

Ana Teberosky, Emilia Ferreiro, Magda Soares e a pesquisa em alfabetização no Brasil

DOI: 10.5965/1984723826612025201

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723826612025201>

Entrevista com:

Artur Gomes de Moraes

Concedida a:

**Francisca Izabel Pereira Maciel
Juliano Guerra Rocha**

Preâmbulo: puxa a cadeira e vem conversar conosco

Um bom cafezinho com pães de queijo saindo do forno, acompanhado de queijo e doce de leite, criaria a típica atmosfera mineira para um agradável bate-papo. Já em Pernambuco, nessa mesa não poderia faltar tapioca, cuscuz de milho e bolo de rolo. Nesse ambiente acolhedor, nosso convite é para que o leitor ou a leitora puxe a cadeira e se sente conosco à mesa, para prosearcharmos sobre alfabetização no Brasil, a partir das contribuições e marcas deixadas por três mulheres latino-americanas na educação brasileira e em nossas vidas.

Estamos falando de Ana Teberosky, Emilia Ferreiro e Magda Soares. Embora as duas primeiras, Ana e Emilia, não sejam brasileiras, suas obras influenciam/influenciaram fortemente os estudos sobre o ensino de leitura e escrita no Brasil, assim como a produção de Magda também inspira/inspirou muito do que pensamos e sabemos acerca do tema.

Essas três professoras nos deixaram em 2023, um ano de muitas vitórias para o povo brasileiro, que conseguiu retomar um governo com políticas públicas voltadas para a população menos favorecida, além de ser o ano em que a Política Nacional de Alfabetização, a PNA, (Brasil, 2019) foi revogada. Essa “política”, é importante lembrarmos, se configurou como uma proposta desrespeitosa e falaciosa sobre alfabetização, que menosprezou os contributos de pesquisadores brasileiros do campo. Suas defesas circularam a partir de uma perspectiva endógena, como sendo a única com “evidências científicas” capaz de dirimir os problemas relacionados ao fracasso na/da alfabetização.

Atualmente, está em desenvolvimento o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído pelo governo federal em junho de 2023. Embora muitas promessas estejam surgindo, também há posicionamentos e estratégias políticas que nos exigem atenção. Precisamos estar em alerta e vigilantes para que a tendência dos “mercadores da educação” e uma onda ultraneoliberal não invadam o sistema público de ensino, impondo normas e diretrizes.

Desse modo, não podemos perder de vista a dimensão política da alfabetização, menosprezando essa “faceta” – para usarmos a terminologia consagrada por Magda Soares – para supervalorizar outras. Essa e outras facetas da alfabetização estão presentes nesse nosso bate papo. Mas, antes, embora Ana Teberosky, Emilia Ferreiro e Magda Soares dispensem apresentações, optamos por fazê-las para que os leitores deste texto tenham algumas informações sumárias de suas biografias.

Ana Teberosky (1943-2023) é argentina e fez carreira como pesquisadora e professora na *Universidad de Barcelona*, na Espanha, na área de Psicologia em interface com a Educação. Juntamente com Emilia Ferreiro, publicou o livro *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*, em 1979, um clássico traduzido em diversas línguas pelo mundo. No Brasil, muito antes da versão traduzida ser publicada em 1985, sob o título “Psicogênese da Língua Escrita” (Ferreiro; Teberosky, 1985), esse texto circulou entre os estudantes em cópias xerografadas do original em espanhol, marcando a formação acadêmica de muitos professores e pesquisadores do campo da alfabetização.

Emilia Ferreiro (1936-2023) nasceu em Buenos Aires, psicóloga com doutorado sob a orientação de Jean Piaget na *Université de Genève*, Suíça. Atuou em diferentes Universidades, sendo a última, o *Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional*, no México. Ferreiro tem várias obras e textos emblemáticos para pensarmos a aprendizagem do princípio alfabético, principalmente nas línguas neolatinas.

Magda Soares (1932-2023) foi professora e pesquisadora na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sendo a fundadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE). Após a sua aposentadoria, atuou como voluntária na Rede Municipal de Lagoa Santa, na região metropolitana de Belo Horizonte, no projeto Alfaetrar, voltado ao desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores. Suas duas últimas obras são um marco na produção científica brasileira em alfabetização: “Alfabetização: a questão dos métodos” (Soares, 2016) e “Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever” (Soares, 2020).

Em companhia dos ensinamentos dessas três mestras, estamos nós três ao redor da mesa: dois professores e uma professora da área de alfabetização. Na condição de entrevistado, temos Artur Gomes de Moraes, professor emérito da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e pesquisador do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL). Como entrevistadores, estão Francisca Izabel Pereira Maciel, professora titular da UFMG e pesquisadora do CEALE, e Juliano Guerra Rocha, professor da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)¹.

Por fim, desejamos que a mesa posta, que ambientou o início deste texto-conversa, seja a de muitos brasileiros espalhados pelos rincões deste país. Uma mesa farta, em que não falta alimento, e que todos, sem distinção, se sirvam à vontade e saibam ler e escrever.

¹ Esta entrevista integra o projeto de pesquisa interinstitucional “Magda Soares e a alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento”, coordenado pelos entrevistadores do CEALE-UFMG e da UFJF. Os resultados parciais dessa investigação foram publicados em Maciel e Rocha (2023); Rocha, Oliveira e Maciel (2023); Cassiano, Rocha e Goulart (2023); Rocha e Maciel (2024).

Uma conversa de professores para professores

Maciel e Rocha: Artur, é com muita alegria que te recebemos para compartilhar conosco e com todos os que irão ler essa nossa conversa escrita um pouco dos caminhos que você já percorreu na área de alfabetização no Brasil. Para começar, conte-nos sobre a sua trajetória como professor e pesquisador nessa área. Sua formação inicial e seus estudos, no Mestrado e Doutorado, foram na Psicologia. Nesse sentido, como o tema da alfabetização entrou nesse percurso?

Morais: Quando adolescente, eu estudei no Colégio de Aplicação da UFPE. Aos 16 e 17 anos, eu dava aulas particulares de inglês para três pessoas que atuavam no Colégio ou na faculdade (nosso Centro de Educação) e que já cursavam ou queriam fazer a novidade, que era o Mestrado em Psicologia Cognitiva da UFPE. Em diferentes ocasiões, me pediram para traduzir textos de Piaget e Bruner, por exemplo, que não estavam disponíveis em português. Assim, além de ter lido Paulo Freire, aos 16 anos eu era apresentado a autores “construtivistas” e fiz o vestibular de psicologia já pensando em trabalhar em educação, já defendendo um princípio: “É preciso saber como o aluno aprende para ensinar melhor”. Fiz a opção por psicologia escolar, no último ano do curso e, no ano seguinte, já estava no Mestrado em Psicologia Cognitiva. Terezinha Nunes e Lúcia Browne Rego foram minhas excelentes orientadoras naquele mestrado.

