ano letivo (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2006). Em um estudo posterior, em que analisamos as práticas de ensino de compreensão de leitura em doze turmas de segundo ano de escolas de

três municípios da região metropolitana de Recife (MORAIS; LEAL; PESSOA, 2013), constatamos que, em uma mesma escola e entre escolas de uma mesma rede municipal, eram muito diferentes as oportunidades de alunos daquele ano escolar exercitarem o aprendizado de estratégias de compreensão leitora e que, mesmo ao final daquele ano letivo, os estudantes quase nunca praticavam a leitura silenciosa em classe, algo cobrado, por exemplo, pela *Provinha Brasil*. Isso remete ao segundo problema.

Como criticado por Soares (2012), na epígrafe que escolhemos para iniciar esse texto, vivemos em um país em que as avaliações nacionais em larga escala (*Provinha, ANA, SAEB, Prova Brasil, ENEM*) sempre foram aplicadas sem que os educadores contem com currículos que orientem o ensino a ser praticado. A gravidade desse estado de “esquizofrenia entre ensino e avaliação” torna-se ainda mais inaceitável se considerarmos que as matrizes que definem as habilidades a serem avaliadas, em todo o território nacional, nunca foram debatidas, publicamente, e continuam, por inércia, a serem adotadas tal como concebidas, em algum dia, no passado, por grupos ou indivíduos que os educadores desconhecem.¹

Um terceiro problema é a falta de progressão das aprendizagens, ao longo dos anos escolares. Estudando turmas de 1º, 2º e 3º anos, em três escolas da Rede Municipal de Recife, Oliveira (2010) constatou que o que as crianças do 3º ano tinham direito a aprender não diferia, substancialmente, do que era ensinado aos seus pares de 1º e 2º anos. Na mesma linha, Cruz e Albuquerque (2011), em uma pesquisa que também analisava as aprendizagens de alunos do primeiro ciclo, verificaram que os textos produzidos por estudantes do 1º ano eram melhores que aqueles escritos por seus pares de 2º e 3º anos. Como observa Soares (2016), em nosso país, a organização do ensino em ciclos de aprendizagem parece ter contribuído para o apagamento da definição das aprendizagens a serem consolidadas ao longo de cada ano de cada ciclo. Interpretamos que o discurso do respeito à diversidade de ritmos dos aprendizes, ao lado da não definição de claras metas por ano, tem levado a um estado de aleatoriedade sobre quando a maioria dos estudantes deve ter progredido em direção ao domínio de cada habilidade que queremos que desenvolvam.

Um quarto e não menos preocupante problema é o espaço que grupos privados têm ocupado na definição do que se ensina e avalia em nossas redes públicas de ensino. Com seus “sistemas de ensino”, “apostilados” e “programas de aceleração”, os empresários da educação têm conseguido que redes municipais ou estaduais inteiras usem os mesmos “pacotes” padronizados, que desconsideram, por completo, a diversidade dos aprendizes e desrespeitam os conhecimentos e as trajetórias dos docentes, querendo que estes, ordeira e docilmente, sigam o que os autores dos pacotes impuseram. No vácuo de claras propostas curriculares construídas em cada município ou estado, assistimos a uma tragédia: são esses mercadores da educação quem assume o poder de definir o que é ensinado e avaliado em nossas redes públicas de ensino².

¹ A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) teve sua matriz baseada nos Direitos de Aprendizagem definidos pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2012), o que representaria um diferencial em relação aos demais exames nacionais. Cabe lembrar, contudo, que aquela proposta curricular (*Direitos de Aprendizagem do PNAIC*) nunca foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), porque a Diretoria de Currículos do MEC, à época, optou por não submetê-la ao CNE, em uma evidente demonstração de como, dentro do próprio Ministério, gestores responsáveis por currículos criariam obstáculos à definição de propostas curriculares nacionais.

² Um ponto fundamental a ser cobrado é a avaliação desses “pacotes” que se apresentam como panaceia para o fracasso de nossas escolas públicas. Ao analisar crianças alfabetizadas pelo *Alfa e Beto*, Aragão (2014) constatou que muitas das habilidades de consciência fonêmica praticadas por aquele método fônico não eram necessárias para uma criança dominar nosso sistema de escrita alfabética (doravante, SEA) e seu ensino constituía uma sobrecarga cognitiva e fonte de desmotivação para os aprendizes. Em outra pesquisa, Dourado (2011) analisou o ensino

Entretanto, o que teria levado os professores de faculdades de Educação de universidades públicas de nosso país a desenvolverem uma atitude tão antagônica à negociação e à instituição de currículos “gerais”, isto é, que se apliquem no âmbito de toda uma rede de Educação Básica, seja ela municipal ou estadual ou a termos uma base curricular nacional? Lidando com o tema desde os anos 1980, no que diz respeito à definição do que ensinar e aprender na área da Língua Portuguesa, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, consideramos que três “ingredientes” têm contribuído para esse “caldo de aversão a currículos”. Sem estabelecer uma hierarquia cronológica entre eles, vamos enfocá-los, agora, de modo breve, e a eles voltaremos, em nossas considerações finais, quando dirigirmos nosso olhar para o que qualificamos de *republicano*, no processo de construção da proposta de ensino de língua, praticado na rede de Lagoa Santa, sob a coordenação da Dra. Magda Soares.

Um primeiro ingrediente teria a ver com a hegemonia de certo discurso sociologizante, amplamente aplicado na análise do ensino e da aprendizagem praticados nas escolas, que se cultivou entre nós, sobretudo no final dos anos 1970, e que floresceu bastante na década seguinte. Descobrimos o papel reprodutor da instituição escolar, identificamos a escola como aparelho ideológico do estado e passamos a renegar os “conteúdos” nela tratados, porque visavam a manter o *status quo*. Muitos docentes que se ocupavam do ensino e da pesquisa em nossas faculdades de Educação passaram, então, a considerar que preocupar-se com didáticas para ensinar língua, matemática ou qualquer outro componente curricular era ser “conteudista”, “tecnicista”, “fornecedor de receitas prontas” e outras desqualificações.

Na esteira dessas objeções, as teorias críticas e pós-críticas do campo do currículo passaram a denunciar o sentido homogeneizante dos conteúdos ensinados na escola, apontando que não só legitimavam a cultura de grupos dominantes (do ponto de vista do capital cultural e econômico), mas censuravam, calavam e aniquilavam as expressões dos grupos sociais dominados, marginalizados ou vulneráveis. Se observarmos as classificações feitas no campo do currículo - por exemplo, as perspectivas *tradicional*, *crítica* e *pós-crítica* revisadas por Silva (2010) -, vemos que construtos como *ensino*, *aprendizagem*, *objetivos* e *avaliação* passaram a ser vinculados a abordagens *tradicionais* de currículo. O sentido desqualificador que *ser tradicional* assume no campo educacional, tanto entre os que estão labutando nas escolas como nas universidades, dispensa comentários.

O terceiro ingrediente, tão importante quanto os anteriores, na produção de atitudes “anticurrículo”, é o fato de que, em nosso país, infelizmente, a definição de propostas curriculares tem sido marcada pelo autoritarismo e pela exclusão dos educadores daquele processo. A recente aprovação, em 2017, de uma versão da BNCC não discutida, publicamente, demonstra o quanto estamos longe de negociar, de modo democrático, os direitos de aprendizagem de nossos alunos. Em uma direção diametralmente contrária, já vivemos, juntamente a um grupo de colegas da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a gratificante experiência de discutir, negociar e definir com os educadores de uma rede pública municipal, durante todo um ano, a proposta curricular a ser praticada lá, na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental (CAMARAGIBE, 2010). Nesse caso, nos anos seguintes, pudemos atestar o quanto os que faziam aquela rede municipal consideravam aquele documento como um acordo coletivo que definia o que ensinar e avaliar, em cada série, em todas as unidades escolares. Como veremos na seção seguinte, esse espírito de democrática construção coletiva tem marcado, desde 2008, a

praticado em turmas que adotavam o *Se Liga* e constatou que as docentes faziam tudo o que era lá prescrito, mas acrescentavam muitas atividades para seus alunos não ficarem ociosos, de modo que, ao final, não sabíamos se atribuir os poucos avanços observados às repetitivas lições do método silábico adotado pelo *Se Liga* ou ao que as mestras criavam de própria lavra e acrescentavam.

criação e as transformações praticadas na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da cidade de Lagoa Santa.

