

O poder da linguagem

Educadora da UFMG fala dos desafios da alfabetização e do letramento no país e da importância da pesquisa direcionada à prática

Bruno de Pierro | RETRATO Gláucia Rodrigues

Poucos dias depois de receber a equipe de reportagem em sua casa em Belo Horizonte (MG), a educadora Magda Becker Soares embarcou em um navio hospitalar da Marinha, que atende populações ribeirinhas do rio Negro, na Amazônia. Na bagagem, levou livros infantis para distribuir. Aos 83 anos, ela conquistou o Prêmio Almirante Álvaro Alberto de 2015 e ganhou a viagem no pacote de honorárias, que também inclui diploma, medalha e R\$ 200 mil. Concedido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em parceria com a Fundação Conrado Wessel e a Marinha do Brasil, trata-se do principal prêmio da ciência e da tecnologia do país. “Precisarei tomar algumas vacinas, mas, fora isso, tudo bem”, disse, ao ser perguntada sobre como lidaria com uma viagem tão longa.

Desde a graduação em letras na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na década de 1950, Magda procurou conectar o que elaborava no plano teórico, em pesquisas no campo da alfabetização e do letramento, a práticas capazes de interferir na aprendizagem de crianças e auxiliar professores. Para ela, pesquisar é uma forma de compreender e agir. “Não acho que publicar artigo científico seja suficiente, quando se é da área da educação”, diz.

Sua carreira é marcada pela influência em políticas públicas, como o Programa Nacional Biblioteca na Escola, e a publicação de coleções de livros didáticos entre as décadas de 1960 e 1980. Sua obra inovou, nos anos 1960, ao propor que o ensino da língua para crianças utilize textos do cotidiano, como gibis e reportagens. Aposentada há 13 anos, Magda não quer saber de descanso. Três vezes na semana viaja para a cidade mineira de Lagoa Santa, a 35 quilômetros de Belo Horizonte, onde desenvolve um projeto com professores e estudantes.

IDADE 83 anos

ESPECIALIDADE
Educação

FORMAÇÃO
UFMG (graduação, doutorado e livre-docência)

INSTITUIÇÃO
UFMG

PRODUÇÃO CIENTÍFICA
Mais de 80 artigos científicos e 26 livros. Orientou 62 mestrados e 10 doutorados



A professora na biblioteca de sua casa, em Belo Horizonte: pesquisa em educação e influência em políticas públicas

Como soube que tinha recebido o prêmio?
O ministro Aldo Rebelo, do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação [MCTI], me telefonou. Fiquei surpreendida e até achei que era trote. É um prêmio valorizado na área científica e acadêmica. Fui apenas a terceira mulher a recebê-lo. No meu discurso, chamei a atenção para isso. Não sou feminista, mas acho que as mulheres têm dado uma contribuição grande para as ciências e estão numa minoria significativa no prêmio. A segunda surpresa é que fui a primeira da área de educação.

A que atribui sua escolha?

Talvez seja porque, entre tantas mulheres e homens que contribuem para a educação, eu tenha me voltado para uma área essencial para o país, que é ensino e aprendizado. Minha trajetória foi dirigida para a educação das crianças que frequentam escola pública e estão nas camadas desprestigiadas da sociedade. Mais do que isso, sempre trabalhei com a língua materna, particularmente o aprendizado da língua escrita.

A senhora cogitou se formar em ciências exatas, certo?

É isso mesmo. Essa mudança nem foi da área de exatas para a de educação, mas para as ciências sociais aplicadas na área de letras. Percebo que fiz uma virada radical. Minha intenção era fazer curso na área de exatas. Fiz o científico [equivalente ao ensino médio atual], muito voltado para química e física. Estudar para mim sempre foi um prazer. Costumo dizer que praticamente nasci dentro da universidade. Meu pai, Caio Líbano Soares, era médico psiquiatra e professor na UFMG. Meu pai ia para seu laboratório na Faculdade de Farmácia, que ficava na esquina da casa em que morávamos. Isso me deu vontade de seguir a vida universitária e ir para as ciências exatas.

Como mudou de ideia?

Aconteceu quando estava me preparando para fazer o vestibular. Eu tinha dúvida se prestava para engenharia química ou para outro ramo da engenharia com foco em física. Tive, já no terceiro ano do científico, uma professora de português,

Angela Leão, que estava terminando o curso de letras. Eu não tinha noção de que existia um curso de letras. Naquela época, por volta de 1949, só tínhamos notícia dos cursos de engenharia, medicina e direito. Eu sabia que tinha odontologia e farmácia, porque meu pai trabalhou nessas faculdades, mas desconhecia que havia uma faculdade de filosofia, com vários cursos. Naquela época, as faculdades de filosofia ainda mal tinham sido criadas. Achei o trabalho dessa professora, que ainda estava se formando, absolutamente fascinante. Ela abriu as portas da literatura para mim.