Ter nascido em Recife, convivido com pessoas ligadas a Paulo Freire e, depois, ter convivido com especialistas em psicologia aplicada à educação fez com que eu, cedo, me interessasse por alfabetização. No primeiro ano de faculdade, fui alfabetizador de adultos. No estágio em psicologia escolar, no último ano de graduação, eu optei por trabalhar numa pré-escola, com crianças de três, quatro e cinco anos. Eu já conhecia, naquele 1981, a teoria da Psicogênese de Ferreiro e Teberosky, assim como o trabalho de Terezinha Nunes e Lúcia Rego sobre o “realismo nominal” como “obstáculo para a aprendizagem da leitura”. E aplicava tarefas de escrita espontânea e tarefas de avaliação do realismo nominal para as crianças de cinco anos. E contrastava aquelas novidades com os resultados que as mesmas crianças apresentavam em testes como o “ABC” de Lourenço Filho e o “Metropolitano”, testes de prontidão famosos, que a gente já criticava.

Minha dissertação de mestrado foi na área de aprendizado da leitura e escrita, examinando como crianças brasileiras empregam estratégias visuais e fonológicas, dos seis aos oito anos, ao ler e escrever.

Durante o mestrado, eu já comecei a dar aulas de psicologia na Universidade Católica de Pernambuco (Unicap), aulas de psicologia do desenvolvimento e de psicologia da aprendizagem, em que eu sempre discutia como seriam as “aplicações” das teorias (de Piaget, Ausubel, Vygotsky, Skinner etc.) às diferentes áreas ou disciplinas do currículo escolar.

De 1986 a 1988, fui chamado para assessorar o “Ciclo de Alfabetização”, que estava sendo implantado na rede municipal de Recife. Foi uma experiência única e definitiva: de segunda a sábado estávamos responsáveis por fazer a formação continuada das “instrutoras” (formadoras das alfabetizadoras), produzir textos e materiais didáticos para aquela formação e para serem usados nas salas de aula com as crianças. Visitávamos, semanalmente, escolas, para acompanhar as práticas das professoras de perto... Foi uma verdadeira imersão, total busca de inovação... um original batismo na realidade da alfabetização em nossas escolas públicas e na crença em algo definitivo: é possível alfabetizar bem.

Quando quis fazer o doutorado, me parecia natural buscar um programa de Psicologia, em que eu pudesse continuar pesquisando “como as crianças aprendem, para tentarmos ensinar melhor” (risos).

Maciel e Rocha: Seu doutoramento em Psicologia foi sob a orientação de Ana Teberosky, na *Universidad de Barcelona*, e não deixou de ser um marco na divulgação dos trabalhos de Teberosky no Brasil, à época, ainda era pouco conhecida entre os pesquisadores brasileiros. Como ocorreu esse contato para os estudos na Espanha? Quais foram os principais fatores que o levaram a procurar a educadora como sua orientadora?

Morais: Em 1988 eu fui aprovado num concurso para a área de Psicologia da Educação, no Centro de Educação da UFPE, e tive que esperar três anos (do estágio probatório), para poder sair para o doutorado em 1991.

Depois de concluir o mestrado (em 1986), eu vinha fazendo uma pesquisa sobre as relações entre o avanço das hipóteses da escrita da criança (conforme a teoria da psicogênese) e o avanço das habilidades de consciência fonológica (conforme os estudos de Peter Bryant, José Morais, Jesús Alegría e outros). Cheguei a contactar José Morais, na Universidade de Bruxelas, e fui aceito como doutorando... Mas eu queria fazer o doutorado com alguém de orientação construtivista. No final de 1989, eu encontrei Emilia Ferreiro, em Recife, num congresso da *International Society for the Study of Behavioral Development*. Ela assistiu a minha apresentação, o primeiro trabalho que fiz sobre relações entre psicogênese e consciência fonológica. Conversamos – ela não criticou meu trabalho (risos) – e lhe falei sobre meu desejo de fazer o doutorado. Como no Instituto Politécnico Nacional, na Cidade do México, ela não tinha ainda um programa de doutorado, me indicou Ana Teberosky, em Barcelona.

Isso foi no final de outubro de 1989... e eu fui atrás de tudo que Ana tinha publicado, além do livro “Psicogênese da Língua Escrita”² (que eu tinha fotocopiado em espanhol) e de um capítulo sobre “crianças interagindo ao escrever”, que eu já conhecia. Entrei em contato com Ana Teberosky, por carta, claro, e comecei a estudar espanhol, de modo intensivo, de segunda a sexta-feira, em pleno janeiro.

Trocamos mais correspondências e o final foi feliz... melhor dito, felicíssimo. Consegui a bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para fazer o doutorado com ela, na Universidade de Barcelona (UB), durante quatro anos. E aprendi muitíssimo.

O clima no Departamento de Psicologia da Educação e do Desenvolvimento, na UB, era instigante, exigente e de muitos debates. Tínhamos, além de Ana Teberosky, outros excelentes professores como César Coll, Lílíana Tolchinsky, Eduard Martí e Isabel Solé. Recebíamos visitantes super renomados como Annette Karmiloff-Smith, James Wertsch, Jean Valsiner e Anne-Marie Chartier. Havia um debate permanente sobre como promover a “mudança cognitiva” na escola, ensinando as diferentes disciplinas. O programa estava vivendo uma fase de grande abertura para enfoques neo-vigotskianos,

² Ferreiro; Teberosky, 1985.

mas o próprio César Coll, que era o grande responsável por isso, tinha uma posição crítica, assinalava os limites da perspectiva vigotskiana.

Enfim, vivi num espaço de efervescência acadêmica e sem dogmatismos. A própria Ana (Teberosky) já se abria para outras perspectivas, além da piagetiana. Foi graças a ela que eu usei o “Modelo de Redescrição Representacional” (de Annette Karmiloff-Smith) em minha tese sobre o aprendizado da ortografia em crianças falantes do português. Isso marcou muito minha formação. Desde o Mestrado em Psicologia, na UFPE, eu já vinha avançando nessa atitude de que não existe “São Piaget”, “São Vygotsky”. Consequentemente, não havia “São Bakhtin”, “São Paulo Freire”, “Santa Emilia Ferreiro” ou “Santa Ana Teberosky”. Teorias precisam ser postas à prova, permanentemente, e aperfeiçoadas, corrigidas, no que as evidências apontam como lacunas ou problemas. Ciência é uma coisa. Dogmatismo, outra.