Refletindo sobre o contínuo processo de construção da proposta curricular de Língua Portuguesa de Lagoa Santa (2008-2017) e analisando, comparativamente, suas versões ao longo do tempo

O exame dos documentos que formalizaram a definição das metas de aprendizagem da rede pública de ensino do município em foco nos revela um processo de contínua reconstrução da proposta curricular a ser praticada, ali, na área de Língua Portuguesa. Até a data de redação do presente texto, tinham sido produzidas versões das metas em 2008³, 2011, 2013, 2015 e 2017. Essa última versão seria revista e, para o ano de 2018, já havia uma avançada discussão sobre quais ajustes as novas metas mereciam receber. Nesta seção, analisaremos, mais detidamente, a primeira e a última daquelas cinco edições (LAGOA SANTA, 2008, 2017).

Retomaremos, contudo, nessa altura de nossa análise, algumas informações que contextualizam aquele processo de construção e reconstrução das tais metas⁴. Um primeiro aspecto que não pode ser ignorado é que, desde o início, em cada ano letivo, elas foram definidas (ou redefinidas) a partir de *diagnósticos* que identificavam o que as crianças de cada ano já tinham aprendido e que dificuldades tinham a superar, permitindo-se elaborar um *perfil da turma* para cada grupo-classe, em três ocasiões do ano letivo. Coordenadoras pedagógicas, formadoras e professoras de todas as escolas daquela rede se reuniam, então, dentro dos encontros da *Formação de rede*, para negociar e delinear as *Metas*, a partir das quais era feito o *planejamento das atividades* que, no cotidiano das salas de aula, levassem ao atingimento das metas assumidas, predefinindo (e adaptando, se necessário), a *frequência*, a *sequência* e a *duração* de cada tipo de atividade planejada, nas jornadas semanais (LAGOA SANTA, 2013).

862

O processo de *acompanhamento* das aprendizagens (avaliação formativa) envolvia tanto observações e registros contínuos, realizados pelas professoras, como também os três *diagnósticos* anuais, anteriormente mencionados, que eram planejados, coletivamente, no Núcleo de Formação do município, medindo habilidades escolhidas com base nas metas previstas e aplicadas para todas as turmas de cada ano letivo. Os dados obtidos com esses dados eram tratados por cada docente, com a ajuda da equipe de formadores, de modo a ter-se a identificação dos desempenhos individuais dos alunos e novos perfis das turmas, traduzidos em gráficos e tabelas. Com medidas precisas, podia-se e continua-se podendo proceder à rediscussão de metas e à redefinição de planejamentos, conforme as necessidades de cada grupo-classe (LAGOA SANTA, 2013, 2015).

E como tem evoluído esse hercúleo trabalho de qualificação do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa, naquela rede, durante toda uma década, que tem como um dos eixos principais a (re)construção de uma proposta curricular? Retomando nosso propósito de comparar, mais detidamente, aspectos das primeiras metas instituídas, em 2008, com as de 2017, vemos que o documento de 2008 abrangia apenas os dois últimos anos da Educação Infantil (designados como “Infantil I e II”) e os dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Para

³ Embora o processo de desenvolvimento profissional dos educadores daquela rede de ensino tenha sido iniciado em 2007, uma primeira versão das *Metas em progressão* só foi concluída em 2008.

⁴ Em Soares (2014) e neste mesmo volume, no artigo de Janair Cassiano e Eliana Araújo (2018) e na entrevista concedida por Magda Soares a Magna do Carmo Silva e Renata Jatobá de Oliveira (2018), o leitor encontrará mais detalhes sobre o complexo processo de relações entre a definição de metas e o diagnóstico/acompanhamento das aprendizagens das crianças, ao lado do planejamento/formação de rede vivido pelos educadores de Lagoa Santa em seu processo de desenvolvimento profissional.

aqueles quatro anos escolares, existiam os componentes curriculares “Consciência Fonológica e Fonêmica”, “Tecnologia da Escrita” (que abrangia tanto conhecimentos sobre o sistema alfabético como habilidades de manuseio de suportes textuais), “Leitura”, “Escrita” e “Usos Sociais da Língua Escrita”.

Em 2017, aqueles componentes tinham sido bastante ampliados e reorganizados. No caso da Educação Infantil, ao lado dos anos “Infantil I e II”, passaram a figurar metas para a Creche, e os componentes curriculares passaram a ser “Consciência fonológica - relações sons-letras”, “Conhecimento das letras”, “Leitura de palavras”, “Estratégias de leitura compartilhada”, “Convenções de leitura”, “Adesão às práticas de leitura”, “Escrita espontânea”, “Escrita convencional”, “Escrita compartilhada”, “Convenções da escrita” e, no eixo da Linguagem Oral, “Expressão” e “Compreensão”.

No caso do Ensino Fundamental, as metas de 2017 passaram a ser especificadas para cada um dos cinco primeiros anos daquela etapa escolar⁵, e os componentes curriculares passaram a ser também mais detalhados. Assim, para aqueles cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, as habilidades que as crianças tinham o direito de aprender passaram a aparecer nos componentes “Ortografia”, “Alfabeto/Uso do dicionário”, “Leitura oral e silenciosa”, “Estratégias de compreensão (de leitura)”, “Gramática contextualizada (para a leitura)”, “Adesão às práticas de leitura”, “Tipos/gêneros (textuais)”, “Convenções gráficas”, “Gramática contextualizada (na produção de textos escritos)”⁶, “Pontuação”, “Formação de palavras”, “Vocabulário” e “Leitura compartilhada de livros”.

Uma primeira constatação, portanto, é que, no espaço de uma década, a proposta curricular do município foi sendo continuamente aperfeiçoada, em uma perspectiva de ajustar as metas de aprendizagem ao ensino que se passava a praticar. Ressaltamos esse sentido de currículo vivo, do qual um documento de metas não é texto burocrático, carta de boas intenções, mas registro de um compromisso coletivo com as aprendizagens das crianças. Sem tal negociação, realizada no conjunto da política que Soares denomina *Desenvolvimento profissional dos professores*, não seria possível ter-se aquele quadro de eixos didáticos ou componentes curriculares sendo mais e mais explicitados. Interpretamos que o detalhamento de habilidades ou metas assumiu três características que nos parece importante destacar.

Em primeiro lugar, cabe ressaltar o permanente sentido de *progressão* assumido ao longo dos anos escolares. Ao analisarmos o documento de 2017, vemos que se, desde a creche, definiu-se a expectativa de que todas as crianças realizassem aprendizagens ligadas a metas como “Diferenciar letras de números”, “Reconhecer o próprio nome em ficha com foto ou outro identificador”, “Compreender e incorporar ao vocabulário novas palavras, ao ouvir a leitura de histórias, poemas e outros textos”, “Escrever o primeiro nome copiando de ficha”, dentre muitas outras, nos dois anos seguintes outras habilidades seriam prescritas. Assim, ao final da Educação Infantil, passou-se a esperar, em 2017, que meninos e meninas tivessem desenvolvido estratégias de compreensão, ao ouvir histórias lidas, tivessem desenvolvido habilidades de consciência fonológica (como a identificação de palavras que rimam ou que começam com a mesma sílaba) e avançado na compreensão da escrita alfabética, revelando, ao menos, o que Ferreiro e Teberosky (1979) designam como uma hipótese silábica de escrita (LAGOA SANTA, 2017). Depreende-se,

⁵ Na realidade, desde 2011 as metas incluíram os cinco anos do Ensino Fundamental, além de toda a Educação Infantil da Rede Municipal de Lagoa Santa (LAGOA SANTA, 2011).

