



## A reflexão pluridimensional da professora Magda Becker Soares

---

The pluridimensional reflection of professor Magda Becker Soares

Em fins de dezembro de 2005, a pesquisadora Magda Becker Soares, professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), esteve em Natal participando de uma banca de Examinadora de Mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e além disso proferiu a Palestra: "Alfabetização e Letramento: Caminhos do Passado e Descaminhos do Presente." Aos leitores que já leram as obras pedagógicas ou mesmo assistiram palestras dessa professora e pesquisadora brasileira conhecem o seu empenho teórico, metodológico e intervencionista no domínio da educação escolar infantil e da formação do professor alfabetizador. A história acadêmica e intelectual da professora Magda Soares, é uma história de profundo compromisso político e de lealdade explícita para com a pluridimensionalidade dos processos pedagógicos de ensinar e aprender na escola, especialmente na escola pública. Em pessoa, ela é igualmente uma professora reflexiva que adora falar, mas falar ensinando. Os (as) professores (as) Marta Maria de Araújo, Denise Maria de Carvalho, Márcia Maria Gurgel, Marly Amarilha, Maria Estela Costa Campelo e Marcos Antonio de Carvalho Lopes entrevistaram, para esse número da Revista Educação em Questão, a professora Magda Soares, que expôs didaticamente o denso fenômeno – alfabetizar e educar.

245

### Quais interfaces existentes entre cultura e oralidade?

**Magda Becker Soares:** O termo *interface* traz o sentido de fronteira entre dois sistemas, fronteira compartilhada, é verdade, mas cada sistema mantendo sua autonomia; como penso que cultura e oralidade não são sistemas autônomos, não creio que haja *interfaces* entre cultura e oralidade, mas imersão de uma em outra, ou seja: a cultura se constrói primeiramente e fundamentalmente pela oralidade, e esta é condicionada, configurada por aquela. Em outras palavras, não há cultura sem oralidade, e não há oralidade sem cultura.

## Como se explica, especialmente no Brasil, os processos de transição da oralidade à escrita?

**Magda Becker Soares:** Podemos pensar em processos de transição da oralidade à escrita em perspectiva filogenética ou ontogenética. Na perspectiva filogenética, a transição da oralidade à escrita foi extremamente lenta: foram séculos para que a humanidade descobrisse a possibilidade de tornar *visível* a linguagem, de início com marcas logográficas, depois ideográficas, até que chegasse a esta que é uma das mais significativas descobertas na história cultural: a de que se poderia tornar visíveis não os *objetos* que a língua oral designa – coisas, seres, conceitos –, como na escrita logográfica e na ideográfica, mas os *sons* que emitimos para designá-los: as sílabas e, finalmente, os fonemas. Ou seja: passou-se da visualização do significado à visualização do significante. É interessante que, sob a perspectiva ontogenética, a transição da oralidade à escrita repete o que ocorreu na filogênese: a criança, inicialmente, pensa que escrever é desenhar, pouco a pouco vai descobrindo que o que se registra, na escrita, são os *sons* da língua, passa pela fase silábica, até que chegue à escrita alfabética – fonemas representados por letras, por grafemas.

246

## Qual a relação que existe entre cultura, oralidade e escrita?

**Magda Becker Soares:** Respondendo à questão anterior, considere a transição da oralidade à escrita do ponto de vista da gênese de uma tecnologia – o sistema de escrita. Sob o ponto de vista cultural, a questão talvez seja mais complexa. Costuma-se falar de transição da cultura oral para a cultura escrita, mas não me parece que, aqui, o termo *transição* seja adequado. Houve, e ainda há, culturas orais, isto é, culturas ágrafas: culturas que lançam mão de outros artifícios e artefatos, que não um sistema de escrita, para exercer funções como o apoio à memória, a comunicação à distância... À medida que a cultura vai se tornando mais complexa, esses artifícios e artefatos se tornam insuficientes, e *acrescenta-se* a eles um sistema de escrita; a cultura se torna então não propriamente uma cultura *da escrita*, mas uma cultura *da oralidade e da escrita*, pois oralidade e escrita convivem, interagem, complementam-se, enfim: relacionam-se estreitamente. Por isso é que Havelock, um dos grandes teóricos da oralidade e da escrita, prefere falar da *equação* oralidade-escrita, e não da *transição* de oralidade para a escrita.



