

REVISTA

Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

ENTREVISTA | Fluxo contínuo

Magda Soares em entrevista para Cadernos de Educação (UFPel)

Magda Soares in an interview with Cadernos de Educação (UFPel)

Magda Soares en una entrevista con Cadernos de Educação (UFPel)

Ana Ruth Moresco Miranda



Fonte: Arquivo pessoal de Magda Soares.

Alfabetização, Leitura e Escrita).

Na entrevista, Magda volta-se à sua larga e importante trajetória, a qual tem provocado reflexões fundamentais na sociedade brasileira dos últimos

Na edição alusiva aos 30 anos da Cadernos de Educação, a revista publica entrevista com a professora Magda Soares, uma das mais pródigas pensadoras da Alfabetização e da Educação brasileiras. Magda é graduada em Letras, doutora e livre-docente em Educação e professora titular emérita da Faculdade de Educação da UFMG. É a responsável pela criação do CEALE (Centro de

cinquenta anos. Conectando tempos, campos e saberes, a autora revisita sua história e projeta ações futuras neste ano em que celebramos seus 90 anos de uma vida dedicada ao Brasil. Nesta entrevista, a educadora deixa claro por que continua a impactar de maneira singular as discussões sobre alfabetização e formação de professores no contexto nacional. A forte consistência teórica e o olhar sempre atento para as relações teoria-prática emergem de suas respostas. Conversamos sobre sua obra seminal “Linguagem e Escola” (Ática, 1987); revisitamos sua experiência com a produção de coleções didáticas; abordamos o impacto das discussões sobre Letramento, alavancadas pela publicação “Letramento: um tema em três gêneros” (Autêntica, 1988); falamos sobre seus dois últimos livros, “Alfabetização: a questão dos métodos” e “Alfalettrar” (Contexto, 2016 e 2020); e não deixamos de abordar outros temas desafiadores.

Ana Ruth: *Em 1987, quando ingressei no curso de Letras na PUC-RJ, saí da primeira aula com uma lista de livros e fui direto à livraria comprá-los. Entre eles estava “Linguagem e Escola : uma perspectiva social”, publicado um ano antes pela Editora Ática, pelo qual fui imediatamente capturada e levada a pensar em questões que à época já me interessavam muito, temas da Linguística e da Sociologia que convergiam para reflexões sobre Educação. Li o livro enquanto dava início aos meus estudos linguísticos. De lá para cá, voltei a ele inúmeras vezes. Sua abordagem do fracasso escolar, pensado a partir do conflito entre a variedade linguística da escola, associada ao padrão, e as variedades dos alunos, especialmente aquelas marcadas pelo estigma (características de dialetos socialmente desprestigiados), permaneceu sempre necessária e contemporânea. O livro segue fascinando os leitores com a ideia de multidialealismo, de uma escola transformadora capaz de formar sujeitos que transitem entre diferentes dialetos (apropriando-se do padrão sem abrir mão da sua variedade materna), cientes das desigualdades e preparados para enfrentá-las.*

Gostaria de saber o que foi determinante para a escritura de “Linguagem e Escola: uma perspectiva social” e como vêes hoje, do alto da tua trajetória, esta obra que já recebeu incontáveis reedições e continua a contribuir para a aproximação necessária entre a educação e os estudos da linguagem.

Magda Soares: O que foi determinante para a escrita de *Linguagem e Escola: uma perspectiva social* foi, na verdade, determinante de toda a minha trajetória acadêmica e até mesmo de minha vida pessoal e profissional. Dos livros que escrevi, ao longo da vida, considero esse o mais significativo, porque foi fruto do que eu chamaria uma 'epifania', uma revelação que me transformou e transformou minha visão da realidade. Explico. Pertencente à classe média, talvez até classe média alta, optei por fazer o curso de Letras, na modalidade na época chamada de 'letras neolatinas', por minha paixão pela literatura, leitora voraz que fui desde pequena, e também por minha curiosidade pelo funcionamento da linguagem, pelo poder de palavras se articularem para expressar tantos acontecimentos, tantas verdades e tantas falsidades, e tão diversas sensações, emoções. Ao terminar o curso de Letras, embora não tivesse desde o início dele a intenção ou perspectiva de ser professora, que para isso é que o curso formava, e o trabalho não fosse para mim uma necessidade para a sobrevivência, quis conquistar independência, não era daquelas que, como minhas contemporâneas nos anos 1950, assumiam como destino o casamento. Comecei a lecionar em uma escola privada feminina que recebia meninas das camadas favorecidas, a escola em que tinha cursado toda minha educação básica, mas também me inseri no ensino público, em uma grande escola municipal ao lado de um aglomerado de favelas. Ali assumi as disciplinas de Língua Portuguesa e de Ensino da língua escrita no então existente Curso Normal, em que se formavam professoras para o magistério no então chamado curso 'primário', os anos iniciais do ensino fundamental. 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. Paulo Freire, quando também foi, no início da vida profissional, professor de trabalhadores, teve sua epifania; palavras dele: “*Foi me espantando e tentando compreender a razão de ser do espanto, que fui, na verdade, aprendendo, de um lado, a dialogar mesmo com a classe trabalhadora e, de outro, a compreender a sua estrutura de pensamento, a sua linguagem, a entender o que eu chamaria de terrível malvadeza do sistema capitalista*”. Cito porque expressa exatamente o que foi a minha epifania. 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. As primeiras leituras a que me dediquei iam em busca de esclarecimentos sobre as questões linguísticas e sociais que me fizessem compreender o que Paulo Freire chamou de *terrível malvadeza do sistema capitalista*. Foram os livros que ele foi produzindo ao longo dos anos que devorei, e mais pesquisadores que discutiam essas mesmas questões que me atormentavam, Bernstein, Labov, Bourdieu, e pesquisadores que no Brasil também estavam e estão discutindo essas questões, que incorporei na recente reedição revista e aumentada de *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. A escrita desse livro foi a urgência que sempre sentimos, os pesquisadores, os estudiosos das áreas sociais, neste país em que vivemos, de compartilhar nossas angústias e nossa responsabilidade de lutar pela igualdade e a equidade social e educacional. Confesso que me decepciona um pouco que *Linguagem e escola: uma perspectiva social* já tenha tido incontáveis reedições, desejaria que ele já tivesse contribuído mais intensamente não só para a aproximação necessária entre a educação e os estudos da linguagem, mas também para a diminuição das desigualdades sociais e educacionais. Muitas reedições, mas poucas mudanças no que o livro denuncia.