⁶ Este entrelaçamento, em separado, entre, por um lado, o eixo de análise e reflexão sobre a língua (aqui denominado de “gramática contextualizada”) e, por outro lado, os eixos de leitura/compreensão de textos e produção de textos orais e escritos, demonstra um refinamento inovador, que não encontramos em quaisquer propostas curriculares nacionais que tenhamos analisado.

nessa breve comparação, um propósito de assumir claras metas, a cada ano escolar, pensando o ensino e a aprendizagem como um processo com progressão rigorosa, algo tantas vezes esquecido em nossas redes públicas em que o ensino é organizado em ciclos⁷.

Um segundo ponto a destacar é a contínua *complexificação* das metas que se foi desejando que os alunos alcançassem, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental. Nessa última etapa de ensino, em 2008, no que concerne ao *conhecimento do alfabeto e ao uso do dicionário*, previa-se que as crianças do primeiro ano deveriam ser capazes de: “- Saber de cor a ordem alfabética; - Colocar palavras em ordem alfabética, orientando-se pela primeira letra; e - Usar de forma adequada portadores de texto organizados por ordem alfabética (lista dos alunos, dicionários, agendas)” (LAGOA SANTA, 2008, p. 3).

Já em 2017, o detalhamento para o primeiro ano do ciclo de alfabetização pressupunha, no mesmo âmbito, habilidades como:

-Recitar e escrever o alfabeto na ordem convencional das letras; -Inserir letras omitidas em alfabeto em letras maiúsculas ou minúsculas; -Identificar lugar de inserção de palavras em lista em ordem alfabética com base na primeira letra; -Listar palavras em ordem alfabética com base na primeira letra; -Relacionar palavra escrita em maiúsculas com sua versão em minúsculas; -Reconhecer o dicionário como um tipo específico de livro; -Encontrar, em dicionário infantil, com base na primeira letra, significado de palavra desconhecida. (LAGOA SANTA, 2017, p. 3).

Há alguns anos, ao discutirmos a necessidade de termos metas para cada ano do final da Educação Infantil e do ciclo de alfabetização (três primeiros anos do Ensino Fundamental), já antecipávamos (MORAIS, 2012) essa óbvia complexificação das expectativas que temos sobre as capacidades de nossos aprendizes, quando o ensino que lhes é oferecido assegura o direito de, cedo, terem o prazer de explorar e refletir, na escola, sobre as palavras e sobre os textos escritos. O delineamento assumido pela proposta curricular de Lagoa Santa parece atestar aquela hipotética previsão que fazíamos: quando existe um projeto negociado de metas a serem alcançadas no ensino de um coletivo (rede, unidade escolar), estas, natural e espontaneamente, vão se tornar mais exigentes, porque nossos aprendizes demonstram que podem e merecem avançar mais na consolidação de seus conhecimentos sobre a escrita. E negar tal complexificação seria ignorar seus direitos a aprender mais e melhor.

O último aspecto que o exame comparativo das Metas em Progressão aqui esboçado indica é uma permanente *busca de coerência entre princípios teóricos, definição das metas* para os aprendizes e *planejamento e realização do ensino*, tema a que nos dedicaremos na seção seguinte, pela complexidade que sua análise merece. Antes, porém, julgamos importante comentar alguns elementos do entrelaçamento das dimensões implicadas no *estabelecimento de metas* com o *acompanhamento* (avaliação formativa) que baliza o ensino a ser praticado.

Se Soares (2012) criticava a realização de avaliações externas sem a definição prévia de currículos, no caso de Lagoa Santa vemos que as metas assumidas guiam radicalmente o processo de acompanhamento (avaliação formativa), da creche ao quinto ano do Ensino Fundamental. Há uma regularidade na aplicação de avaliações a todas as crianças de cada ano escolar no município (em três ocasiões, durante o ano letivo) e, como vimos, as diagnoses realizadas balizam o que se opta por planejar e, conseqüentemente, o que tem que ser tematizado nos encontros de formação vivenciados, regularmente, entre docentes e os formadores preparados para assumir tal função.

⁷ Esclarecemos ao leitor que não temos nada contra a organização do ensino em ciclos de aprendizagem, muito pelo contrário. O que nos parece obrigatório é a negociação de direitos de aprendizagem a serem assegurados a cada ano, no interior de cada ciclo, tal como se fez ao definir os direitos de aprendizagem do ciclo de alfabetização no PNAIC (BRASIL, 2012).

A título de exemplo, um exame das diagnoses aplicadas no meio do ano (junho) de 2016, nas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, revela um conjunto de 24 descritores selecionados entre as muitas habilidades fixadas pelas Metas curriculares assumidas então. Dentre eles, 12 diziam respeito a estratégias de leitura (como identificar, em livros ou textos, título e autor) e a variadas habilidades de compreensão de leitura de gêneros textuais diversificados, como extrair informações explícitas, estabelecer relações (de tempo, lugar, condição, causa, consequência) entre fatos/ideias apresentados/as no texto ou inferir o sentido de uma palavra ou expressão. Os 12 descritores restantes envolviam habilidades ligadas ao domínio da notação alfabética (como colocar as letras em ordem alfabética, escrever a mesma palavra com letras cursiva, maiúscula e minúscula e grafar palavras contendo dígrafos e sílabas complexas). Obviamente, os descritores selecionados (24) sempre remetiam a habilidades observáveis com um instrumento de avaliação em larga escala e faziam parte do conjunto de metas, então assumido para as crianças daquele ano escolar. No entanto, recordemos: o total de metas de Língua Portuguesa para aquele ano era muitíssimo superior e implicava outras fontes de registro avaliativo (LAGOA SANTA, 2016).

Refletindo sobre as relações entre as metas da proposta curricular de Lagoa Santa e os fundamentos postulados por Magda Soares em suas obras sobre alfabetização e letramento

Ao escrever *Metamemória: trajetória de uma educadora*, Magda Soares (1990)⁸ revela-nos que, já nas décadas de 1960 e 1970, além de suas múltiplas tarefas como docente na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), ela não só produziu coleções de livros didáticos para o ensino de Português como assumiu a tarefa de participar de comissões do Ministério de Educação de nosso país que discutiram reformas do sistema de Educação Básica e inovações para o ensino a ser praticado nas escolas. Nas décadas seguintes, esse tipo de assessoria continuou, quando, por exemplo, integrou, em meados dos anos 1980, uma comissão do MEC, voltada à discussão sobre inovações no ensino de Língua Portuguesa e, nas décadas seguintes, atuou como consultora de políticas públicas como o *Programa Nacional da Biblioteca Escolar* (PNBE). Como veremos a seguir, se o interesse por colaborar na construção de propostas de ensino em geral, e de Língua Portuguesa, alfabetização e letramento literário, em particular, marcaram sua trajetória como intelectual, a preocupação em *definir metas* para o ensino de cada etapa da Educação Básica também já marcava seus posicionamentos, há muito tempo.

Em seus textos acadêmicos das últimas décadas do século passado, podemos encontrar um explícito posicionamento sobre o papel da definição de metas, como ingrediente obrigatório para criarmos metodologias de ensino de Língua Portuguesa, não só na alfabetização, mas em toda a Educação Básica. Em 1990, em um contexto em que, com a difusão da teoria da psicogênese da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979), em nosso país, o discurso hegemônico propunha o abandono de todas as metodologias tradicionais de alfabetização, Soares (2006a) já defendia a necessidade de se *alfabetizar com método* e assim se posicionava:

⁸ Redigido em 1981, como memorial para o concurso no qual Magda Soares se tornou professora titular da Faculdade de Educação da UFMG, o texto foi publicado pela Editora Cortez em 1990.