**Nos séculos XVIII e XIX, no Brasil, era comum uma pessoa saber ler e não saber escrever. Em outras palavras, existia um acesso, embora restrito, à leitura de obras populares e religiosas, o que não acontecia de modo geral, com a escrita. A partir de qual noção específica, ou abordagem teórica, pode ser discutido esse fenômeno social?**

**Magda Becker Soares:** Trata-se também aqui de uma questão cultural. Historicamente, a demanda de leitura foi sempre maior que a demanda de escrita: poucos dominavam a tecnologia da escrita, poucos tinham condições e possibilidades de escrever, sobretudo poucos tinham necessidade de escrever. A situação era diferente com relação à leitura: muitos precisavam ou desejavam ler, por razões religiosas – a necessidade e o desejo de ler a Bíblia foi um dos grandes motores da aprendizagem da leitura na história da alfabetização – ou por razões comerciais e mesmo por motivação para ler folhetins, romances populares. Convém lembrar que isso acontece ainda hoje: grande parte das pessoas lê muito mais que escreve, precisa e deseja ler muito mais que precisa e deseja escrever. Tanto no passado quanto no presente, as práticas sociais de letramento são muito mais frequentemente práticas de leitura que práticas de escrita. Considere-se ainda que ler e escrever são duas aprendizagens bem diferentes, do ponto de vista tanto lingüístico quanto cognitivo, daí que seja possível aprender a ler e não aprender a escrever, e que haja pessoas que sabem ler e não sabem escrever.

247

**Quais os saberes que considera fundamentais à formação e à atuação pedagógica de um professor(a) alfabetizador(a)?**

**Magda Becker Soares:** Esta é uma área em que houve grandes mudanças nas últimas décadas. Até o início dos anos 80 do século passado, a formação do(a) alfabetizador(a) limitava-se, pode-se dizer, à aprendizagem de métodos de alfabetização e de uso de cartilhas; a partir dos anos 80, os saberes sobre a aprendizagem inicial da língua escrita cresceram enormemente, porque várias ciências, até então não particularmente interessadas nessa aprendizagem, passaram a tomá-la como objeto de estudo e pesquisa: a Psicologia – a Psicologia Genética, a Psicologia Cognitiva – trouxe a compreensão da psicogênese da língua escrita e dos aspectos cognitivos envolvidos na aquisição da leitura e da escrita; as Ciências Lingüísticas – especialmente a Fonética e a Fonologia e a Sociolingüística – esclareceram as características de nosso

248 sistema alfabético e ortográfico, as relações entre fonemas e grafemas e o processo de sua aprendizagem, a interferência das variedades lingüísticas nessas relações e nessa aprendizagem; a Sociologia da leitura e da escrita trouxe a reflexão sobre as práticas de letramento em sociedades grafocêntricas; a Antropologia da leitura e da escrita evidenciou como essas práticas são diferenciadas em grupos culturais e subculturas; a História da leitura e da escrita vem lançando luz sobre os processos que nos trouxeram às práticas atuais. Assim, hoje, a alfabetização se fundamenta em muito mais que o conhecimento de métodos, e a atuação do(a) alfabetizador(a) vai muito além da aplicação de um método; é preciso dominar todos esses conhecimentos e é preciso saber articulá-los e traduzi-los em atuação pedagógica. Ouve-se com freqüência o argumento de que, apesar de toda esta complexidade de saberes que hoje são apontados como necessários para a formação e a atuação de alfabetizadores(as), estes(as), antes da construção desses novos saberes, alfabetizavam e alfabetizam, e as crianças se alfabetizavam e se alfabetizam... Mas alfabetizar e alfabetizar-se se reduzia, e ainda se reduz, em muitos casos, a aprender a codificar e decodificar; resultava/resulta disso pessoas que sabiam/sabem ler e escrever como verbos intransitivos, sem complemento, mas não sabiam/não sabem exercer com competência as práticas sociais que envolvem a escrita – não sabem ler e escrever como verbos transitivos: ler – com compreensão, interpretação, avaliação – diferentes gêneros de texto, escrever com competência diferentes tipos de texto, para diferentes interlocutores, com diferentes objetivos. Comprovação disso são os precários resultados em avaliação de alfabetismo funcional ou letramento que o INAF – Índice Nacional de Alfabetismo Funcional – vem evidenciando.