Ana Ruth: *O CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita) foi criado no início dos anos 90 com o intuito de produzir e compartilhar conhecimentos acerca da alfabetização, da leitura, da escrita e também de abordar questões do ensino de língua portuguesa e literatura brasileira nas escolas. Já tinhas ali*

uma larga trajetória, que vinha de discussões e aprofundamentos sobre Educação e Didática, além da produção de várias coleções voltadas para o ensino de língua portuguesa, as quais mostram consonância com as questões metodológicas da época em que foram gestadas. Destaco duas dessas coleções: Português através de Textos, do final da década de 60, voltada para o ginásial com textos de literatura e exercícios de análise gramatical com viés mais estruturalista; e Novo português através de texto, da década de oitenta, sobre a qual dizes, no livro “Metamemória-memórias: travessia de uma educadora” (Cortez), tratar-se de uma coleção que evidencia uma nova metodologia derivada da consciência que passaste a ter sobre o conteúdo ideológico do ensino e da discriminação social relacionados à aprendizagem da variedade da língua utilizada na escola. A essa experiência com a produção de materiais didáticos somaram-se outras voltadas para os Anos Iniciais, que foram seguidas por estudos teóricos fundamentais sobre a alfabetização e o letramento.

Poderias falar sobre a migração da tua produção Didática, primeiro voltada para o ensino de Língua Portuguesa e depois para a Alfabetização? Olhando retrospectivamente, como vês o CEALE, sua importância na produção de conhecimento e de materiais para formação? E como avalia a mudança de perspectiva do Centro, cujo foco dos estudos desenvolvidos foi se modificando em concomitância com as novas abordagens do fenômeno da alfabetização no Brasil, passando, se posso assim dizer, de uma visada mais voltada para a aprendizagem e o ensino a outra mais ampla, centrada na cultura escrita?

Magda Soares: A associação a que fui sendo levada entre estudos de língua e literatura, a que me dediquei durante o curso de Letras, experiências em ensino da língua em escolas públicas e formação de professores para o ensino de língua e literatura na graduação de Letras e de Pedagogia me conduziram a estudos sobre a difícil transposição didática de conteúdos linguísticos para o ensino e aprendizagem de crianças e jovens. Minha primeira tentativa de buscar essa transposição didática, que eu vinha aprendendo enquanto ensinava, foi a de produzir coleções didáticas que apresentassem aos professores da educação básica como realizar essa difícil transposição. A primeira coleção do final dos anos 1960, que você menciona, procurava

desviar o foco do ensino da língua como ensino da gramática, particularmente da sintaxe, para o ensino a partir de textos, daí o título *Português através de textos*, creio que a primeira coleção didática que deslocou o foco do ensino para o estudo do texto, ainda que mantendo uma gramática a partir de estruturas linguísticas do próprio texto. As concepções linguísticas e, conseqüentemente, as de ensino da língua se sucederam a partir dos anos 1970, e com elas foram mudando minhas coleções didáticas, seguindo o desenvolvimento particularmente da Linguística Aplicada e das teorias sociológicas que discutiam o papel da língua na sociedade, na interação entre os indivíduos. Pesquisas que orientandos meus e de colegas fizeram sobre o uso do livro didático pelos professores me convenceram que minha tentativa de melhorar o ensino de português por meio do livro didático tinha sido uma ilusão. Os professores não sabiam como usar o livro didático, persistiam na tradição do ensino de português a que tinham sido submetidos em sua educação básica, a gramática, sobretudo a análise sintática. Concluí que o cerne dos problemas que temos enfrentado há décadas na formação de leitores e produtores de textos eficientes estava na restrição dessa formação a apenas os fundamentos linguísticos. Essa ampliação da visão sobre os fundamentos e determinantes do lugar da linguagem na educação e no ensino me levou à convicção de que o ensino da língua teria que considerar várias facetas da comunicação oral e escrita: além dos fundamentos linguísticos, era preciso considerar também os aspectos sociais, culturais, econômicos em que a leitura e a escrita estão profundamente inseridas. Concluí que ensinar a língua na escola exigia ir além do linguístico, exigia compreender o ensino da língua como a introdução de crianças e jovens na cultura escrita, o que explica minha produção sobre o letramento a partir dos anos 1980; o conceito de letramento trouxe um novo olhar socio-histórico-cultural para o ensino da leitura e da escrita, olhar que caracteriza minhas últimas publicações e minhas atuais publicações, práticas e ações. Esse olhar trouxe para mim e para o grupo do CEALE uma ampliação de nosso eixo orientador, voltado até então, sobretudo, para o processo de alfabetização, para o campo mais amplo da cultura escrita, ou da cultura do escrito, campo em que inserimos, sob essa perspectiva mais ampla, a alfabetização e o letramento.