Mas é preciso não ter medo do método; diante do assustador fracasso escolar, na área de alfabetização, e considerando as condições atuais de formação do professor alfabetizador, em nosso país, estamos, sim, em busca de um método, tenhamos coragem de afirmá-lo. Mas de um método no conceito verdadeiro desse termo: método que seja resultado da determinação clara de *objetivos* definidores dos conceitos, habilidades, atitudes que caracterizam a pessoa alfabetizada numa perspectiva psicológica, linguística e também (e talvez sobretudo) social e política; que seja, ainda, o resultado da opção pelos *paradigmas conceituais* (psicológico, linguístico, pedagógico) que trouxeram uma nova concepção de aprendizagem da língua escrita pela criança, compreendendo esta como sujeito ativo que constrói o conhecimento, e não um ser passivo que responde a estímulos externos; que seja, enfim, o resultado da definição de *ações e procedimentos, técnicas* compatíveis com esses objetivos e com essa opção teórica. (SOARES, 2006a, p. 95-96, grifos da autora).

Determinação clara de *objetivos*, fundamentados em *paradigmas conceituais*, de modo a ter-se um ensino com *ações, procedimentos e técnicas* coerentes (com aqueles objetivos e princípios teóricos). Eis uma formulação clara e corajosa, em tempos em que falar em “alfabetizar com método” era visto como algo tradicional.

Ao refletir sobre o ensino de língua, no que corresponderia, hoje, ao Ensino Fundamental, Soares (2006b) volta a denunciar a “desaprendizagem” dos usos sociais da leitura e escrita que a escola vinha praticando - algo que ela, pioneiramente, já tinha apontado alguns anos antes (SOARES, 1988) - e, em um momento que o conceito de letramento ainda não tinha sido elaborado e adotado academicamente entre nós, ao referir-se à etapa pós-alfabetização, a autora defende que:

[...] é necessário [...] que se avance para além dessa etapa inicial de acesso à língua escrita, alterando-se as *condições de leitura e produção de texto na escola*, de modo que a criança conviva com as regras discursivas do texto escrito e possa, assim, construir seu conhecimento e fazer uso delas. (SOARES, 2006b, p. 113, grifos nossos).

Letramento... *condições de leitura e produção de texto na escola*, uso de gêneros textuais reais - em substituição aos textos artificiais dos livros didáticos então destinados às séries iniciais -, eram, portanto, fundamentos obrigatórios para nossa autora, algo não inusitado para quem, ainda nos anos 1960, tinha proposto uma significativa inovação no ensino de Língua Portuguesa, a partir de sua coleção de livros didáticos intitulada *Português através de textos*. Como todas essas posições anteriores e as postuladas posteriormente (por exemplo, em SOARES, 1988, 2016) repercutiriam na experiência de Lagoa Santa?

Um exame das metas construídas e reconstruídas, de 2008 até a produção deste artigo (2017), revela, de fato, aquela *busca de coerência entre fundamentos teóricos, metas de ensino-aprendizagem e procedimentos de ensino* a serem adotados nas salas de aula da Rede Municipal de Lagoa Santa. Levando em conta que muito tem sido discutido a respeito das formulações de Magda Soares sobre um “ensino de português na perspectiva do letramento”, optamos, nesta seção, por ressaltar, como índices da coerência há pouco assinalada, seis aspectos principais, entendendo, obviamente, que outros poderiam ser escolhidos. Eles remetem, prioritariamente, ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), na Educação Infantil e nos primeiros três anos do Ensino Fundamental. Faremos considerações que se baseiam, sobretudo, em uma análise comparativa da versão inicial (2008) das metas e a mais recente a que tivemos acesso (2017), no momento da produção deste estudo (LAGOA SANTA, 2008, 2017).

Um primeiro índice de coerência a enfatizar é a *radical assunção da perspectiva de “alfabetizar letrando”*, já explicitamente defendida por Magda Soares uma década antes do início da experiência em Lagoa Santa (SOARES, 1988). Tal opção que marca, inclusive, a denominação do programa (“Alfaletrar”) instituído em Lagoa Santa, em 2008, aparece desde o primeiro conjunto de metas

(2008) e, como vimos na seção anterior, obviamente se aperfeiçoa até a versão de metas construída em 2017. A partir do exame dos eixos didáticos (ou “componentes”) adotados para a Educação Infantil e para os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, sempre houve um claro esforço de conciliar o ensino da faceta linguística da alfabetização (apropriação do SEA e domínio da ortografia) com aquelas facetas que correspondem ao letramento: práticas de leitura, compreensão e produção de textos ... desde a Educação Infantil.

O segundo aspecto que gostaríamos de salientar é exatamente essa opção por *iniciar, desde a Educação Infantil, o ensino da escrita alfabética e a imersão em práticas de leitura e produção de textos*. Se essa perspectiva, como vimos na seção anterior, já existia desde o conjunto de metas proposto em 2008, ela foi explicitada, com muita profundidade, ao longo de sua obra *Alfabetização: a questão dos Métodos* (SOARES, 2016). A análise das metas voltadas à Educação Infantil, em 2017, atesta, por exemplo, as expectativas de que, *mesmo antes dos quatro anos (!)*, as crianças das creches de Lagoa Santa fossem capazes de reconhecer seus nomes próprios (em meio aos nomes dos colegas de turma), deleitarem-se repetindo rimas de parlendas e ouvir atentamente a leitura de histórias, compreendendo e incorporando ao seu vocabulário novas palavras (LAGOA SANTA, 2017).

Um terceiro índice de coerência é o maciço *investimento na promoção da consciência fonológica e do conhecimento de letras na Educação Infantil*, para que as crianças avancem em sua compreensão do SEA. Soares (2016) analisa, muito rigorosamente, o estado da arte de pesquisas sobre o papel das habilidades metafonológicas e metafonêmicas, revisando estudos produzidos em muitos países e diversas línguas. As conclusões elencadas naquele livro seminal foram transpostas para as metas de Lagoa Santa e isso é demonstrado quando vemos que a proposta municipal, tanto em 2008 como em 2017, buscava promover, inicialmente, a reflexão sobre segmentos orais maiores (sílabas, rimas), e que não há um intenso investimento no ensino de certas habilidades de consciência fonêmica, que são treinadas por métodos fônicos tradicionais. Na mesma linha, as metas que buscam levar as crianças a conhecerem as letras do alfabeto, em seus diferentes formatos, muitas vezes são ancoradas em atividades de “escrita inventada” (ALVES-MARTINS et al., 2013), porque a literatura atesta o papel de tal conhecimento na compreensão do alfabeto. Cabe registrar que não encontramos, em nenhuma das duas versões de metas que analisamos, menção ao treino de habilidades como “coordenação motora” ou “caligrafia” na Educação Infantil (LAGOA SANTA, 2008, 2017).