Maciel e Rocha: Após o seu doutoramento e já atuando na UFPE, você e outros pesquisadores participaram do processo de criação do Centro de Estudos em Educação e Linguagem, o CEEL. É inegável que ele tem uma participação importante em diferentes iniciativas no campo da alfabetização no Brasil. As contribuições de seus integrantes são inúmeras. Desse modo, poderia nos contar um pouco sobre a história do CEEL, sua participação nesse Centro e como ele e suas “redes de sociabilidade”³ marcaram a sua trajetória profissional?

Morais: No final dos anos 1990, eu e algumas colegas (como Eliana Albuquerque, Telma Leal, Andrea Brito Ferreira e outras) já trabalhávamos bastante juntos, fazendo pesquisas, assumindo a formação de alfabetizadoras de redes públicas de Pernambuco, publicando... A partir de 2001, nossa equipe começou a colaborar com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de língua portuguesa junto ao CEALE-UFMG, coordenando a avaliação dos livros didáticos de alfabetização e dos anos finais do “Ensino Fundamental I”. Foi uma primeira parceria fundamental com o CEALE. Com a chegada do governo Lula, em 2003, fomos chamados a colaborar com o Ministério da Educação (MEC). E, no ano seguinte, o MEC lançou o edital para universidades concorrerem na composição do Pró-Letramento. Foi então que nosso grupo assumiu a

³ Sirinelli, 2003.

“institucionalidade” e a criação do CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem) da UFPE, que foi algo tranquilo, já desejado há algum tempo.

Atuamos de forma muito marcante no Programa Pró-Letramento, inovando a formação continuada. Nos 11 livros coletivos que produzimos em 2005 e 2006, creio que conseguimos inovar bastante, buscando conciliar dois princípios: por um lado, transpor, de modo compreensível, teorias linguísticas, psicolinguísticas e outras para as professoras, sem criar reducionismos ou falsas simplificações. E, por outro lado, aprendemos a escrever partindo de situações reais, praticadas em sala de aula, de modo a tematizar exemplos de boas práticas, aprender refletindo sobre o “como fazer”, a partir de intervenções reais, possíveis e bem-sucedidas. Aprendemos a escrever com os pés no chão da escola.

Nesses 20 anos, tivemos diversas e muito proveitosas parcerias com o CEALE-UFMG, assim como com grupos e laboratórios de pesquisa de muitas universidades, do Rio Grande do Sul a Roraima. Além do Pró-Letramento, da coordenação nacional do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), do PNLD e outras ações junto ao MEC, continuamos participando, colaborativamente, com colegas de vários estados, na produção de currículos de municípios, do estado de Pernambuco e nacional (as versões iniciais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, anteriores ao golpe de 2016). Colaboramos, também, com colegas do CEALE-UFMG e de outros grupos, com a concepção e elaboração da Provinha Brasil e da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), porque não somos contra currículos nem avaliações externas, desde que sejam fruto de debate democrático e não instituídos à revelia, como ocorreu com a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e com a própria BNCC, em sua versão final.

Ah, cabe lembrar que participamos da criação de nossa querida ABAIf (Associação Brasileira de Alfabetização) e que, desde 2012, temos cooperado com a gestão de nossa Associação.

E, obviamente, continuamos pesquisando e publicando não só artigos acadêmicos, mas obras de divulgação, para a formação de alfabetizadores. Sugiro, a quem ainda não conhece, acessar o site do CEEL (<https://portalceel.com.br/publicacoes/#ancora>) para

poder dispor lá, gratuitamente, de mais de 40 livros, que são obras coletivas, fruto de nosso trabalho no CEEL. Crescemos muito, desde os primeiros anos, com a chegada de novos docentes (inclusive de outras faculdades da UFPE e de outras universidades), além da cooperação que vem de nossos orientandos de mestrado e doutorado, que entram no grupo e continuam nele, ativamente, após defenderem suas dissertações e teses.

Atualmente estamos coordenando, na região Nordeste, a formação dos educadores no programa de formação continuada chamado LEEI (Leitura e Escrita na Educação Infantil), dentro do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada do MEC. Tem sido uma prazerosa maratona.

Nosso grupo sempre teve uma gestão colegiada e eu só fui um dos quatro coordenadores na primeira gestão. Coordenei, sobretudo nos primeiros anos, algumas ações do PNLD e semelhantes, mas, se tive e tenho algum papel na história do CEEL, muuitas pessoas, muit@s colegas, ex-alunas e ex-alunos foram e são muito mais presentes e importantes que eu, em nossas jornadas.

Maciel e Rocha: Você destacou anteriormente o CEEL e um pouco de sua história. Os escritos de Ana Teberosky, Emilia Ferreiro e de Magda Soares contribuíram para muitas produções do CEEL? Em qual contexto e de que maneira ocorreram as suas primeiras aproximações às teorias dessas mulheres pesquisadoras?

Morais: Vou tentar reconstituir cronologicamente... Como já disse antes, conheci a teoria da psicogênese da escrita, de Ferreiro e Teberosky, lá por volta de 1980 ou 1981, quando estava concluindo a graduação em psicologia. Li uma fotocópia do livro “*Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*” e fiquei fascinado! Tanto do ponto de vista epistemológico como ideológico, eu já era radicalmente contra visões behavioristas, propostas de alfabetização reduzidas a treino psicomotor e avaliações com testes de prontidão. Ao lado disso, convivia com os trabalhos de Terezinha Nunes e Lúcia Rego, minhas professoras, sobre o “realismo nominal”. Sem dogmatismos, na Pós de Psicologia da UFPE, líamos aquelas obras ao lado de estudos sobre consciência fonológica, ao mesmo tempo em que líamos clássicos de Piaget, ao lado das novidades que eram Vygotsky e Luria. Pelo meu interesse em alfabetização, comecei a “seguir”, como

dizemos hoje, as publicações de Ferreiro e de Teberosky, que começavam a ser traduzidas ou que chegavam fotocopiadas a nossas mãos, num tempo, é bom lembrar, em que não havia internet.

Além de observar as escritas espontâneas de crianças nas pré-escolas em que atuei e pesquisei, ainda no começo dos anos 80, eu pude acompanhar a psicogênese da escrita em casa, observando a evolução de minhas filhas gêmeas que, no final de 1985, antes de entrarem na “série de alfabetização”, já tinham alcançado uma hipótese alfabética e conseguiam ler palavrinhas e mesmo textos, silabando, ainda (risos). Todo o contexto vivido nesses cinco ou seis anos (1980 a 1985) serviam para mim como um atestado de que, sim, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky tinham razão, ao demonstrarem que as crianças pensam sobre a escrita, que não aprendem apenas repetindo letras e fonemas soltos, sob o controle do adulto. E as pesquisas que eu fiz, entre 1983 e 1988, com crianças aprendendo a ler e a escrever, implicavam observar sempre o nível de escrita em que se encontravam, assim como outras questões cognitivas que eu tinha aprendido a partir da teoria psicogenética. Mas, em 1986, eu já avaliava também as habilidades de consciência fonológica das crianças (risos).