Ana Ruth: *No ano de 2014 tive o privilégio de te conhecer pessoalmente e de estar contigo em uma Banca de Tese na UFMG, no CEALE. O tema era a estrutura da sílaba na aquisição da escrita e, naquela oportunidade, me contaste do livro que estavas escrevendo. Tinhas as discussões linguísticas como foco. Teu objetivo era produzir um livro que trouxesse uma extensa revisão de estudos e teorias sobre aquisição de leitura e escrita, pois querias contribuir para mudar o foco das discussões que, há muitos anos, giravam de modo quase monotemático em torno dos métodos. Tal projeto resultou no livro “Alfabetização: a questão dos métodos” (Contexto), lançado em 2016 e ganhador do Prêmio Jabuti, em 2017, categoria Educação, uma viagem teórica que propunha a relativização da discussão sobre os métodos, o questionamento da sua centralidade.*

Como se deu este mergulho nos inúmeros estudos sobre a alfabetização, a leitura e a escrita, passando pela consciência fonológica e a ortografia? Quais os principais desafios encontrados? Achas que o livro cumpriu o seu desígnio?

Magda Soares: A compreensão do lugar social e cultural do ensino da leitura e da escrita em confronto com o que vinha, e vem ainda, ocorrendo, como resultado da alfabetização nas escolas, particularmente nas escolas públicas que atendem à 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 as crianças das camadas populares. Depois de passar anos e anos pesquisando, orientando pesquisas de mestrandos e doutorandos, escrevendo artigos e livros, inconformada com o reiterado fracasso deste país em alfabetizar, em formar bons leitores e bons produtores de texto, a cada ano comprovado e amplamente reconhecido em avaliações nacionais, estaduais e também internacionais, decidi, ao me aposentar, integrar-me, como voluntária, em uma rede pública municipal, na tentativa de encontrar ali, no chamado chão da escola, as causas de nossa dificuldade em alfabetizar e letrar crianças das camadas populares, que constituem a grande maioria das crianças brasileiras. Acompanhando em todas as escolas da rede professoras e crianças, durante 13 anos, identificando

dificuldades e buscando, junto com elas, professoras e crianças, as causas das dificuldades, confrontando teorias e práticas, fui concluindo que alfabetizar, ensinar a ler e interpretar textos, a produzir textos vinham sendo, no cotidiano das escolas, atividades de certa forma artesanais, definidas por intuição, reproduzidas pelas alfabetizadoras de um ensino que repetia experiências que tinham vivido em sua escolarização. O que mais claramente se revelou foi o foco sempre em *como ensinar*, e não em *como a criança aprende*, daí a importância atribuída aos métodos de alfabetização e a dependência a livros didáticos. Tantos conhecimentos linguísticos, psicolinguísticos, sociolinguísticos já construídos sobre a aprendizagem do sistema de escrita alfabética pelas crianças se revelavam inteiramente ausentes dos métodos, das práticas, ou contraditórios na fundamentação dos vários métodos de alfabetização propostos às alfabetizadoras. Veio daí minha decisão de organizar, sistematizar, completar tudo o que tinha lido e vinha lendo sobre os fundamentos da aprendizagem da língua escrita. Mergulhei durante mais de três anos em pesquisa bibliográfica, fichamento, leitura e releitura de centenas de artigos e livros nacionais e internacionais, ao mesmo tempo em que ia confrontando os conhecimentos já construídos com a prática em que estava inserida em escolas públicas, discutindo com as professoras conceitos e resultados de pesquisas, observando como as crianças se alfabetizavam. Foi disso que resultou o livro *Alfabetização: a questão dos métodos*, uma revisão exaustiva do que já tinha sido pesquisado, nacional e internacionalmente, de propostas que eram feitas por diferentes pesquisadores, das várias facetas do processo de aprendizagem do sistema alfabético de escrita, tendo sempre como contexto de minhas reflexões as práticas que vivenciava nas escolas.

Você pergunta se acho que o livro cumpriu seu desígnio. O desígnio era, em primeiro lugar, meu desejo de entender o campo da alfabetização o mais minuciosamente possível; em segundo lugar, a responsabilidade de socializar com pesquisadores da área e professores formadores de alfabetizadores os conhecimentos que tinha buscado e organizado; em último lugar, mas principalmente, colaborar para que o processo de aprendizagem e de ensino da língua escrita fosse considerado de forma mais abrangente, mais coerente com os processos cognitivos e linguísticos das crianças, ou seja, mais justo com as crianças das camadas populares. Não sei se esses desígnios estão se

cumprindo, como já disse Umberto Eco, a obra, publicada, é aberta, há de valer, ou não, para pesquisadores, professores formadores de alfabetizadores, e para os próprios alfabetizadores. A mim me dá a sensação de "missão cumprida"...