Como quarto aspecto que consideramos importante ressaltar, está a *conciliação de uma perspectiva construtivista na explicação do processo de aprendizagem com um ensino explícito* que alavanque tal aprendizagem. Em *Alfabetização: a questão dos métodos*, ao defender que é preciso alfabetizar com método (SOARES, 2016)⁹, a autora assume que é falaciosa a dicotomia entre adotar um paradigma construtivista e optar por um ensino que, intencionalmente, promova desafios, levando a criança a refletir sobre as propriedades do sistema alfabético e a aprender suas convenções. Por isso, desde a primeira versão de metas definidas com o coletivo de educadores de Lagoa Santa (LAGOA SANTA, 2008), detectamos tanto um cuidado em respeitar a diversidade de ritmos das crianças, no que diz respeito a suas hipóteses sobre como funciona a notação alfabética, como um claro esforço de ajudá-las a avançar (tanto na compreensão de como o SEA funciona como no domínio das relações entre grafemas e fonemas e vice-versa). Assim, a proposta de alfabetização então preconizada para Lagoa Santa já se diferenciava, por completo, de outras metodologias espontaneístas “inspiradas no construtivismo”, nas quais o ensino sistemático das relações som-grafia e a promoção da consciência fonológica não existiam (ver MORAIS, 2010, 2012 para uma crítica a este último tipo de perspectiva).

⁹ Ver capítulo final (p. 329-352).

Um quinto índice de coerência - e fundamental, em nosso ponto de vista - é o cuidado em elaborar uma *exigente definição do que se deve entender por criança alfabetizada*. O exame das metas reconstruídas e acordadas em Lagoa Santa, em 2017, revela a expectativa de que, ao final da Educação Infantil, as crianças possam ainda ter uma hipótese silábica de escrita, mas, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, as metas preconizadas investem, de modo bem sistemático, na consolidação das relações fonema-grafema e grafema-fonema, considerando, detalhadamente, especificidades como o tipo de regularidade ou irregularidade daquelas relações e o tipo de estrutura silábica em que ocorrem. De modo semelhante, em Soares (2016) lemos:

Só quando essa *decifração e cifração* de palavras passam a ser rápidas e corretas, isto é, quando a criança se torna capaz de construir representações *ortográficas* das palavras, é que se pode considerar que ela realmente adquiriu habilidades de leitura e escrita de *palavras*, necessárias, ainda que não suficientes, para que se alcance a competência em leitura e produção fluentes de *textos*. (SOARES, 2016, p. 254, grifos da autora).

Finalmente, o último índice de coerência que queríamos assinalar é a *não adesão a métodos sintéticos ou analíticos de alfabetização* e a proposta de que, se é preciso ter método para alfabetizar, *cabe aos professores a tarefa de criarem, nos coletivos escolares, cada docente, o método* que melhor se ajusta à diversidade e à singularidade de seus alunos. Se, em Lagoa Santa, o programa de *Desenvolvimento profissional* instalado perseguia esse preceito, Soares, em seu livro de 2016, apregoeou, explicitamente, que:

[...] uma alfabetização bem-sucedida não depende de *um método*, ou genericamente de *métodos*, mas é construída por aqueles/aquelas que alfabetizam compreendendo os processos cognitivos e linguísticos do processo de alfabetização e, com base neles desenvolvem atividades que estimulem e orientem a aprendizagem da criança, identificam e interpretam dificuldades em que terão condições de intervir de forma adequada – aqueles/aquelas que *alfabetizam com método*. (SOARES, 2016, p. 333-334, grifos da autora).

Reflexões finais: ponderando os limites de um documento, antecipando possíveis críticas e retomando os adjetivos “inovadora” e “republicana”

Todos sabemos que propostas curriculares, por mais que se apresentem como respeitadoras da diversidade e fundamentadas nas mais atuais perspectivas dos campos do saber escolar, não constituem uma panaceia para os males que afligem nossa educação pública e privada. As qualidades apontadas no processo de permanente (re)construção das metas da proposta curricular da Rede Municipal de Lagoa Santa não nos devem fazer esquecer o que nos ensinam os teóricos das linhas críticas e pós-críticas do campo do currículo: currículo é aquilo que, de fato, é forjado na relação entre educadores e educandos no dia-a-dia das escolas.

No caso da rede municipal em foco, a (re)construção do documento ocorreu em um cenário em que diversas variáveis se articularam para que a definição coletiva de metas redundasse em um trabalho que propiciasse o compartilhamento e a autoria plural, no âmbito de uma proposta mais ampla, de *desenvolvimento profissional* dos educadores envolvidos.

Em primeiro lugar, cabe refletir sobre os prováveis embates políticos vivenciados pela Prof.^a Magda Soares e por todos os educadores do município implicados no processo de *desenvolvimento profissional*, desde 2007 até o momento em que escrevemos este artigo, para que a proposta tenha tido continuidade, para que a política de formação continuada tenha sido preservada e aperfeiçoada. Sabemos o quanto a tradição, nas redes municipais e estaduais de ensino de nosso país, é a absoluta descontinuidade quando mudam os governantes a cada gestão, ou até quando mudam os secretários de educação dentro de uma mesma gestão,

independentemente de serem filiados a um mesmo partido político. O autoritarismo e a aleatoriedade de “inovações” introduzidas por muitos mandatários revelam um profundo desrespeito às comunidades de educadores que fazem cada rede, já que esses últimos tendem a nunca serem chamados para definir prioridades, para decidir o que deve ser preservado etc.

Um segundo ponto que é preciso pôr em relevo é o grande investimento feito, ao longo de mais de dez anos ininterruptos, pela rede de ensino de Lagoa Santa, na preservação de condições que viabilizassem a realização da *formação de rede* voltada ao *desenvolvimento profissional*. Optou-se por ter uma equipe própria de qualificados formadores de professores, o que proporcionaria a autonomia municipal em relação aos serviços de grupos empresariais que, cada vez mais, têm criado um mercado, oferecendo “consultorias” de formação continuada.¹⁰ Contudo, não esqueçamos que, para ter essa perspectiva de autonomia (e de qualidade e continuidade!!!) foi necessário constituir um grupo de docentes-formadores, cujos desempenhos eram reconhecidos como excelentes por seus pares, e liberá-los, os novos formadores, de estar em sala de aula, para que assumissem a nova função. Isso implica vontade política e alocação de recursos financeiros que se estenderam, ademais, à instalação de bibliotecas em cada unidade escolar, à contínua aquisição de acervos de livros literários para equipá-las e à lotação de agentes (“pedagogas”) que passaram a assumir, nas bibliotecas, a tarefa de mediação de leitura junto a todos os grupos-classe da instituição.¹¹

Em terceiro lugar, cabe pensar que nada disso funcionaria se não fossem asseguradas, mínima e regularmente, certas condições de desenvolvimento de um trabalho docente reflexivo, entre as quais ressaltamos: a) a realização de encontros mensais de formação, nos quais o dia-a-dia do ensinar nas salas de aula era tematizado e discutido entre os pares; b) a efetiva participação dos professores e formadores na (re)definição de metas, na elaboração de instrumentos de avaliação e na análise dos resultados obtidos no *acompanhamento* dos aprendizes; c) a existência de equipes que assumiam a consolidação de acordos e o cumprimento de tarefas “técnicas” que viabilizariam a preparação dos encontros mensais de formação dos docentes e a colaboração prestada aos professores durante o restante do mês; d) a autonomia dos docentes para planejar, para criar materiais didáticos e ajustar o ensino praticado ao que interpretavam como mais adequado a suas turmas. Esse último ponto parece-nos uma opção política fundamental em tempos em que, como dissemos no início deste artigo, grupos privados invadem nossas redes de ensino com “sistemas”, “apostilados” e outros “pacotes” que visam a desqualificar e a domesticar os educadores.

Não dispomos de informações sobre o processo de recrutamento de professores, selecionados para atuarem nas escolas públicas de Lagoa Santa, entre 2008 e 2017. Insistimos que um dos grandes limites enfrentados pelos programas de formação continuada de docentes, em nosso país, é a tendência, cada vez maior, de as redes de ensino contratarem professores a título precário e provisório, o que impede a criação de um corpo de profissionais que vivam a estabilidade necessária para a negociação e a realização de propostas coletivas de educação escolar. Na pesquisa de Sousa (2016, p. 103), informantes que assumiam variadas funções na Rede Municipal de Lagoa Santa comentam sobre a diferente compreensão que professoras

¹⁰ Esses grupos privados, via de regra, desenvolvem ações que pouco ou nada têm de “continuado” (MORAIS, 2010). Desrespeitando as prioridades e os saberes dos educadores a cujas redes vendem consultoria, ofertam soluções padronizadas, que ignoram qualquer especificidade de cada município e fazem tábula rasa da diversidade dos educandos e dos singulares conhecimentos e trajetórias dos docentes (GOMES; MORAIS, 2015).