Antes disso a senhora não tinha contato com literatura?

Sempre li muito. Mas na escola nunca tive

formação para isso. Hoje penso em quanto tempo perdi. Em 1950, entrei no curso de letras. Naquele tempo, fazíamos três anos só com matérias de conteúdo, depois um ano das disciplinas pedagógicas. Fiz o curso de letras neolatinas, no qual estudávamos cinco línguas e suas respectivas literaturas. Eram latim, português, francês, italiano e espanhol. Para quem gostava de ler, como eu, foi muito boa essa abertura para várias línguas e literaturas.

O que a assustou?

Na rede municipal, me dei conta de como era forte a discriminação e as diferenças entre a educação que eu tinha tido, pertencendo à classe média, e a educação nas duas instâncias em que dava aulas: na escola privada e na escola pública. Àquelas crianças da rede pública ensinava-se menos. A partir daí, nunca consegui fazer mais nada que não fosse lutar contra essa diferença na educação de camadas sociais diferentes.

No que consistia essa diferença? Ela ainda persiste?

Sim, persiste. Trata-se, por exemplo, de diferenças no espaço físico em que as crianças estudam. O colégio Izabela Hendrix era lindo, ocupava dois quarteirões, tinha pátio de esportes, piscina. Na escola pública a infraestrutura era – e ainda é, quase sempre – absolutamente precária. A questão que mais me tocava, porém, era a postura dos professores em relação àquelas crianças. Eles acreditavam que os alunos não davam conta do aprendizado, tinham vocabulário pobre, a mãe era analfabeta. No entanto, eram crianças inteligentes, que queriam aprender. O que sempre me incomodou é o tipo de relação que se estabelece entre professores, gestores e as crianças das escolas públicas.

Seu interesse foi fazer uma ponte entre a pesquisa na universidade e o ensino em escolas públicas?

Fui convidada a substituir uma professora do Colégio de Aplicação da UFMG e, ao mesmo tempo, trabalhar com práticas de ensino de português na Faculdade

Para mim, pesquisar é compreender para agir. Não acho que publicar artigos seja suficiente, na área de educação

Em que momento a senhora começou a se interessar pela alfabetização?

Foi em decorrência de outra mudança radical. Estava quase terminando a graduação e fui sondada para trabalhar como assistente de professores na univer-

de Filosofia. Comecei a discutir aquelas questões que me incomodavam com os alunos da faculdade. Como eu também era professora de português na escola pública, a questão da linguagem foi fundamental nessa interação com futuros professores. Comecei a me aprofundar para entender quem são as crianças das camadas populares e qual é a relação delas com os adultos que as educam. Como resultado de muitas leituras e de algumas pesquisas que fiz, em 1986, publiquei o livro *Linguagem e escola: uma perspectiva social* [Editora Ática], obra na qual discuto os conceitos com que se explicavam os bons ou maus resultados de crianças das camadas populares: faltava “dom” para os estudos? Eram deficientes? Eram diferentes? Quando eu era pequena, as pessoas diziam: fulano tem um dom para português, para matemática. Durante muito tempo vigorou a ideologia do dom.

Até hoje, não?

Pois é, até hoje vigora esse mito de aluno superdotado, brilhante. Mas depois que as camadas populares conquistaram o direito de ir para a escola, o que apareceu foi a diferença. Na época, vários livros sobre essa questão dos alunos “diferentes” começaram a chegar às escolas. Por muito tempo nosso ensino foi só para crianças da burguesia. Quando a escola se tornou mais acessível para todas as classes, o professor Miguel Arroyo, colega da faculdade, dizia que a escola pública “pegou carona” na escola da burguesia, foi imposta para crianças que não eram da burguesia. Como elas eram de outra realidade, começaram a ser identificadas como “deficientes”. Na verdade eram apenas diferentes. Depois, direcionei minhas pesquisas para identificar as causas do fracasso escolar das crianças de escolas públicas. Quis mostrar que elas não eram deficientes. Deficiente era o ensino dado a elas.

Qual foi o impacto dessa ideia na época?