Ana Ruth: *No campo da Educação é recorrente que visões dicotômicas irrefletidas levem à descontinuidade de teorias e práticas fundamentais, largamente aplicadas ou mesmo vigentes, em nome de outras novas, boas ou não, mas ainda pouco discutidas, cujo poder de atração, muitas vezes, é a novidade por si só. Tal modus operandi frequentemente leva a uma perda do “objeto”. No ensino de língua portuguesa, por exemplo, o foco no texto gerou uma militância pela exclusão da gramática e uma demonização da análise linguística nas aulas de língua materna, como se o problema não fosse o modo como a gramática é abordada na sala de aula ou como se a forma da língua não importasse. Também a Ortografia foi afetada por esse tipo de visão, que a considerava supérflua e, conseqüentemente, de ensino desnecessário, como se a escrita não devesse ser abordada do ponto de vista das convenções que a regulam e apenas o conteúdo do narrado tivesse relevância. Com relação à alfabetização e aos embates em seu entorno, à medida que intensificava meu trabalho no curso de Pedagogia, percebi algo semelhante: as discussões sobre letramento suplantavam aquelas referentes à alfabetização em todas as suas dimensões.*

“Vou tentar aqui defender a especificidade da alfabetização e a sua importância na escola, ao lado do letramento”, está em teu texto de 2003, A reinvenção da alfabetização. Em que medida essa proposta de “reinvenção” reage ao impacto que o conceito de letramento, difundido amplamente pelo teu livro “Letramento: um tema em três gêneros” (Autêntica), de 1998, teve sobre a formação e as discussões no âmbito da alfabetização? Aquela repercussão te surpreendeu? Foi na direção prevista ou seguiu caminho inesperado ou mesmo contrário à tua intenção original e às tuas expectativas? Em que medida influenciou as discussões sobre o letramento no pensamento pedagógico brasileiro? E se me permites ir além, poderias comentar a tua conversa com Emilia Ferreiro sobre alfabetização e letramento?

Magda Soares: Você tem razão ao identificar no campo da educação, sobretudo no campo da alfabetização, uma descontinuidade de teorias e práticas, numa sucessiva discussão de "não é isto, é aquilo", uma nova teoria suplantando outra, então considerada ultrapassada. Em minha longa trajetória de formação de professores de português e de produção de livros para o ensino de português identifico como fui eu mesma sendo levada por diferentes tendências à medida que os pressupostos linguísticos avançavam, diferentes ideologias invadiam o mundo acadêmico, "modismos" se popularizavam, sugerindo diferentes caminhos para o ensino. Para mim, isso fica claro quando analiso a sucessão de coleções didáticas que produzi, sempre abandonando uma como ultrapassada, devendo ser substituída por outra "atualizada". No meu memorial para o concurso de professora titular que você citou, publicado como *Metamemória-memórias: travessia de uma educadora*, fiz – e não foi fácil desnudar o passado... – essa autoanálise das várias fases por que tinha passado, identificando os teóricos que em cada momento estavam dominando a área e me dominando. Confesso que foi um processo doloroso, ao constatar como eu estava "ingênua" em cada momento, como o "certo" se construía por sucessivas mudanças de paradigmas linguísticos e cognitivos. Foram "modismos"? Creio que não, esse é o movimento natural do avanço das ciências, como mostra Thomas Kuhn em sua obra clássica *A estrutura das revoluções científicas*, em que discute a oscilação de paradigmas científicos ao longo da história das ciências. Desde a autoanálise que fiz para escrever o memorial compreendi que devemos sempre considerar que nunca devemos ter certeza de que enfim encontramos a verdade...

As questões que surgiram quando a palavra e o conceito de letramento foram introduzidos no campo da educação em meados dos anos 1980, tratando alfabetização e letramento como "ou isto ou aquilo" foi uma distorção, comum em momentos em que um novo conceito surge aparentemente como uma substituição ou uma contraposição a um conceito já existente. Em um primeiro momento, difundiu-se a falsa ideia de que letramento vinha substituir alfabetização, quando na verdade vinha acrescentar uma nova dimensão à aprendizagem da língua escrita. Atualmente me parece que essa distorção já foi vencida, à medida que foi sendo esclarecido o sentido de letramento, que é hoje visto como um aspecto complementar da alfabetização e essencial à