¹¹ Cabe não esquecer, como condição especial para a continuidade e qualificação crescente da experiência de Desenvolvimento profissional, o fato de a rede municipal de Lagoa Santa ter podido contar, durante todo o período, com o compromisso, a erudição, a sabedoria didática e o trabalho voluntário da Dra. Magda Soares, certamente a maior especialista em alfabetização e didática da língua em nosso país.

“efetivas” e “contratadas” revelariam sobre o papel das metas e outros aspectos da proposta do projeto *Alfaletrar*.

Que críticas antecipamos que poderão ser feitas à proposta curricular em foco e às políticas e às práticas que têm permitido sua (re)construção e implementação? Antecipamos, aqui, três tipos de restrições, tendo em conta o que vimos ser publicado quando o tema é o ensino de língua na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental e quando revisamos trabalhos que já se voltaram para a experiência do projeto *Alfaletrar*, especificamente.

Um primeiro conjunto de críticas, certamente, vem daqueles que lutam, de modo tenaz, para que não seja praticado nenhum ensino sistemático da escrita (ou de qualquer componente do saber escolar) antes do ciclo de alfabetização. Como observou Sônia Kramer, há alguns anos, “[...] o trabalho com a leitura e a escrita segue sendo tabu no Brasil entre os pesquisadores da Educação Infantil” (KRAMER, 2010, p. 121-122). Brandão e Leal (2013), na introdução do texto de uma pesquisa posterior, na qual analisaram as propostas curriculares destinadas à Educação Infantil, em nove redes de capitais brasileiras, alertam, logo de entrada, que

[...] o termo currículo tem sido evitado na área de Educação Infantil. Ao que parece, usar essa expressão seria admitir pensar sobre “conteúdos”, “ensino”, “metas” [...] termos próprios da “escola”, “mal inevitável”, e que não deve ser antecipado.

[...]. Ressaltamos, no entanto, que o não tratamento do tema não apaga o fenômeno [...]. A ausência da discussão pode, apenas, alimentar práticas já consolidadas na tradição escolar ou práticas não refletidas, construídas no cotidiano de modo solitário pelos professores. (BRANDÃO; LEAL, 2013, p. 140).

A resistência à definição de conteúdos a serem ensinados e aprendidos na Educação Infantil, em nosso país, expressa-se tanto nas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) como nos documentos curriculares instituídos pelo MEC desde a década de 1990. A recente BNCC, mesmo em sua primeira versão, ainda sob o governo eleito da presidenta Dilma Rousseff (BRASIL, 2015), atestava uma explícita opção por sonegar às crianças – obviamente, àquelas que frequentam as redes públicas de ensino – o direito de, antes do Ensino Fundamental, avançarem em seus conhecimentos sobre a notação escrita e sobre a linguagem própria dos gêneros textuais escritos (ver MORAIS, 2015 para uma crítica sobre tal versão do documento). O mesmo pode ser observado na versão imposta pelo Conselho Nacional de Educação e pelo MEC, no final de 2017 (BRASIL, 2017). Esse documento, aprovado sem qualquer debate entre os educadores das escolas ou das universidades brasileiras, nada propõe de ensino voltado à apropriação do sistema de escrita alfabética na Educação Infantil. Em relação à primeira versão, aquela de 2015, o que o posterior, tornado “oficial”, trouxe de acréscimo foram apenas expectativas relativas ao âmbito do letramento: uma maior ênfase na participação das crianças pequenas em situações de leitura e de produção de textos.

É nesse contexto que encontramos críticas como a de Sousa (2016) que, ao observar uma única sala de aula de “Infantil II” da Rede Municipal de Lagoa Santa – sem nos apresentar medidas precisas do tempo real investido pela docente observada nos diferentes componentes curriculares e em cada uma das atividades propostas, ademais de não analisar, mais sistematicamente, a qualidade das atividades praticadas no cotidiano da turma acompanhada¹² –, conclui que havia uma tendência a propor às crianças muitas atividades voltadas ao aprendizado

¹² Na dissertação que relata essa pesquisa (SOUSA, 2016), o leitor não é informado sobre quantas observações de jornadas de aula foram realizadas, em que época do ano letivo foram feitas, nem há dados sobre quais atividades e componentes curriculares eram priorizados no turno da tarde, em um contexto em que a escola funcionava em regime integral. Nas análises feitas, no quarto capítulo, o tempo diário dedicado à leitura de um texto, no começo da manhã, não é computado como atividade com textos e, portanto, ligada ao âmbito das práticas letradas.

do SEA – e poucas envolvendo leitura e produção de gêneros escritos –, além do risco de serem pouco tratados os conhecimentos relativos à Matemática, à Sociedade e à Natureza etc. A autora dessa pesquisa também anuncia o risco de, naquela rede de ensino, os diferentes eixos didáticos serem tratados de forma fragmentada e de o fechamento do planejamento com base nas metas impedir a realização de atividades geradas a partir de ocorrências não previstas na sala de aula, mas que revelariam temas de genuína motivação para as crianças.

Entendemos que muitos assumirão esse segundo tipo de crítica, que questiona, de modo especial, o investimento maciço ou exclusivo na área de Língua Portuguesa, e no ensino da notação alfabética, em particular. Certamente, parece-nos desejável que todas as áreas do conhecimento escolar façam parte da construção e da atualização de propostas curriculares e das ações de formação continuada dos docentes de todas as etapas da Educação Básica. Em nosso país, contudo, o discurso voltado ao tratamento “equitativo” de todos os componentes curriculares parece ter servido, nas últimas décadas, para não se reconhecer que o não domínio da notação escrita e das habilidades de compreensão e de produção de textos escritos compromete o aprendizado em todas as demais áreas que não são Língua Portuguesa. Temos defendido (MORAIS, 2012) que, sim, tal como vem sendo praticado na Rede Municipal de Lagoa Santa, as crianças do final da Educação Infantil e dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental tenham o direito de vivenciar, na escola, a cada dia, de segunda a sexta-feira, situações de reflexão sobre palavras escritas e de praticar a leitura e a discussão de textos escritos e que, ao menos quinzenalmente, vivenciem a produção, revisão e edição final de gêneros textuais escritos. O conteúdo desses diversos textos, tal como se orienta que seja praticado na rede pública de Lagoa Santa (LAGOA SANTA, 2013; SOUSA, 2016), precisa estar atrelado ao que os estudantes estão aprendendo em História, Geografia, Ciências ou Sociedade e Natureza etc. Contudo, entendemos que é necessário que uma proporção maior de tempo seja dedicada ao aprendizado e ao automatismo da leitura e da escrita de palavras e de textos, até que possamos dizer que a criança está de fato alfabetizada, isto é, que pode ler e produzir, com autonomia, textos escritos relativos a quaisquer áreas do currículo.