Minha aproximação com Magda Soares, como pesquisadora do campo da alfabetização, começou também cedo, por volta de 1985, 1986. Eu já tinha começado a “seguir” as publicações que ela fazia (como artigos nos periódicos “Educação em Revista” e “Cadernos de Pesquisa” e adorei quando a convidamos para vir compor minha banca de defesa de dissertação do mestrado, em maio de 1986. Foi um aprendizado fantástico. Eu tinha acabado de ler “Linguagem e Escola: uma perspectiva social”⁴ e me identificava perfeitamente com as propostas e análises teóricas de Magda. Com Magda cedo aprendi que, sim, devemos lutar por fazer da escola um espaço de democratização do acesso à escrita e do saber em geral. E que, para isso, como pesquisadores, precisamos seguir dois princípios: i) assumir uma postura ideológica clara, nada neutra, em favor da redução das desigualdades sociais; e ii) pesquisar o aprendizado das crianças filhas das classes populares e o ensino a elas oferecido, porque são a grande maioria da população escolar de nosso país. Depois de minha defesa de mestrado, em maio de 1986,

⁴ Obra inicialmente publicada pela Editora Ática, hoje, circula pela Editora Contexto (Soares, 2021).

nunca mais fiz pesquisas sem priorizar o que acontece com os alunos e as salas de aula de nossas escolas públicas (risos).

Maciel e Rocha: Artur, você abordou anteriormente a questão do seu primeiro contato com a obra de Ferreiro e Teberosky, aqui no Brasil. As pesquisas sobre a história da alfabetização vêm demonstrando que, especialmente a partir dos anos 80 do século XX, com a tradução da obra “Psicogênese da Língua Escrita” e com os debates em torno do que se constituiu como teorias de letramento, houve várias mudanças paradigmáticas para o ensino inicial da leitura e da escrita nas escolas brasileiras. Como você se inseriu nesse contexto e em que medida essas mudanças orientaram a sua produção científica?

Morais: Como eu disse, no final de minha graduação em psicologia, na UFPE, e ao entrar no Mestrado em Psicologia Cognitiva, na mesma Universidade, eu tive o privilégio não só de conhecer as produções de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky e Magda Soares, mas de uma série de autores outros, do Brasil e do exterior, que discutiam o aprendizado da escrita alfabética e o papel das vivências com práticas letradas. Desde cedo, por conhecer trabalhos sobre consciência fonológica e superação do realismo nominal, eu fui assumindo e desenvolvendo uma perspectiva claramente construtivista, mas que não abria mão de, quando as crianças começavam a compreender (“fonetizar”) a escrita, garantir um ensino sistemático das relações entre fonemas e grafemas. Não me parece gratuito que, depois do mestrado, eu tenha pesquisado relações entre consciência fonológica e psicogênese, para, no doutorado, pesquisar aprendizado da ortografia.

No âmbito do letramento, também tive o privilégio de ler e conhecer – sim, o Programa em Psicologia Cognitiva trouxe para Recife – autores como Shirley Brice Heath, Gordon Wells e outros, que, no começo ou em meados dos anos 1980, assim como Magda Soares e Ana Teberosky, já defendiam que as crianças que conviviam com práticas como a leitura de histórias infantis tinham desempenho superior nos anos iniciais, no processo de apropriação da linguagem própria dos gêneros escritos. Lúcia Browne Rego foi uma pesquisadora pernambucana fundamental nessa perspectiva. Um texto e um livro dela se tornaram clássicos para nós que defendíamos o letramento como prática cotidiana em nossas salas de aula das redes públicas. Só investi mais em investigar temas como o ensino de compreensão de leitura e de produção de textos no atual milênio. Mas,

como agente de formação inicial e continuada de professores, desde 1986, a luta nessa direção foi marcante. Quando assessoriei a rede pública de Recife, entre 1986 e 1988, avançamos muito em constituir acervos literários em nossas escolas, em discutir o papel das rodas de leitura com as crianças, numa época em que ainda começávamos a balbuciar a palavra “letramento” (risos).

Maciel e Rocha: Tratando-se especialmente da teoria da psicogênese da língua escrita, diferentes pesquisas constataram que essa abordagem foi apropriada por muitas pessoas como uma didática de alfabetização. Para você, por que isso ocorreu no Brasil?

Morais: Penso que essa “confusão” é fruto de um conjunto de fatores e não tem uma causa única. Mas dois deles me chamam a atenção. Um primeiro problema, que Magda Soares denunciou bem cedo – ainda no começo dos anos 1990, foi que a crítica da psicogênese aos métodos tradicionais de alfabetização (silábicos, fônicos) foi tratada como sinônimo de “é possível alfabetizar sem método”, no sentido de “ensinar sem ter uma metodologia”. Magda Soares nos ensinou que é preciso ter um ensino planejado *com base em teorias*, mas um ensino que *estabelece metas* para o aprendiz e que, a partir desses dois elementos (fundamentos teóricos e metas) *decide quais estratégias e dispositivos didáticos* vão ser adotados para garantir que o ensino será eficaz. Isso implica que alfabetizar “sem método”, sem uma metodologia fundamentada e intencionalmente planejada seria loucura, irresponsabilidade.

Um segundo problema foi a disseminação de certa visão piagetiana ortodoxa de que o bom é a criança “descobrir sozinha”. Piaget escreveu, em uma de suas obras, que cada vez que o adulto transmite algo à criança, a proíbe de viver a descoberta por ela própria. Assim como David Ausubel e César Coll, acho que tal visão “rousseauniana” é incompatível com o ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares e com a tarefa socializadora da escola. Muitos ferreirianos “ortodoxos”, em nosso país, parecem manter essa visão de que o bom é a criança descobrir tudo por si mesma, já que os exemplos de “boas práticas” de ensino de alfabetização que divulgam tendem a ser quase invariáveis. Por que eu digo isso? Porque tais ferreirianos sempre tendem a mostrar crianças trabalhando em duplas, decidindo, entre elas, quais letras colocar para escrever

determinadas palavras, sem que o adulto lhes dê informação ou tenha uma intervenção mais significativa. Essas pessoas nunca ou quase nunca se referem a um ensino sistemático das correspondências entre letras e sons, têm verdadeiro preconceito com as evidências de que cabe à escola promover habilidades de consciência fonológica, através de jogos. Parece que caberia às crianças desenvolver tais habilidades sozinhas e “descobrir” sozinhas as convenções entre grafemas e sons.