formação de leitores, para além da formação de alfabetizados. Aprender a ler e a escrever, verbos considerados intransitivos, é o que sempre se entendeu por alfabetização: pais dizem "meu filho já sabe ler, já sabe escrever", as alfabetizadoras dizem "minha turma já aprendeu a ler e a escrever". Mas um problema logo se coloca: sabe ler o quê? sabe escrever o quê? O que se vinha, e ainda se vem constatando, é que as pessoas se alfabetizam, mas não sabem enfrentar com competência as inúmeras situações em que é preciso ler ou escrever os mais diversos textos, nos mais diversos gêneros, presentes de forma intensa e variada nas sociedades atuais. É preciso aprender o sistema alfabético de escrita, o que não é suficiente para se tornar capaz de usar esse sistema para produzir textos em diferentes situações em que a língua escrita está presente e é necessário saber usá-la. O INAF - Indicador de Alfabetismo Nacional, que é avaliado há já mais de 17 anos, vem repetidamente evidenciando que, se o número de analfabetos vem diminuindo, embora não tanto quanto o necessário, o número do que se denomina "analfabeto funcional" não se tem alterado significativamente ao longo dos anos: em 2018, mais da metade dos "alfabetizados", independentemente de anos de escolarização, se encontrava nos níveis considerados "rudimentar" e "elementar" de uso da leitura e da escrita, e apenas 12% mostraram nível proficiente de leitura e escrita, surpreendentemente incluídos nesses 12% indivíduos com escolarização superior. A necessidade de avaliar o nível de proficiência em leitura e escrita, para além do ser alfabetizado, apareceu contemporaneamente ao surgimento da expressão 'analfabeto funcional' – aquele que sabe ler e escrever, mas não sabe "funcionar" por meio da leitura e da escrita. 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. Infelizmente, o PNA, parece que em uma tentativa de ser inovador, substituiu letramento por literacia, forma usada em Portugal, quando letramento já está inserido na educação brasileira, nas escolas, nos livros didáticos, e mesmo em livros de outras áreas de conhecimento.

Você me pergunta sobre a minha conversa – melhor diríamos discordância – com Emilia Ferreiro, sobre o uso de letramento ao lado de alfabetização. Como Ferreiro reúne os dois processos sob o nome de alfabetização, já que, segundo ela, alfabetização é aprender o sistema alfabético de escrita em um "contexto alfabetizador", ou seja, aprender o sistema por meio do convívio com textos, o termo letramento seria desnecessário por já estar inserido na palavra alfabetização. Minha discordância com Ferreiro foi que as palavras, uma vez adquirido e consolidado um significado, não se deixam facilmente alterar ou modificar seu significado, e alfabetização sempre foi palavra compreendida como aprendizagem do sistema alfabético de escrita. O significado das palavras não se altera por decisão nossa... Além disso, meu principal argumento é de natureza pedagógica: apropriar-se do sistema alfabético exige uma aprendizagem linguística e cognitiva específica a esse objeto, portanto, um ensino específico, com base em ciências linguísticas, enquanto usar o sistema alfabético para escrever textos, supõe uma aprendizagem de natureza fundamentalmente diferente, com base em outros fundamentos; simplificando um pouco, pode-se dizer que a alfabetização se fundamenta em fonética e fonologia, e letramento se fundamenta na linguística textual, nas teorias do discurso e dos gêneros. É claro que um alfabetizador não pode se contentar com a aprendizagem do sistema de escrita pelas crianças, deve fazer delas leitoras e produtoras de textos, mas para isso tem de avançar para além do alfabetizar, do ensinar a ler e a escrever, mas simultaneamente letrar, ensinar a ler e interpretar textos e a produzir textos.

Ana Ruth: *As duas faces da tua produção, a Teoria e a Prática, são representadas de modo emblemático por dois livros. O primeiro, “Alfabetização: a questão dos métodos”, é um rico compêndio do que se produziu nos últimos cinquenta ou sessenta anos sobre o tema da alfabetização, da leitura e da escrita; uma rigorosa revisão teórico-crítica, exemplar para estudantes de pós-graduação e, ao mesmo tempo, fundamento para professores (aliás, o diálogo constante com os professores, tanto em serviço como em formação, tem sido a marca da tua trajetória como educadora). Por meio do Alfabetização, ofereceste uma base teórica sólida para o chão da escola que apresentarias no livro seguinte, “Alfalettrar”: toda a criança pode aprender a ler e a escrever*

(Contexto, 2020), que considero complementar ao anterior: enquanto aquele se situa no âmbito da teoria e da aprendizagem, este se volta para a prática e o ensino.

Gostaria que falasses um pouco sobre a elaboração do “Alfalettrar”, fruto da experiência de muitos anos com a rede de ensino de Lagoa Santa e do teu constante vínculo com o cotidiano da escola.

Magda Soares: A elaboração do livro *Alfabetização: a questão dos métodos* surgiu, como disse já em resposta a uma questão anterior, nasceu do desejo de fazer uma revisão teórico-crítica, como bem dizes, do estado do conhecimento a respeito do processo de alfabetização, motivada por meu inconformismo com o reiterado fracasso da alfabetização em nossas escolas; ao mesmo tempo que lia, relia, livros e artigos, montava fichas e fichas que me permitissem compreender o campo, estava integrada em uma rede pública, vivendo o processo enquanto o estudava. Vejo realmente os dois livros, o *Alfabetização: a questão dos métodos* e o *Alfalettrar*, como, de certa forma, complementares, minhas muitas leituras foram sendo acompanhadas por meus registros das práticas que vivenciava em interação com as professoras e as crianças. Certamente não escreveria o *Alfalettrar* sem minha experiência em Lagoa Santa, o livro é de certa forma um relato do que vi, vivi e aprendi lá; e também não escreveria o *Alfabetização: a questão dos métodos* sem estar permanentemente instigada à busca de teorias que me ajudassem a compreender o que via, vivia e aprendia na prática da alfabetização. Mas resultaram, os dois livros, em uma predominância da teoria, no *Alfabetização*, e da prática no *Alfalettrar*. Em decorrência, tenho visto que os destinatários de um e outro diferem: suponho que o *Alfabetização* pode ser um apoio para estudantes de graduação e pós-graduação, para professores formadores de alfabetizadores e para pesquisadores que buscam fundamentos teóricos que esclareçam o problema que pretendem pesquisar; por outro lado, e aqui já não suponho, mas afirmo, o *Alfalettrar* vem sendo um apoio e até uma proposta pedagógica para alfabetizadores, escolas e para redes públicas de ensino, o que muito me alegra: para isso ele foi escrito.