871

Um terceiro tipo de crítica pode relacionar-se à não priorização, dentre as metas de Língua Portuguesa, praticadas em Lagoa Santa, de um ensino voltado à familiarização dos meninos e das meninas com a leitura e a escrita de hipertextos, com a multimodalidade que as novas tecnologias do discurso, da informação e comunicação (TDICs) trouxeram para o repertório de textos que circulam socialmente e com que os estudantes convivem no espaço extraescolar. Sabemos das condições de funcionamento de nossas escolas das redes públicas e da carência ali reinante de acesso às tais TDICs, além da precaríssima manutenção de tais tecnologias, quando adquiridas. Se não se referem a hipertextos, vemos, em contrapartida, que as metas construídas em Lagoa Santa, em 2017, sob a coordenação de Magda Soares, eram bastante cuidadosas em especificar as habilidades a serem desenvolvidas com um bem extenso repertório de gêneros e tipos textuais que as crianças deveriam explorar. A título de exemplo, veja-se que as metas relativas à *compreensão de leitura*, ao final do Ensino Fundamental, incluíam textos narrativos variados, informativos e descritivos (contendo gráficos e tabelas), sequenciais, livros de imagens, tirinhas, quadrinhos, cartazes publicitários e de propaganda e poemas. O mesmo cuidado de especificação aparecia no conjunto de metas que envolviam a produção de textos escritos para aquele ano escolar (LAGOA SANTA, 2017).

Interpretamos que o sentido de *inovação* que caracteriza a proposta curricular em foco, vem irmanado não com tecnologias, ferramentas materiais ou modelos semióticos de correntes linguísticas pouco ajustadas ao universo escolar que é o real entre nós. Ele tem a ver com o *espírito republicano* que mencionamos, já no título deste artigo. Como, em outra seção, já nos detivemos a

analisar aquilo que vemos como *coerência* das Metas em Progressão de Lagoa Santa, *inovação* e *republicanismo* serão as duas dimensões com as quais concluiremos nossas reflexões.

Quando pensamos no caráter inovador da proposta curricular em foco, dois traços tornam-se proeminentes. O primeiro diz respeito à sua *construção* e *reconstrução*. Dentro de um processo de *formação de rede*, as metas entrelaçam-se com o processo de *diagnóstico-acompanhamento* das aprendizagens já realizadas e com o *planejamento* e *estudo* propiciados pelos encontros de formação continuada, algo raríssimo, quase nunca encontrado, em nossas redes públicas de ensino. Cabe ressaltar, sobretudo nos atuais tempos de padronização de materiais e “pacotes de grupos privados”, o reconhecimento da autonomia dos docentes de Lagoa Santa para definir o que e como ensinar em suas salas de aula, para atender às necessidades de seus alunos concretos e com diferentes ritmos e trajetórias.¹³

O segundo traço é a *profundidade* e o *detalhamento* que a proposta curricular revela quanto ao que *deve ser priorizado* no ensino de língua materna, em termos de letramento e aprendizado da notação escrita, durante a Educação Infantil. No que diz respeito a essa etapa da Educação Básica, a proposta defendida por Soares, e construída com os educadores de Lagoa Santa, distancia-se anos-luz dos documentos de redes municipais de capitais brasileiras examinados por Brandão e Leal (2012). Esses últimos revelaram-se muitíssimo menos coerentes e tendiam a assumir, de modo ainda bastante insipiente, metas e habilidades que a escola pública deve priorizar, a fim de favorecer aos aprendizes uma mais bem-sucedida e prazerosa inserção no mundo da escrita. Quanto à BNCC de 2017, já comentamos o quanto é absolutamente omissa em relação a iniciar-se um ensino voltado ao aprendizado do sistema de escrita alfabética; as prescrições lá feitas para as práticas de leitura e produção de textos, em toda a Educação Infantil, também são bem mais limitadas em relação ao que, desde 2008 (!), tem se preconizado no documento curricular de Lagoa Santa. Nesse sentido, pautar a proposta curricular do município pelo que normatiza a BNCC de 2017 seria um retrocesso e uma afronta à qualidade do trabalho construído pelos educadores daquela rede de ensino, na última década.¹⁴

Na realidade, a última proposta curricular de Lagoa Santa que analisamos (LAGOA SANTA, 2017) se aproximava mais do que encontramos nas recomendações curriculares da área de língua materna, destinadas à Educação Infantil, em países como a França (FRANCE, 2015) e Portugal (PORTUGAL, 2016) vigentes no momento de redação desse texto. Um exame comparativo das três propostas revelava que aquela construída em Lagoa Santa, sob a coordenação de Magda Soares, comungava com os outros dois documentos estrangeiros, agora mencionados, aspectos como um investimento na promoção da consciência fonológica e da compreensão do “princípio alfabético”, assim como um ensino sistemático da compreensão de textos escritos lidos pelos docentes das crianças pré-escolares. Entretanto, a proposta de Lagoa

¹³ Entendemos que a proposta do PNAIC (BRASIL, 2012) comungava certos princípios com o praticado em Lagoa Santa, entre 2008 e 2017, porque o Pacto propunha que, nos três primeiros anos do primeiro ciclo, a formação continuada dos alfabetizadores partisse de metas claras (os “direitos de aprendizagem”), discutindo a operacionalização do ensino e da avaliação com exemplos, modelos e garantindo a autonomia dos professores para escolher o que e como ensinar, o que incluir em instrumentos de avaliação e registro etc.

¹⁴ É evidente que o prescrito nas Metas de Lagoa Santa (LAGOA SANTA, 2017) para cada um dos cinco anos do Ensino Fundamental também revela um detalhamento e uma profundidade inegavelmente superiores ao que figura na BNCC (BRASIL, 2017) quanto às expectativas previstas para o aprendiz, a cada ano, tanto nos âmbitos da leitura/compreensão/produção de textos quanto no domínio das convenções grafema-fonema, ortográficas, de pontuação e de segmentação do texto. Nossa opção por ressaltar a inovação do proposto por Lagoa Santa (2017) para a Educação Infantil deve-se ao significado que adquire o grande abismo entre a qualidade das metas daquele município para tal etapa da escolarização e a penúria de ensino e baixas expectativas que marcam a BNCC e a maioria das propostas municipais em nosso país.

Santa, mais uma vez, se diferenciava quanto ao detalhamento e ao nível de expectativas daquilo que o aprendiz tem direito a aprender e que, portanto, é tarefa da escola ensinar.¹⁵

Chegamos então ao que qualificamos como *espírito republicano* das Metas em Progressão de Lagoa Santa, produzidas para a área de ensino de Língua Portuguesa, na última década (2008-2017). Todo o esforço implicado na construção do currículo praticado sob a baliza daquelas metas assumiu o explícito propósito de assegurar sucesso *a todos os aprendizes*, especialmente os oriundos das camadas populares, que têm na escola pública o espaço privilegiado para sua inserção no mundo da escrita e para adquirir autonomia no exercício das práticas letradas, socialmente valorizadas, cujo domínio é ferramenta para a luta por direitos de cidadania, interesses e desejos.

O sentido de inclusão e de projeto coletivo voltado à radical superação do fracasso escolar expressa-se no “espírito de rede”, que faz com que se observe, como ponto de partida, uma busca de sucesso de todas as unidades de ensino, de todas as turmas e de todos os alunos do município, e que se expressa, ao final, na semelhança dos bem-sucedidos desempenhos médios encontrados em todas as escolas (CASSIANO; ARAÚJO, 2018).

Essa luta pela construção progressiva de uma escola pública que assegura iguais oportunidades de êxito para todos os educandos é também atestada pelos índices obtidos pela Rede Municipal de Lagoa Santa em avaliações externas, que constituem indicadores isentos das mudanças alcançadas. A título de exemplo, registramos que no Programa de Avaliação da Alfabetização do Estado de Minas Gerais (Proalfa), a porcentagem de alunos de Lagoa Santa que, ao final do 3º ano, apresentaram um nível de proficiência recomendado aumentou de 33,9% em 2006 para 84,9% em 2012 (SOARES, 2014).