### **Que conteúdos escolares e procedimentos didáticos devem constituir uma proposta pedagógica de alfabetização?**

**Magda Becker Soares:** Uma proposta de alfabetização deve trabalhar simultaneamente as várias facetas do processo: ensinar, sim, o sistema alfabético de escrita, isto é, as correspondências fonema-grafema, e o sistema ortográfico, mas fazê-lo *no contexto de e por meio de* práticas sociais *reais* de leitura e escrita. Tenho dito que temos, hoje, de aprender a *alfabetizar letrando e letrar alfabetizando*, o que significa não dissociar a aquisição da tecnologia da escrita das práticas sociais de leitura: a criança convive com livros, jornais, revistas, ouve histórias, dita cartas para o(a) professor(a), se envolve em



diferentes eventos de letramento, e nesse contexto é orientada para o aquisição e o domínio do sistema de escrita. Assim, não se trata mais de primeiro aprender a ler e a escrever, verbos intransitivos, para só depois ler livros e gibis, escrever cartas e histórias – tornar transitivos os verbos ler e escrever; trata-se de fazer tudo isso ao mesmo tempo, mas tratando cada componente desse processo complexo que é a aprendizagem inicial da língua escrita de forma metódica, sistemática, planejada. Como esses processos – a aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento das muitas e diversas habilidades de uso da escrita em práticas sociais de leitura e de escrita – são lingüisticamente e cognitivamente diferentes, pressupõem métodos diferentes; por isso, já não se pode mais falar de **um** método para a aprendizagem inicial da língua escrita, mas de métodos, no plural.

### **Quando, e como, a escolarização da literatura é satisfatória?**

**Magda Becker Soares:** Um dos maiores desafios que a escola enfrenta, sob o ponto de vista curricular, é a chamada “transposição didática”, tão bem discutida por Chevallard: como transpor adequadamente para a sala de aula, atendendo aos fins e metas da educação escolar, os saberes que circulam fora das paredes da escola, sem torná-los artificiais, sem “falsificá-los?” A resposta a essa pergunta é um grande desafio porque a escolarização desses saberes é inevitável, isto é, ao transpor uma prática social para o contexto escolar, inevitavelmente a transformamos em uma prática escolar. Tome-se a literatura, contemplada pela pergunta: ler um livro, um jornal, uma revista, por prazer, por escolha, em casa ou na praia, na rede ou na poltrona, ler quanto tempo se quiser ler, ler apenas um capítulo, um trecho, quanto se quiser ler do livro, do jornal, da revista, é muito diferente de ler por escolha e, muitas vezes, por imposição do professor, ler na sala de aula, ler aquilo que é dado a ler, ler com objetivos além do prazer de ler, ler para compreender e interpretar e mostrar que compreendeu e interpretou. No entanto, é necessária essa prática escolar; sem ela, como se poderá formar leitores competentes? Como se poderá levar à descoberta do gosto e do prazer pela leitura? O grande desafio, como dito inicialmente, é escolarizar **bem**, escolarizar adequadamente, evitar a má escolarização. Isso significa, basicamente, aproximar tanto quanto possível a prática escolar da prática social; no caso da literatura, ter como objetivo propiciar oportunidades para que os alunos descubram o prazer de ler, e para isso dar liberdade de escolha, não transformar a leitura em tarefa

ou dever a ser cumprido, ter como meta formar leitores(as), e não modelar alunos que saibam responder questões sobre o que leram. Nunca é demais lembrar que, para que possa assim atuar como formador(a) de leitores(as), é necessário que seja ele(a) mesmo(a), o(a) professor(a), um bom e entusiasta leitor.