Ana Ruth: *Voltando àquelas noções de dicotomias irrefletidas e descontinuidade de teorias e práticas, gostaria de te ouvir sobre a cisão que se observa entre a Educação Infantil e os Anos iniciais. Temos visto a hegemonia de um discurso que, em nome da “preservação da infância” e da “ludicidade”, recusa práticas que envolvam uma iniciação à leitura e à escrita na educação infantil. Obviamente, não estou falando de ensino sistemático da leitura e da escrita como se espera ver nos anos iniciais, mas dos exercícios com as letras, com as camadas fônicas da língua (sensibilidade às sílabas, aos segmentos, às palavras e ao acento prosódico), bem como com o desenvolvimento de habilidades motoras necessárias ao traçado de letras e, entre outros saberes, com o (re)conhecimento do alfabeto. Falo de práticas que outrora eram utilizadas, muitas vezes de uma forma e numa medida inadequadas, e depois passaram a ser “proibidas”.*

Que questionamentos poderiam ser dirigidos a essa forma de interdição que é a recusa às práticas de iniciação à leitura e à escrita, levando em conta o fato de vivermos em um país desigual que oferece experiências radicalmente distintas para as crianças das escolas públicas e as das particulares? Quero dizer, as crianças das classes populares não estariam sendo aliadas de práticas com o ler e o escrever, as quais são cotidianas na vida dos grupos social e culturalmente prestigiados? Será que o conceito de lúdico necessariamente deve excluir a ideia de aprender a ler e a escrever? O aprender sobre um objeto cultural como o sistema de escrita não pode estar associado ao prazer?

Magda Soares: Durante o longo processo de construção da BNCC, nas numerosas instâncias em que se discutiu esse processo, exerci um papel pouco simpático de militância, em protesto contra à exclusão, entre os campos de experiências propostos como base curricular para a Educação Infantil, da introdução da criança ao mundo da escrita, à alfabetização e ao letramento. Defendendo que a educação infantil deve apoiar-se, segundo a BNCC, em três pilares: cuidar, educar e brincar, o sentido do " pilar" **educar** se traduziu, para a educação infantil, em uma compreensão restrita, que optou por não incluir o educar para viver em sociedades grafocêntricas como são as sociedades contemporâneas. E mais: consideremos que "cuidar" é dar continuidade, de

forma mais eficaz e fundamentada, ao que faz a família, e brincar é uma ação espontânea que se inicia já antes do processo de escolarização, crianças brincam à sua maneira, naturalmente, já antes de entrar em uma instituição educativa, a que cabe organizar e criar brincadeiras atribuindo-lhes intencionalidade. Costumo dizer que, diante da pergunta a uma criança "para que você quer ir para a escolinha?", pergunta que já fiz a inúmeras crianças, nunca tive a resposta "para brincar", repetidamente a resposta é "para aprender a ler e a escrever". Cito isso como uma espécie de comprovação para dois dados inegáveis. O primeiro dado é que a criança já tem experiências de leitura e escrita desde pequena, em todas as camadas sociais, embora com privilégio, como sempre, das camadas privilegiadas, mas mesmo as crianças das camadas populares veem a escrita em seu entorno, veem pessoas lendo ou escrevendo, convivem com jornais, ainda que sejam aqueles que vêm enrolando as compras do armazém, observam out-doors, cartazes, querem aprender a desenhar a letra de seu nome... entendem que a escrita é um "mistério" que desejam aprender a decifrar. Como pode a escola infantil ignorar esse desejo que revela uma possibilidade? Um segundo dado, ainda mais relevante, é que o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança é constante, progressivo, contínuo, já muito analisado por estudos e pesquisas, e não cabe à ação educativa o direito de determinar quando é que a criança chega à capacidade de compreender o sistema de ler e escrever. Não é a educação infantil que inaugura a compreensão da escrita pela criança, ela já chega à escola em processo de compreensão da escrita, conhecendo algumas letras, tentando ou fingindo escrever ou ler... percebendo rimas e aliterações entre palavras nas brincadeiras de roda, nas parlendas. Cabe à educação infantil dar continuidade a esse saber emergente, sistematizá-lo, acompanhando o desenvolvimento da criança, sem forçá-lo para a frente nem retardá-lo; retardar a compreensão da escrita é o que se tem mais frequentemente feito na educação infantil que nega a introdução da criança ao mundo da escrita.