Como conseguir algo semelhante, para todas as escolas de nosso país, sem termos metas de ensino, sem negociarmos propostas curriculares – no interior de cada rede pública e como parte da formação em serviço dos educadores –, que, partindo de diagnósticos realistas e de processos de debate coletivo, definam metas claras e exigentes quanto ao que os filhos das camadas populares podem e têm o direito de aprender?

Voltamos, então, ao ponto de partida de nossa argumentação. Parece-nos que o exemplo da experiência de Lagoa Santa, sobre o qual nos debruçamos, sugere a pertinência de não abrimos mão dos verbos *ensinar*, *aprender* e *avaliar*, ao discutirmos currículo. Tal como postulamos em texto anterior (MORAIS, 2016), defendemos que, sim, é possível discutirmos ensino/aprendizagem e avaliação da Língua Portuguesa, assumindo como obrigatório considerar e respeitar a diversidade dos educandos quanto à cultura, ao gênero, à raça etc. Em uma sociedade capitalista, em que currículos ocultos continuam sendo praticados, exatamente para preservar as desigualdades sociais, não vemos como, em nome do relativismo cultural, realizar uma educação pública com espírito republicano, sem assumir metas relativas ao que, como e quando ensinar, aprender e avaliar. Continuamos pensando como Magda Soares que, há mais de três décadas, já anunciava:

Hoje, busco/buscamos, *politicamente*, uma escola *para* e *das* camadas populares, uma escola competente na função, que lhe é específica, de ensinar e de levar a aprender, mas voltada para a realização de novos objetivos sociais que as camadas populares definam para si. (SOARES, 1990, p. 118, grifos da autora).

¹⁵ Essas comparações foram feitas no interior de uma pesquisa em andamento, intitulada *Ensino da Língua Escrita e de sua notação na Educação Infantil: um estudo de Currículos de diferentes países*, financiada pelo CNPq.

Referências

ALBUQUERQUE, E. B. C.; FERREIRA, A. T. B.; MORAIS, A. G. Learning the alphabetic writing system: the effects of different teaching practices in Brazil. **SigWriting** 2006. Antwerp: University of Antwerp, 2007.

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 252-264, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782008000200005>

ALVES-MARTINS, M. et al. The impact of invented spelling on early spelling and reading. **Journal of Writing Research**, v. 5, n. 2, p. 215-237, 2013. DOI: <https://doi.org/10.17239/jowr-2013.05.02.3>

ARAGÃO, S. de S. A. **Habilidades de consciência fonêmica reveladas por crianças inseridas em turmas onde o método fônico era aplicado**. 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

BRANDÃO, A. C. P. A.; LEAL, T. F. Propostas Curriculares para a Educação Infantil: orientações sobre a alfabetização e o letramento das crianças. In: NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). **Ler e escrever na infância: imaginação, linguagem e práticas culturais**. Campinas: Leitura Crítica, 2013. p. 137-159.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 20 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2018.

CAMARAGIBE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular**. Recife: Secretaria Municipal de Educação, 2010.

CASSIANO, J.; ARAÚJO, E. P. O Projeto Alfalettar na Rede Municipal de Lagoa Santa – MG: elementos centrais. **Práxis Educativa** (*ahead of print*), Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 1-19, set./dez. 2018.

CRUZ, M. C. S.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento no 1º. ciclo: o que as crianças aprendem sobre a escrita a cada ano? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, p. 26, -147, jan./abr. 2011.

DOURADO, V. C. **O atendimento a crianças com dificuldades de aprendizagem:** práticas de professores e material didático do programa “Se Liga”. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.** México: Siglo XXI Eds., 1979.

FRANCE. Ministère de L'éducation Nationale. **Programme de l'école maternelle.** 2015. Disponível em: <<http://www.education.gouv.fr/cid87300/rentree-2015-le-nouveau-programme-de-l-ecole-maternelle.html>>. Acesso em: 4 maio 2015.

GOMES, C. M.; MORAIS, A. G. Apostilados escolares de língua portuguesa na Educação Infantil: Sistema de Ensino Aprende Brasil e a construção das competências leitoras e de produção textual. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 2., 2015, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2015. Disponível em: <<http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2015/02/APOSTILADOS-ESCOLARES-DE-L%C3%8DNGUA-PORTUGUESA-NA-EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2018.

KRAMER, S. O papel da Educação Infantil na formação do leitor: descompassos entre as políticas, as práticas e a produção acadêmica. In: FRADE, I. C. A. S. et al. (Orgs). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 111-133.

LAGOA SANTA. Secretaria de Educação. **Projeto Alfaletrar: Metas em Progressão.** Lagoa Santa: Secretaria Municipal de Educação, 2008.

LAGOA SANTA. Secretaria de Educação. **Projeto Alfaletrar: Metas em Progressão.** Lagoa Santa: Secretaria Municipal de Educação, 2013

LAGOA SANTA. Secretaria de Educação. **Projeto Alfaletrar: Ler e escrever, um direito de toda criança.** 4. ed. Lagoa Santa: Secretaria Municip.al de Educação, 2015.

LAGOA SANTA. Secretaria de Educação. **Projeto Alfaletrar: Ler e escrever, um direito de toda criança.** 4. ed. Lagoa Santa: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

LAGOA SANTA. Secretaria de Educação. **Projeto Alfaletrar: Metas em Progressão.** Lagoa Santa: Secretaria Municipal de Educação, 2017.

MORAIS, A. G. A pesquisa psicolinguística de tipo construtivista e a formação de alfabetizadores no Brasil: contribuições e questões atuais. In: FRADE, I. C. A. S. et al. (Orgs). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 111-133.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. Precisamos de boas políticas públicas de avaliação da alfabetização: análise das razões de tal necessidade e de fatores que impedem que avancemos no cumprimento dessa republicana tarefa. In: MORTATTI, M. R; FRADE, I. C. (Orgs.). **Alfabetização e seus**

sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: UNESP, 2014. p. 281-302.

MORAIS, A. G. Base Nacional Comum Curricular: que direitos de aprendizagem defendemos para as crianças na Educação Infantil?. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 161-173, jul./dez. 2015.

MORAIS, A. G. O currículo de Língua Portuguesa no Ciclo de Alfabetização. In: CRUZ, M. C. S.; BORBA, R. E. S. (Orgs.). **Ciclo de palestras**. Recife: UFPE, 2016, v. 1. p. 156-170.

MORAIS, A. G.; LEAL, T. F.; PESSOA, A. C. G. O ensino da língua portuguesa no ciclo de alfabetização e sua avaliação pela Provinha Brasil. In: INEP. (Org.). **Avaliação da educação básica em debate:** ensino e matrizes de referências das avaliações em larga escala. Brasília: INEP, 2013. p. 153-174.

OLIVEIRA, S. A. **Progressão das atividades de Língua Portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens:** um estudo da prática docente no contexto dos ciclos. 2010. 446 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção Geral da Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**. República Portuguesa, 2016.

SILVA, M. C.; OLIVEIRA, R. J. Dialogando com Magda Soares sobre alfabetização, práticas pedagógicas e formação de rede. **Práxis Educativa** (*ahead of print*), Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 1-13, set./dez. 2018.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, M. B. **Metamemória:** trajetória de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1990.

SOARES, M. B. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. B. Alfabetização: em busca de um método. In: SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006a, p. 85-97.

SOARES, M. B. Novas perspectivas do ensino da Língua Portuguesa: implicações para a alfabetização. In: SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006b. p. 99-114.

SOARES, M. “Não existe um currículo no Brasil”. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 18, n. 107, p. 5-13, set./out. 2012.

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

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

SOUSA, E. V. **Alfabetização e letramento na Educação Infantil:** um estudo de caso em uma instituição de Educação Infantil no município de Lagoa Santa. 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

Recebido em 10/03/2018

Versão corrigida recebida em 20/05/2018

Aceito em 22/05/2018

Versão online publicada em 01/06/2018