Eu e todos os que fazemos o CEEL entendemos que, quando as crianças avançam na fonetização da escrita, o aprendizado dos valores sonoros das letras e o domínio das regularidades ortográficas são uma questão de aprendizagem e não de desenvolvimento (no sentido piagetiano).

Nós, eu e todos que fazemos o CEEL, assim como Magda Soares, nunca acreditamos que, “sabendo como o aluno aprende”, o problema do ensino está resolvido. Ana Teberosky tampouco pensava assim... Ela sempre via, por exemplo, que a criança precisava de bons modelos de textos para poder produzir gêneros escritos. Os adultos, na perspectiva de Teberosky, são modelos para as crianças, ao lerem, ao formularem perguntas, ao escreverem.

Maciel e Rocha: Ana Teberosky, Emilia Ferreiro e Magda Soares têm uma produção científica bastante extensa. Contudo, qual é o livro ou o texto de cada uma delas que mais o marcou, como professor e pesquisador?

Morais: Eu já mencionei os clássicos “Psicogênese da Língua Escrita” de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky⁵ e o “Linguagem e Escola: uma perspectiva social” de Magda Soares⁶, que foram e continuam sendo obras inaugurais e indispensáveis para nosso campo da alfabetização e para o campo da didática da língua materna em geral. Essas três autoras produziram tanta coisa boa, tantos textos que me marcaram e influenciaram tanto, que, ao responder, vou pensar nos leitores dessa entrevista, considerando quais livros (de cada uma das três) sugiro como referências obrigatórias, hoje, inclusive porque ainda estão disponíveis para serem adquiridos em livrarias físicas ou online.

⁵ Ferreiro; Teberosky, 1985.

⁶ Soares, 2021.

No caso de Emilia Ferreiro, sugiro um “pequeno grande livro”, que tem por título “Reflexões sobre alfabetização”, publicado pela Editora Cortez há quase 40 anos⁷, e que me parece fantástico, cada vez que o releio. Nele, Emilia explica por que a escrita alfabética é um “sistema” (que ela denomina “sistema de representação”) e não um “código”. Também discute bastante como as construções da criança se diferenciam das informações que a escola transmite sobre a escrita... E defende, abertamente, que a decisão sobre ensinar ou não a ler e a escrever na pré-escola é um problema mal colocado. Ela diz, claramente, que é urgente não manter as crianças “asépticamente isoladas da linguagem escrita”. Que o que precisamos é criar ricas situações de convívio e reflexão sobre tal linguagem, para que não fracassem no início da escolarização básica.

Quanto a Ana Teberosky, sugiro, para quem não conhece, o livro “Aprender a Ler e a Escrever: uma proposta construtivista”⁸, que ela escreveu com Teresa Colomer, sua colega na *Universidad Autónoma de Barcelona* e que foi publicado pela Editora Artmed. Naquele texto, ainda hoje à venda, vemos que o trabalho de Teberosky vai muito além da teoria da psicogênese da escrita. Ela discute as primeiras experiências das crianças com a leitura de jornais, de histórias e o papel da escola quanto às práticas de leitura e escrita na Educação Infantil. Além de ver as características gerais de uma proposta de alfabetização construtivista, adentra no que foi sua grande fonte de pesquisa e reflexão: como precisamos qualificar as práticas de leitura e escrita, “mobilizando” os livros e outros textos em nossa interação com as crianças, para que elas, cedo, aprendam a apreciar e a “olhar” para eles com uma curiosidade metacognitiva, que vai muito além de recuperar as informações de um texto...

Para quem faz pesquisa em alfabetização, o premiadíssimo livro de Magda de 2016, “Alfabetização: a questão dos métodos”⁹ me parece uma leitura mais que obrigatória. Para todos que atuam nas escolas, ensinando ou coordenando o trabalho feito em turmas da Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização, a leitura de sua última obra-prima, o “Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever”¹⁰, de 2020, é uma

⁷ Ferreiro, 2011.

⁸ Teberosky; Colomer, 2003.

⁹ Soares, 2016.

¹⁰ Soares, 2020.

aula de rigor e busca de perfeição. Ambas as obras estão publicadas pela Editora Contexto. Assumindo um tom extremamente didático, Magda leva seus leitores e leitoras a refletirem e a aprenderem por que precisamos alfabetizar letrando, como podemos diagnosticar os conhecimentos dos aprendizes, como “bolar” um currículo de alfabetização que atenda a diversidade de nossas crianças, tudo com base em dois princípios essenciais para uma educação pública de qualidade: a progressão e a continuidade, da creche até o final do Ensino Fundamental I. Quem não leu, precisa adquiri-lo já! E devorá-lo (risos)!

Maciel e Rocha: Ser um leitor crítico de uma obra em construção é um privilégio e, também uma responsabilidade. Conte-nos como foi sua experiência com Magda Soares, pois sabemos que você foi leitor crítico de algumas de suas obras, antes de elas serem publicadas para o grande público.

Morais: Eu tive o privilégio de estudar com “Português através de Textos”, a primeira coleção de livros didáticos de Magda, ao ser aluno no Colégio de Aplicação da UFPE, a partir de 1970. Lembro que, no começo de 1986, eu li, com muito entusiasmo, o livro “Linguagem e Escola: uma perspectiva social” de Magda, que me deixou maravilhado, para logo em seguida viver o prazer de tê-la como examinadora externa em minha defesa de dissertação de mestrado. A partir dali se instalou uma convivência de troca e admiração muito grandes. Encontrei com Magda em congressos em 1987 e nos três anos seguintes e, ao voltar do doutorado, em 1996, Dute (Antônio Augusto Batista), que era diretor do CEALE, me convidou para ir à UFMG apresentar minha pesquisa. Desde então, os laços com o CEALE e com Magda se estreitaram bastante, com muitas idas a BH, muitos encontros na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), diversas defesas de orientandos nossos e dos colegas de BH etc.

Mas, foi a partir de 2011 que a aproximação com Magda se tornou maior. Eu fiz, no ano de 2011, um pós-doutorado na Faculdade de Educação da UFMG, e Magda me convidou, em três ocasiões, para ir a Lagoa Santa. Fiz palestra para as formadoras e alfabetizadoras do Projeto Alfalettar, conheci e adorei as exposições de trabalhos das professoras e das crianças, participei de reunião com as formadoras do Núcleo. Foi a

partir de então que começamos a trocar “figurinhas” também de nossos originais de livros e artigos. Magda estava começando a fazer a enorme revisão da literatura sobre o aprendizado da “faceta linguística” ou aprendizado do sistema de escrita alfabética (SEA), que resultou no premiado livro “Alfabetização: a questão dos métodos”¹¹. E combinamos de ela enviar os arquivos com os capítulos que ia escrevendo. Isso foi no final de 2011...