As objeções à introdução dos primeiros passos no processo de alfabetização na educação infantil surgem de pessoas que se remetem ao passado, às atividades daquilo que se realizava por muito tempo nos chamados "jardins da infância", em que se deveria dar à criança "prontidão"

para aprender a ler e a escrever, cobrindo linhas pontilhadas, relacionando a figura da esquerda à mesma figura da direita, traçando letras sem compreender o que elas representam, entre outras atividades que, hoje se reconhece, pouco têm a ver com o ler e o escrever. Graças aos estudos linguísticos e psicológicos, compreende-se hoje que na fase de desenvolvimento linguístico e psicológico em que a criança se encontra a partir dos 3, 4, 5 anos, ela já é capaz de compreender a relação entre a oralidade e a escrita, de identificar a cadeia sonora da palavra, de reconhecer rimas e aliterações, o que a faz compreender que as letras representam sons... desenvolvimento sistemático da consciência fonológica, aprendizagem das letras, do traçado das letras são atividades preliminares de alfabetização, e são, podem ser, devem ser, atividades lúdicas, não preparatórias para o ensino fundamental, como se costuma criticá-las, mas continuidade do desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança. Aliás, retomando o conceito de desenvolvimento linguístico e cognitivo como um processo contínuo, a tão proclamada dificuldade de transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental é um contrassenso, como se fosse possível interromper o desenvolvimento da criança em determinado ponto para retomá-lo na etapa seguinte.

A minha "militância" em defesa da introdução da criança à alfabetização na educação infantil, declarada no início desta resposta, explica tão longa resposta (o que pode explicar as também longas respostas às questões anteriores...). Passo à pergunta seguinte, prometendo ser mais breve, mas ainda não resisto a acrescentar que me parece que podemos esperar: o que se tem visto acontecer em grande parte das instituições de educação infantil é que, a despeito do que propõe a BNCC para a educação infantil, a introdução das crianças à alfabetização vem ocorrendo em grande parte das escolas de educação infantil, privadas e públicas, o que sem dúvida é um fator fundamental para vencermos nosso reiterado fracasso na alfabetização das crianças.

Ana Ruth: *Em 2019, dois anos após teu livro ganhar o Prêmio Jabuti de Educação e termos avançado com o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), o maior plano de formação continuada já implementado no*

Brasil, o Ministério da Educação lançou o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), um documento na linha do “vamos inventar a roda”, que apostava na descontinuidade ignorando a produção de anos anteriores, sem disfarçar a pretensão de reescrever a história a partir da negação tanto do conhecimento sobre alfabetização até então construído como daqueles que o produziram. A alfabetização com base na ciência passou a ser refrão oficial. A luta entre os defensores do Método Fônico e os “construtivistas”, instalada há anos nos corredores do Congresso, ganhou mais um round, sendo os primeiros declarados vencedores pois, conforme propalado, estavam ao lado da “ciência”, assim mesmo, entre aspas, paradoxo de uma gestão de país que despreza a ciência e seu legado. O PNA defende uma abordagem baseada em evidências e o uso de termos como “literacia” e “numeracia”, em vez de “letramento” e “numeramento” (termos utilizados nos documentos oficiais até 2019). Além disso, apresenta uma lista de referências bibliográficas na qual não há sequer um autor que tenha contribuído para a base teórico-conceitual dos documentos anteriores. Ao mesmo tempo é interessante observar que o pensamento de autores citados no PNA e o suposto diferencial da proposta “científica” de abordagem da alfabetização apresentada (preocupações com a Consciência Fonológica e a explicitação das relações fonema-grafema, por exemplo) já integravam as reflexões e mesmo os materiais com os quais as redes de ensino públicas vinham trabalhando nas últimas décadas.

Gostaria de saber qual a tua avaliação sobre esse contexto atual e sobre o Método fônico e sua implantação (com o detalhe de ter ocorrido em plena pandemia). Quanto tempo levaremos para voltar aos trilhos? Como combater o tratamento leviano e desrespeitoso para com a história? Qual seria a tarefa para a nova geração de pesquisadores do campo da alfabetização e da formação de professores?

Magda Soares: O Plano Nacional de Alfabetização – PNA – caiu surpreendentemente, como um objeto estranho, no campo da alfabetização em nosso país, o que me leva a ousar supor talvez uma falha na teoria de Thomas Kuhn que citei em resposta anterior: eis que de repente, ignorando paradigmas anteriores, há décadas presentes no campo da história e da prática de alfabetização no Brasil, cria-se um Plano que desconhece toda a história da

alfabetização já tão pesquisada, estudada e publicada neste país e, acrescenta-se, também em muitos outros países; despreza-se, ou ignora-se, toda a pesquisa sobre o processo de alfabetização já muito desenvolvida e consistente na área das ciências linguísticas e das ciências do desenvolvimento e da cognição, desconsideram-se as práticas e os saberes que alfabetizadores vêm construindo há décadas. E o que mais surpreende é apresentar esta pretensa nova proposta do PNA como a única que se fundamenta em "evidências científicas" – até negando outras evidências científicas que teorias do desenvolvimento têm trazido, como as oferecidas por pesquisas de linha piagetiana, entre nós impropriamente chamadas de "construtivistas" – em uma atitude contraditoriamente anticientífica, já que pesquisadores nunca pretendem que os resultados de sua pesquisa sejam evidências definitivas e indiscutíveis. Por outro lado, é inadmissível que os que vêm defendendo o método fônico como o único que se fundamenta em evidências científicas reduzam essas evidências a apenas pesquisas sobre os resultados da aplicação desse método sem compará-los com os resultados de outros métodos, ignorando evidências científicas da área da Linguística, particularmente da Fonética e da Fonologia. É evidência científica que nas cadeias sonoras que são as palavras os sons dos fonemas estão inteiramente fundidos uns com os outros no interior das sílabas, não são fisicamente separáveis da cadeia da fala, não são isoladamente pronunciáveis, portanto, cientificamente não se pode pretender que as pessoas pronunciem fonemas para associá-los a letras. Ninguém nega que aprender o sistema alfabético de escrita significa aprender a associar fonemas a letras, e vice-versa, mas essa associação abstrata e impronunciável não se constrói sem caminhos para levar a criança a compreender inicialmente as relações oralidade-escrita, e, pelo desenvolvimento de sua consciência fonológica, que a leva à consciência silábica, chega progressivamente à consciência fonêmica. Neste sentido, pode-se dizer que todo e qualquer método de alfabetização visa à apropriação das relações fonemas-letras, o que significa, visa à compreensão do princípio alfabético, mas, considerando evidências científicas, linguísticas e cognitivas, são necessárias etapas que conduzam a essas abstratas relações de representação fonemas-letras.