O meu livro *Linguagem e escola*, publicado nessa época, mostrou que a diferença é tratada como deficiência porque a escola não reconhece diferenças e não sabe lidar com elas. O lamentável é que, embora seja da década de 1980, o livro continua sendo publicado. Está na 18ª edição e é muito utilizado em cursos de pedagogia. Lamentável, porque fica evidente que o problema da discriminação contra crianças das escolas públicas continua.



Com alunos da rede municipal de Lagoa Santa (MG): projeto em que se engajou depois da aposentadoria

Que importância dá à sua participação em projetos envolvendo políticas educacionais?

Para mim, pesquisar sempre foi uma forma de compreender para agir. Não acho que publicar artigo científico seja suficiente, quando se é da área da educação, sobretudo em um país em que o ensino público ainda é tão deficiente. Na época da ditadura militar, por exemplo, recebi críticas quando aceitei um convite de Jarbas Passarinho, então ministro da Educação, para auxiliar na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases de 1971. Na verdade, o convite foi feito pelo reitor da Universidade de Brasília [UnB] da época, Caio Benjamin Dias, que era mineiro e conhecia meu trabalho. Na época, muitos estudantes e professores lutavam contra a opressão, defendendo a universidade da interferência militar. Ao mesmo tempo, tínhamos como princípio que era preciso tentar entrar no sistema político por onde houvesse brechas. Foi essa estratégia que me levou a aceitar o convite de Passarinho. Passei dois ou três meses em Brasília. Era uma comissão sensata, de educadores, sem nenhuma interferência militar, devo dizer isso.

A senhora escreveu livros didáticos para estudantes e manuais para professores. Era também uma forma de colocar em prática os resultados de pesquisas?

Sempre defendi que o pesquisador, particularmente na área de educação, deve produzir e socializar o conhecimento. Só produzir e ficar isolado entre as paredes da universidade é mais cômodo, mas não é socialmente justo. Um dos

caminhos que encontrei foi escrever livros didáticos operacionalizando teorias linguísticas e pedagógicas sobre o ensino da língua, porque com eles eu chego nas escolas, às mãos dos professores e dos alunos. Os professores recebiam o mesmo livro que o aluno recebia, com a diferença de que o material do professor era acompanhado com comentários, discussões conceituais, uma forma de eu conversar com ele. Era uma maneira de formar tanto o aluno quanto o professor.

Como conciliar a teoria com a linguagem simples dos livros didáticos?

Esse é um grande nó para quem pesquisa nas áreas de ciências humanas e sociais. Eu não consigo entender por que as pessoas, pela pesquisa, compreendem a realidade, mas não agem para alterá-la. No meu caso, essa transposição didática, do conhecimento produzido para a ação pedagógica, é uma questão de simplificar sem distorcer, o que não é fácil. Para simplificar sem falsificar, é preciso conhecer a fundo o conteúdo, tornar aquilo compreensível para a criança e o professor. Digo que é mais fácil escrever um artigo científico e publicar para os meus pares que escrever um livro didático. Porque para os meus colegas eu relato simplesmente minha pesquisa. Quando se quer usar o resultado de pesquisas para traduzi-las em práticas de alfabetização, isso dá um trabalho enorme. Tem que pensar na fase de desenvolvimento em que a criança está, nos seus processos cognitivos, no seu desenvolvimento linguístico, nas características do objeto de conhecimento, a língua escrita, e também no professor.

Qual era sua base conceitual quando escreveu os livros didáticos?

Minha primeira coleção, dos anos 1960, foi intitulada *Português através de textos*. Nela, eu propus um ensino que entende o português como texto, não como gramática, como se fazia na época. Uma pesquisa minha mostrou que a criança de ensino fundamental não tem condições de entender a língua como sistema, a gramática da língua, o que é muito complexo. Nessa fase, dos 11 aos 13 anos, a criança está naquela fase que Jean Piaget chamou de operações formais. Por exemplo, substantivos e adjetivos, orações coordenadas e subordinadas são conceitos dos quais a criança ainda não dá conta.

Por isso resolveu usar textos de jornais e gibis para alfabetizar?