Eu lia e ficava muito assustado com a densidade e o hercúleo trabalho que estavam por trás daquela imensa pesquisa. E, além de elogiar, dizia o que me parecia poder ser revisto, aperfeiçoado etc. Com toda a franqueza intelectual que costumo ter com todos os meus interlocutores e que vocês já conhecem (risos). Mas, as afinidades e as concordâncias com o que Magda escrevia, insisto, eram sempre superiores a 90 ou 95%.

O mesmo ocorreu com o projeto do “Alfalettrar”, cujos capítulos originais Magda me enviou impressos por correio, em novembro de 2019, e que guardo com muito carinho, numa das estantes do meu quarto de trabalho. Mais uma vez fui surpreendido com a proposta. De início me assustei com a ideia de um livro didático para ensinar a alfabetizar. Depois fiquei encantado com o esmero, com as seções e tarefas que promoviam a reflexão da leitora ou do leitor. Como sempre, a tranquilidade da relação que criamos me permitia apontar a Magda as pouquíssimas sugestões de revisão ou precisão que eu tinha a propor. E eu vivia o privilégio de aprender tanto, antes da obra vir a público.

Também a partir de 2012, aproveitei para ter Magda como minha leitora crítica. Todos os artigos e livros que produzi, desde então, eram sempre enviados para ela e eu aprendia muitíssimo com os comentários recebidos. O livro “Consciência Fonológica na Educação Infantil e no ciclo de alfabetização”¹² não só teve Magda como primeira leitora como foi ela quem o apresentou, na contracapa inicial. E o último livro, “Jogos para ensinar ortografia: ludicidade e reflexão”¹³ (que escrevemos, Tarciana Almeida e eu),

¹¹ Soares, 2016.

¹² Moraes, 2019.

¹³ Moraes; Almeida, 2022.

também foi lido por Magda em primeira mão. E nós ficamos com pena de não poder pedir um prefácio, porque o estado de saúde dela já estava menos tranquilo.

Sempre que ia a Belo Horizonte, antes da pandemia, e isso acontecia ao menos uma vez por ano, eu visitava Magda, ia a sua casa, no bairro das Mangabeiras... e vivíamos uma tarde ou manhã de muitas trocas, de muita discussão, humor e afeto. Os e-mails também eram bem frequentes, de modo que, se passássemos algumas semanas sem nos comunicar, retomávamos pedindo desculpas pelo sumiço (risos).

Maciel e Rocha: Artur, você citou um de seus livros que teve Magda Soares como primeira leitora, o “Consciência Fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização”. Seus trabalhos em torno desse tema têm influenciado muitas produções acadêmicas, artigos, capítulos de livros na área educacional. Nesse sentido, como você observa que os seus escritos autorais e em parceria sobre essa temática se aproximam (e se afastam?) das proposições de Ana Teberosky, Emilia Ferreiro e Magda Soares?

Morais: Consciência fonológica foi um tema que eu descobri e pelo qual me encantei, ainda no final da graduação (1981), e durante o mestrado, por ter vivido, então, o privilégio de ser aluno e orientando de Terezinha Nunes e Lúcia Rego. Como já disse, no meio dos anos 1980, eu já via que a teoria da psicogênese precisava levar em conta o papel da consciência fonológica (CF) no aprendizado do SEA. Eu também percebia que a maioria dos pesquisadores de CF tinha uma visão associacionista de aprendizagem da escrita, uma visão bem limitada.

No caso de Emilia Ferreiro, embora nunca tenhamos discutido o tema, minha avaliação é que ela nunca assumiu, plenamente, o papel da CF no processo de fonetização da escrita. Ela, durante mais de 20 anos, insistia que a CF seria consequência do aprendizado do SEA, posição com a qual nunca concordei, de fato. No atual milênio, numa entrevista à “Revista Nova Escola”, Ferreiro chegou a afirmar algo como “... a CF é importante apenas para aprender a ler e não entendo por que a valorizam tanto”. Não vejo assim. Penso que, para a gente produzir e se deleitar com poesia, com boas melodias, a sensibilidade para aspectos fonológicos é também essencial, porque nos dá uma finura estética, uma forma especial de olhar para muitos textos poéticos.

Ana Teberosky sempre me pareceu menos preconceituosa em relação ao tema CF. Participei, em Barcelona (1991-1993), de uma pesquisa que ela e Liliana Tolchinsky coordenavam sobre o tema “Segmentação espontânea em três línguas: castelhano, catalão e hebraico”. Em algumas publicações posteriores, Ana passou a discutir a importância da consciência fonológica para a alfabetização. E não podemos esquecer, também, que, já neste milênio, ela orientou a tese de nossa colega Silvanne Ribeiro-Velázquez, que é professora da Universidade Federal da Bahia. O título da tese, defendida por Silvanne em 2009, é exatamente “Consciência fonológica e morfológica e sua relação com a aprendizagem da escrita”.

Quanto a Magda Soares, ainda antes de ir a Barcelona, eu conheci um artigo que ela publicou junto com Cláudia Cardoso-Martins, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos¹⁴, sobre o papel da consciência fonológica no processo de alfabetização. Creio que foi publicado em 1989. Lembro de termos discutido o tema CF em Lagoa Santa, em 2011, mais de doze anos atrás, e de já concordarmos, Magda e eu, quanto à obrigatoriedade de a escola promover o desenvolvimento da CF cedo. Quando Magda me enviou os primeiros capítulos da obra-prima que veio a ser publicada em 2016 (“Alfabetização: a questão dos métodos”¹⁵), logo vi que havia, sim, muita afinidade entre o que pensamos sobre as relações entre CF e alfabetização. Creio que, nessa obra e no “Alfaletrar”¹⁶, de 2020, sinto muito consenso entre nossas perspectivas, as minhas e as de Magda: a criança precisa superar o realismo nominal para começar a compreender o SEA. E, para isso, precisa desenvolver habilidades de consciência fonológica que, de início, nada têm a ver com fonemas, mas com separar e contar sílabas e, em seguida, identificar sílabas iniciais iguais e identificar rimas. Quanto à consciência fonêmica, Magda Soares e eu também pensamos que as crianças não têm que ser torturadas pronunciando fonemas isolados, adicionando ou subtraindo fonemas, muito menos em palavras que não existem (risos). Mas coincidimos, completamente, na defesa de que é obrigação da escola promover, no final da Educação Infantil, as habilidades de consciência fonológica que mencionei agora, para, ainda nessa etapa, começar a promover também uma habilidade

¹⁴ Soares; Cardoso-Martins, 1989.

¹⁵ Soares, 2016.