Dito isso, e mais poderia ser dito, e tentando ser mais breve que nas respostas anteriores como prometi, e já não estou conseguindo cumprir a promessa, retomo os termos de sua pergunta e me atrevo a afirmar, com base em minha já muito longa história na pesquisa e prática da alfabetização, não só no Brasil, mas em muitos outros países, como comprovo, penso, no livro *Alfabetização: a questão dos métodos*, que o PNA não nos tirou "dos trilhos" e acredito que nem vai tirar. Primeiramente porque normas que nos chegam por vias oficiais, se não amparadas por princípios historicamente aceitos, como o de não imposição de um método de alfabetização, o que nunca se fez no Brasil, raramente são cumpridas; em segundo lugar, as muitas e frequentes interações presenciais e virtuais que tenho tido com alfabetizadoras, escolas e municípios deste enorme país revelam que, ainda quando tentam "obedecer" ao PNA, rapidamente concluem que não é possível ensinar, como pretende o método fônico, relações grafias-fonemas. Estamos todos, pesquisadores, alfabetizadoras, escolas e municípios, em busca dos "trilhos" que nos conduzam a uma alfabetização de sucesso para as crianças brasileiras, mas conscientes de que não vamos aceitar trilhos que tentam nos desviar dos caminhos que vamos descobrindo, as novas gerações de pesquisadores e de formadores de alfabetizadores no campo da alfabetização, os que estamos em busca de uma alfabetização de qualidade para nossas crianças.

Ana Ruth: *Já que falei em voltar aos trilhos, proponho retomar um caminho mais luminoso para nossa conversa. Falemos sobre resistência e generosidade. Pensemos no futuro. Digo generosidade porque, quando olho para o teu legado como pensadora da Educação brasileira, considero que esta é uma das tuas marcas. Os teus livros são exemplos disso. Pergunto: e agora, em termos da tua produção, o que se desenha para o futuro próximo? Quais são os planos?*

Magda Soares: Em um dos últimos contatos que tive com Paulo Freire, ele se queixou do que considerava ser o pior da velhice: a mente sempre cheia de projetos, tanta coisa ainda a fazer, e o corpo avisando que já tinha cumprido sua missão, incapaz de obedecer à mente. Relembro com frequência essas palavras de Paulo Freire neste momento de minha vida, chegando aos 90

anos, e pergunto a mim mesma se o meu corpo, que chamo de "o outro" pelas restrições que este pedaço de mim me tem imposto, não está avisando que chegou minha hora de ceder a ele... Mas o compromisso de uma vida inteira com a educação, a indignação de que não consigo me libertar, com o persistente fracasso da educação das crianças das escolas públicas, com a inconsistência das políticas públicas que vacilam ao sabor dos que a quem caberia assumir a responsabilidade pela direção e orientação do ensino, da formação de professores, da melhoria das carências das escolas públicas e das condições de trabalho dos professores, venho resistindo. Como convém que se faça em toda luta, vou tentando um acordo com "o outro": para que pelo menos me permita continuar escrevendo, que sempre considerei uma das formas de levar meu incentivo ao compromisso, minha proposta de parceria, para que façamos o que é possível fazer, mas sem abandonar nunca o direito à indignação. Assim, estou agora escrevendo o que se pode considerar um segundo Alfaetrar, este agora com o foco no *letrar*, enquanto o atual põe o foco no *Alfa*. Minha vivência em escolas públicas e minha interação com professoras da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental tem evidenciado a dificuldade de, para além da alfabetização, desenvolverem competências de leitura e interpretação de textos. Que o "outro" me dê tempo suficiente para realizar esse projeto.

Recebido em: 16/08/2022.

Aceito em: 26/08/2022.

Magda Soares

Graduada em Letras, Doutora e Livre-docente em Educação. Professora titular emérita da Faculdade de Educação da UFMG.


 soaresmagda88@gmail.com

Ana Ruth Moresco Miranda

Graduada em Letras, Doutorado em Linguística e Letras. Professora Titular da Faculdade de Educação da UFPel. Coordenadora do GEALE. Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1D do CNPq.

 anaruthmmiranda@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/5342617922616660>

 <http://orcid.org/0000-0002-1380-5751>