Naquela primeira coleção de livros didáticos, trabalhei apenas com textos literários. Era a concepção de ensino de português da época. Na minha pesquisa, observei que o ensino baseado fortemente em gramática não levava a criança a se tornar um leitor ou um produtor de textos competente. Dessa compreensão veio a ação, que foi produzir uma coleção didática diferente. A sociedade vai mudando, as crianças vão mudando, passaram a ser invadidas por publicidade, por histórias em quadrinhos, pela Turma da Mônica etc. Era preciso, portanto, manter o texto literário, mas também desenvolver habilidades de leitura nesses outros gêneros. Teve, ainda, um fato bastante significativo que me fez perceber isso. Na época, fui a uma escola em Juiz de Fora onde estavam utilizando meus livros. Pedi à professora para assistir à aula, mas disse que ficaria quieta, no fundo da sala, e solicitei que ela não falasse nada a meu respeito com os alunos. No fim da aula, a professora se deu o direito de falar: “Agora, vou contar um segredo para vocês. Sabem quem é aquela que está lá atrás sentada, assistindo à nossa aula? É a Magda Soares, autora do nosso livro”. Em seguida, um menininho falou assim: “Mas ela é viva?”. Naquele instante me dei conta de que, para o menino, o autor do livro era alguém que já morreu.

Isto é, o autor aparece como alguém distante, intangível.

Eram crianças de 10 ou 11 anos e a ideia de que o autor já morreu me deu outro susto na vida: o livro como uma coisa que não parece pertencer ao tempo deles.



Com Hernan Chaimovich, presidente do CNPq, e o ministro Aldo Rebelo, recebendo o Prêmio Álvaro Alberto

Garanto que, se naquele momento meu livro fizesse referência a gibis, textos de publicidade, o garotinho certamente não ia perguntar se a autora estava morta.

Como a senhora esbarrou na questão do letramento?

O sociólogo Pierre Bourdieu foi, nesse sentido, meu grande guru. Ele mostrou como a linguagem é usada como instrumento de poder na sociedade. Portanto, é importante dar às pessoas esse instrumento. As camadas populares têm que lutar muito contra a discriminação e a injustiça, e a linguagem é um instrumento fundamental. Alfabetização e letramento têm esse objetivo: dar às pessoas o domínio da língua como instrumento de inserção na sociedade e de luta por direitos fundamentais. Em relação à língua escrita, a criança tem que aprender duas coisas. Uma é o sistema de representação, que é o sistema alfabético. Esse é um processo que trabalha determinadas operações cognitivas e tem que levar em conta as características do sistema alfabético, é saber decodificar o que está escrito, ou codificar o que deseja escrever. Mas isso deve ser feito em contexto de letramento, com textos reais, não com o clássico exemplo “Eva viu a uva”. Que Eva? Que uva? Tradicionalmente a alfabetização se resumia a codificar e decodificar, porque o foco era a criança aprender apenas o código. Mas a questão é que a criança precisa aprender o código sabendo para o que ele serve.

Trata-se de saber fazer usos sociais da alfabetização?

A escrita é uma tecnologia como outras. É importante aprender a escrever, conhecer a relação fonema-letra, saber que se escreve de cima para baixo, da esquerda para a direita, aprender as convenções da escrita. Mas essa tecnologia, como toda tecnologia, só tem sentido para ser usada: para saber interpretar textos, fazer inferências, ler diferentes gêneros, o que significa outra coisa e exige outras habilidades e competências. Aprender o sistema de escrita é alfabetização. Aprender os usos sociais do sistema de escrita é letramento.

As políticas de educação levam em consideração essa distinção?

A formação de professores para ensinar a língua escrita, até mesmo para ensinar qualquer conteúdo, é o principal nó na educação. Governo e ministério se preocupam em dar formação para o professor, mas de forma, em meu entender, inadequada. Não há um trabalho contínuo e duradouro. Falta mudar a formação de professores. Enquanto isso não for feito, não vamos chegar a lugar nenhum.

A escola tem recebido crianças com deficiências, ao contrário do que acontecia no passado. Qual o impacto disso?

Toda criança tem direito de ser incluída no ensino regular, independentemente do problema que tenha. Hoje, crianças com necessidades especiais já vêm sendo incluídas no ensino regular. É muito

bom. Só que as professoras não são formadas nem preparadas para ensinar essas crianças. Vejo outro problema: cresce a cada ano o número de crianças consideradas “de inclusão” nas escolas. Não é possível ter tanta criança autista como as que têm sido incluídas nas redes de ensino. Tenho visto turmas em que dizem haver quatro, cinco crianças autistas. Isso não parece razoável do ponto de vista médico e psicológico.

O que a senhora quer dizer?