### **Considerando o desempenho do Brasil nos exames internacionais (PISA), qual a avaliação desse exame? Qual a participação de especialistas brasileiros na elaboração dessas avaliações?**

**Magda Becker Soares:** Avaliações nacionais, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, fora do contexto escolar, o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), parecem-me mais significativas que avaliações internacionais, porque podem funcionar como diagnóstico e alerta para que se corrijam deficiências enraizadas nos problemas educacionais do país, para que se corrijam desequilíbrios entre regiões, entre sistema público e privado; por outro lado, não se pode negar que avaliações internacionais, como o PISA, têm algum sentido, neste mundo globalizado. O pressuposto, em um e outro caso, é que os instrumentos de avaliação sejam adequados, coerentes com os fins da educação, representativos do perfil de aluno que se quer formar. Em avaliações internacionais, isso se torna extremamente difícil: como construir um instrumento de avaliação que seja adequado para tão diversos países? Que reflita tão diferentes realidades? No caso do PISA, é feita, em nosso país, uma tradução e uma adaptação do instrumento, por especialistas sob a supervisão do INEP. O mau desempenho do Brasil nessa avaliação carece ainda de estudos e pesquisas que caracterizem mais claramente o fenômeno e identifiquem suas causas. Um dos obstáculos para o desenvolvimento desses estudos e pesquisas é que os instrumentos de avaliação – um dos componentes essenciais do processo – são mantidos em sigilo, por razões técnicas compreensíveis, mas impeditivas de análises que permitam compreensão e explicação mais amplas da questão.

### **No debate acerca da alfabetização e do letramento, qual a importância dos aspectos culturais?**

**Magda Becker Soares:** O indivíduo se alfabetiza e se letra – se posso usar esse verbo *letrar*, ainda não dicionarizado – no contexto da cultura a que



pertence; ao mesmo tempo, a alfabetização e o letramento têm o sentido que lhes é atribuído pela cultura em que ocorrem. Alfabetização e letramento são processos ideológicos, estreitamente vinculados às características, ideais sociais e políticos do contexto cultural em que se situam. Se isso é verdade para culturas diferentes, é também verdade para as subculturas que existem no interior de uma mesma cultura. Em um país grande e diversificado como o Brasil, são muitas as subculturas, quer pensemos em diferenças regionais, quer em diferenças de níveis e estratos sociais. Para algumas subculturas, intensamente grafocêntricas, que são as culturas das camadas dominantes, ser alfabetizado e letrado é fundamental; para outras, predominantemente orais, como em regiões rurais, à alfabetização e letramento se atribui papel e função menos essenciais. Duas questões então se impõem: de um lado, a questão da responsabilidade social e política de tornar a escrita presente, disponível e funcional no conjunto de subculturas, de forma mais generalizada e mais democrática; de outro lado, o dilema da escola de, nos processos de alfabetização e letramento, respeitar as peculiaridades de subculturas a que pertençam os alunos, em que a esses processos são atribuídos valores e importância diferentes dos valores e importância que lhes atribui a escola, e, ao mesmo tempo, propiciar-lhes o direito de acesso pleno à cultura letrada.

251

Magda Becker Soares  
Profª Emérita da Universidade Federal de Minas Gerais  
Coordenadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita  
E-mail | [magda-mbecker.soares@terra.com.br](mailto:magda-mbecker.soares@terra.com.br)