¹⁶ Soares, 2020.

fonêmica: a identificação de fonemas iguais, sobretudo no começo das palavras. Tudo de forma inteligente, com jogos, focando palavras significativas para as crianças, nada de “treinamentos” como querem os vendedores de métodos fônicos. A política subjacente é garantir que as crianças de meio popular avancem em sua compreensão de como a escrita alfabética funciona. Nada de já ensinar, sistematicamente, relações grafema-fonema.

Maciel e Rocha: Essa questão do processo de ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil é um tema polêmico e muitas pessoas, atualmente, têm enfrentado esse debate, em defesa de um ensino público que seja capaz de alfabetizar todas as crianças. Em rodas de conversa, palestras, lives, observamos que você é enfático na defesa de que a criança tenha oportunidades, desde a mais tenra idade, de refletir sobre a língua escrita, ideia com a qual nós também concordamos. De certa forma, notamos que esse aspecto vai ao encontro do que Magda Soares também defendia e do que Emilia Ferreiro e Ana Teberosky já problematizaram em seus escritos. Logo, como o pensamento dessas autoras o orientaram a pensar sobre o compromisso da Educação Infantil na alfabetização das crianças brasileiras?

Morais: Todas essas três pesquisadoras, de distintos modos, nos ensinaram e continuam ensinando que a alfabetização não começa nem deve começar quando a criança entra no Ensino Fundamental. É pena que entre nós, sobretudo no meio acadêmico, colegas dedicada(o)s ao campo da Educação Infantil continuem demonstrando enorme preconceito quanto ao trato da escrita naquela etapa.

Com a teoria da psicogênese, Emilia e Ana demonstraram que as crianças cedo criam suas interpretações sobre “como as letras funcionam”. Se isso era assim nos anos 1970, hoje ocorre mais cedo ainda. Sabemos, desde aquela teoria, que, quando as crianças têm oportunidades, já pensam sobre a escrita e sobre como se escreve bem antes de a instrução escolar começar a ensinar. Emilia, como eu já disse, tem um texto bem divulgado, em que isso é declarado em alto e bom som: é um problema mal colocado perguntar se devemos ou não ensinar a ler e a escrever na educação infantil. Recomendo a releitura ou leitura desse texto a quem pensa o contrário.

Ana Teberosky, por sua vez, sempre defendeu que, desde a pré-escola, as crianças reflitam sobre palavras e textos, tenham bons modelos de gêneros escritos, sejam

estimuladas a memorizar e a (re)produzir textos escritos por grandes escritores e escritoras de literatura infantil... para, no convívio, meninos e meninas internalizarem a linguagem própria dos gêneros escritos e, curiosamente, começarem a desvendar como a escrita alfabética funciona e a aprender as convencionalidades daquele sistema notacional. Os materiais do “Projeto Trilhas”, disponíveis online, que Ana ajudou a conceber e a materializar, são um bom exemplo do que estou falando. Lá (no Trilhas) há uma “caixa” que trata de “jogos com palavras”, que promove a consciência sobre palavras, em nível fonológico, morfológico e gráfico. E outras duas caixas, que atuam no âmbito do texto, fazem com que as crianças da pré-escola assumam um olhar metacognitivo, que lhes permita observar e apreciar recursos linguísticos dos bons escritores desde muito cedo. Sim, antes de entrarem no Ensino Fundamental.

Magda Soares, já no início do atual milênio, advogava que era obrigatório garantir às crianças da Educação Infantil o direito de vivenciarem, diariamente, na sala de aula, não só prazerosas e ricas práticas de leitura, compreensão e produção de textos, mas também o direito a cedo avançarem na apropriação do SEA. Sim, havia e há muita identidade entre nossos posicionamentos: os de Magda e os meus e dos/das colegas que fazemos o CEEL. Há exatos quinze anos, publicamos uma obra coletiva (“Leitura e Escrita na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas”¹⁷), que até hoje é uma referência fundamental para nossa perspectiva: é obrigatório garantir o início da alfabetização e do letramento na Educação Infantil, por uma questão política (luta contra o *apartheid* entre conhecimentos dos filhos da classe média e das camadas populares sobre a escrita) assim como por uma questão pedagógica (respeito à natural curiosidade infantil acerca de palavras escritas e de textos escritos).

No excelente livro “Alfaletrar”¹⁸, que já mencionei e recomendei, Magda Soares expõe de forma mais que clara a proposta para letramento e alfabetização das crianças menores de seis anos que, muito democraticamente, construiu na rede pública de Lagoa Santa, entre 2007 e 2022. Meu colega Alexsandro da Silva e eu publicamos, no ano retrasado (2023), um artigo na Revista Brasileira de Alfabetização (intitulado

¹⁷ Brandão; Rosa, 2010.

¹⁸ Soares, 2020.

“Alfabetização e letramento na educação infantil: o legado de Magda Soares”¹⁹), em que sistematizamos a evolução daquela proposta de Magda no atual milênio. Buscamos botar os pontos nos “is”, para silenciar quem quer esconder as divergências de Magda em relação aos que vetam o trabalho com a escrita (na escola!!!) antes dos seis anos.

Sônia Kramer já denunciou, em 2010, que o tratamento da escrita na Educação Infantil continuava sendo um tema tabu. Quase quinze anos depois, esse tabu segue sendo alimentado por colegas que se dizem os/as legítimos defensores da Educação Infantil...

Não queremos, nós, que admiramos Sônia Kramer e seguimos Magda Soares, antecipar o ensino sistemático das correspondências som-grafia. Não queremos “forçar” nenhuma criança de quatro e cinco anos a alcançar uma hipótese alfabética. Mas... não vemos nada de negativo se lá chegarem, vivenciando jogos e situações significativas de exploração de palavras com as quais convivem. E, obviamente, vivendo, diariamente, a exploração de variados e ricos textos.

Meu desejo é que as(os) colegas que continuam difundindo atitudes e propostas preconceituosas (em relação ao ensino da escrita na Educação Infantil!) acordem... e se engajem na superação daqueles tabus e preconceitos descabidos. Nossas crianças pobres merecem!

Maciel e Rocha: Durante essa nossa conversa, circularam grandes nomes que são referências no campo da alfabetização no Brasil, em especial três mulheres que marcaram a sua vida acadêmica, professor Artur, e a nossa: Ana Teberosky, Emilia Ferreiro e Magda Soares. Levar adiante os legados dessas mulheres e continuarmos trabalhando para que todas as crianças, sem distinção, possam aprender a ler e escrever é um compromisso de todos nós. Dessa forma, quais os desafios e os compromissos da Universidade e da formação inicial de professores alfabetizadores nessa conjuntura?