A proposta sempre foi incluir quem tem as chamadas necessidades especiais, mas aí se começou a considerar qualquer dificuldade como “necessidade especial”. Por exemplo, consideram crianças como tendo atraso mental de 3 ou 4 anos. Discreto: em geral não é atraso mental, é atraso de ensino que gera atraso de aprendizagem. Outro exemplo: basta o menino não conseguir parar quieto e ter paciência para acompanhar a aula para ter diagnóstico de hiperativo e receber receita de ritalina [medicamento usado contra hiperatividade e déficit de atenção]. Ele é ativo, só isso, a atenção é curta. Professores e escola precisam saber trabalhar com essas crianças, não encaminhá-las logo a profissionais de outras áreas.

Como nasceu o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da UFMG, do qual a senhora é fundadora?

Nasceu de uma proposta de pesquisa que enviei ao CNPq há 25 anos. Eu queria construir o “estado da arte” em alfabetização no Brasil: um levantamento do que já se tinha pesquisado a fim de identificar as lacunas que demandavam pesquisas. O projeto foi aprovado e deu-se início a um trabalhoso levantamento de todas as teses e dissertações sobre alfabetização escritas no país até aquele momento. Descobrimos que o primeiro trabalho a pesquisar a alfabetização foi uma tese de livre-docência defendida nos anos 1960 em São Paulo. Numa época em que ainda não havia o banco de teses e dissertações da Capes [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior], o levantamento foi feito por meio de tele-

fonemas, contato com bibliotecas de todo o Brasil. Identificamos temas que mereciam aprofundamento, outros que não eram tratados. Com o tempo, passamos a participar de atividades de extensão em escolas públicas e a colaborar com o Ministério da Educação em programas de alfabetização e letramento. É um centro que tem desempenhado a difícil tarefa de ser ao mesmo tempo um grupo de pesquisa, uma linha do curso de pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG e um centro de colaboração com políticas públicas na área da linguagem.

A senhora foi amiga de Paulo Freire. Como seu trabalho se aproxima do dele?
Considero que trabalho com os mesmos pressupostos e os mesmos ideais que

a pessoa aprender a língua escrita como instrumento de inserção social e cultural e da luta por seus direitos. A arma social de luta mais poderosa é o domínio da linguagem. É através dela que as classes dominantes dominam. É essa visão que Paulo Freire tinha e que eu tenho.

A senhora se aposentou aos 70 anos. O que tem feito ultimamente?

Colaboro como voluntária na rede municipal de ensino de Lagoa Santa. Ao deixar a universidade, quis voltar à escola pública, para buscar a articulação entre as teorias que estudei ou construí e as práticas das salas de aula. Desenvolvemos um projeto com o objetivo de que todas as 24 escolas do município avancem na qualidade da educação. Quando há oito anos uma nova administração assumiu o município, a secretária de Educação ficou assustada com os baixos resultados em alfabetização na rede e me pediu sugestões e ideias. Visitei as escolas e propus um trabalho que atingisse a rede toda. O projeto recebeu o nome de Paralfaletrar, que significa aprimorar a alfabetização e o letramento ao mesmo tempo. Foi construído com a participação das professoras e apresenta ótimos resultados: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do município aumentou acima do esperado e os resultados dos alunos nas avaliações externas estão sempre acima da média estadual ou nacional.

O método Paulo Freire não existe. Sua proposta é alfabetizar com palavras da realidade da pessoa

ele, com a mesma utopia. Não considero que a principal contribuição de Paulo Freire é um método de alfabetização. O que chamam de “método Paulo Freire de alfabetização” não existe. A grande contribuição que ele deu foi a visão política da alfabetização e da luta contra o analfabetismo. Quanto à alfabetização, sua contribuição foi que não se deve alfabetizar com “Eva viu a uva”, mas sim com palavras e textos da realidade da pessoa. O foco de Paulo Freire foi sobretudo a alfabetização do adulto. Meu foco é a alfabetização de crianças. Alfabetizando operário, é fundamental trabalhar com a palavra tijolo, por exemplo. Alfabetizando crianças, trabalho com a palavra boneca ou bola. Tudo isso para

A questão da alfabetização está resolvida no Brasil?

Não. Eu mesma, e é uma queixa frequente de professores, já tive alunos de graduação e até de pós-graduação com dificuldade de compreender e de escrever textos. A dificuldade vem de um ensino deficiente na educação básica. Nos anos 1950 e 1960, abrimos as escolas para as camadas populares, até tardiamente. Agora fazemos o mesmo nos cursos superiores. Mas nos dois níveis estamos resolvendo a quantidade e não a qualidade. Esse é o problema da educação brasileira: busca-se resolver apenas a quantidade de carteiras nas salas de aula. Fica faltando a qualidade do ensino e, portanto, de aprendizagem. ■