Morais: Ana, Emilia e Magda eram e são mulheres iluminadas, poderosas, guerreiras. Essas três senhoras, de cuja presença física deixamos de desfrutar no começo de 2023, continuam e continuarão muito presentes entre nós, que militamos nas Escolas e nas

¹⁹ Moraes; Silva, 2023.

Universidades, lutando por uma alfabetização e uma educação mais humanas, porque mais promotoras de democracia e justiça.

Ana, Emilia e Magda foram lutadoras muito firmes, tanto no mundo real, atuando como cidadãs que buscavam mais justiça social, como na trincheira de pesquisadoras e pensadoras, que analisavam com lentes muito rigorosas a aprendizagem e o ensino da escrita praticados em nossas escolas.

Para continuar a peleja que assumiram, penso que precisamos denunciar todos os dogmatismos teóricos e todas as formas de autoritarismos político-pedagógicos. Para isso, é obrigatório continuar pesquisando. Porque nenhuma perspectiva teórica é perfeita e não podemos achar que as explicações já estão todas dadas. Teóricos, pensadores, pesquisadores, mesmo quando superpotentes – como foram e são Ana Teberosky, Emilia Ferreiro e Magda Soares – não são deuses ou deusas. Não podemos tratar o que formulam e formularam como dogma e nos portar como “fiéis”.

Para dar continuidade ao legado dessas três mestras, penso que precisamos ser muito corajosos e coerentes, tanto do ponto de vista epistemológico como do ponto de vista político, porque as duas coisas andam juntas. Não existe pesquisa neutra, não existe formação de professores neutra, não existe escola neutra. Parece-me ignorância – ou má fé – quando alguém afirma, por exemplo, que “... a alfabetização deveria ser uma questão técnica”.

Portanto, além de pesquisar, devemos lutar fortemente por garantir a formação inicial de professores, aí incluídos os que alfabetizam, como um espaço de promoção de gente pensante, gente que não aceita ser reduzida a “executora” de pacotes prontos, sejam criados por “sistemas de ensino”, “apostilados”, “métodos fônicos” ou outras imposições padronizadas afins. Precisamos lutar para que a formação continuada de qualidade seja um direito permanente dos professores, no espírito do que avançamos, por exemplo, com o PNAIC e que começamos a retomar, agora, com o LEEI do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Mas, sempre com a lucidez de que nenhum programa de formação continuada tem um poder mágico de, miraculosamente, resolver o fracasso escolar e o fracasso específico da alfabetização em nossas escolas. As

condições de trabalho, de estabilidade no emprego, de salário justo e de autonomia profissional dos educadores tendem a ser ignoradas ou silenciadas pelo discurso ultra neoliberal que pensa que “em educação é possível fazer mais gastando menos”.

Nossas três mestras, com suas singularidades, nos ajudaram e ajudam a seguir nesse sendeiro, nessa trincheira permanente de luta: por mais pesquisas, por escolas mais justas e por formarmos crianças/adolescentes/jovens mais felizes. Isto é, com mais condições de lutarem por seus desejos e direitos.

Epílogo

É uma pena que nossa conversa esteja chegando ao fim, mas isso abre espaço para futuros encontros. Pode parecer estranho ao leitor dessa entrevista, cujo título omite o nome do entrevistado, mas essa foi uma escolha intencional. O objetivo era permitir que Artur Gomes de Moraes se desvelasse por meio de sua trajetória, a partir das experiências compartilhadas com essas três pesquisadoras que entrelaçam sua vida acadêmica e a nossa também, Ana Teberosky, Emilia Ferreiro e Magda Soares.

Nessa conversa conhecemos Artur, para além de sua atuação como professor na UFPE, publicações, pesquisas, orientações, e sua posição político-pedagógica sempre aguerrida na defesa da apropriação do sistema de escrita alfabética para todas as crianças. Também tivemos a oportunidade de conhecer melhor três grandes mulheres latino-americanas, ícones que marcaram o campo da aprendizagem inicial da leitura e da escrita desde a década de 1980, em diálogo com a sua formação e atuação desde a graduação.

As contribuições da Psicologia Cognitiva, nesse período, destacaram-se na UFPE, onde Artur se graduou em Psicologia. Essa formação inicial permitiu que ele conhecesse e defendesse o ideário construtivista, alinhando-o aos princípios do recifense Paulo Freire. Esses elementos foram fundamentais para sua atuação no campo da psicologia escolar e na alfabetização.

Artur teve o privilégio de conhecer as pesquisas de Ferreiro e Teberosky no início dos anos 80, iniciar suas práticas de estágio na pré-escola, conjuntamente com os resultados de pesquisas de suas futuras orientadoras, as professoras Terezinha Nunes e Lúcia Browne Rego e nos propiciou uma viagem pedagógica por autores nacionais e internacionais, de diferentes vertentes da psicologia, psicolinguística, linguística, antropologia, sociologia e pedagogia.

Ao longo de nossa conversa, Artur teceu o entrelaçamento dos seus ideários com os de nossas grandes mestras Ana, Emilia e Magda. Seus posicionamentos se confluem com os nossos e, por fim, queremos insistir em algo que ficou muito nítido em nossa conversa: é necessário olharmos com mais atenção e sem preconceitos para as práticas de ensino de leitura e escrita na Educação Infantil.

Defendemos que a alfabetização não começa quando a criança é matriculada no Ensino Fundamental. Somamos nossas vozes às de muitos pesquisadores e professores, incluindo a própria professora Magda Soares, que enfatizava que o ciclo de alfabetização e letramento abrange a etapa final da educação infantil. Essa fase pode e deve incorporar práticas lúdicas de leitura e escrita, favorecendo a aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Falar sobre alfabetização na Educação Infantil não deve ser um tabu. Não buscamos uma alfabetização baseada em exercícios visomotores ou centrada na cópia e repetição de letras, sílabas soltas e textos cartilhados em nenhuma etapa da educação básica. Queremos crianças lendo e escrevendo textos com fluência e autonomia já ao final do 1º ano do Ensino Fundamental, por meio de atividades lúdicas, reflexivas e interativas. Isso não pode ser um sonho; deve se tornar uma realidade! Aqui está o nosso compromisso de avançar nessa luta!

Referências

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. **PNA – Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.
CASSIANO, Janair Cândida; ROCHA, Juliano Guerra; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira .
Magda Soares em Lagoa Santa/MG e o projeto Alfalettrar. **Linha Mestra**, v. 17, n. 50, p. 336-358, 2023.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira ; ROCHA, Juliano Guerra. Magda Soares e sua produção intelectual no campo da alfabetização, leitura e escrita no Brasil (1959-1998). **Linhas (Florianópolis. Online)**, v. 24, n. 56, p. 280-306, 2023.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MORAIS, Artur Gomes; ALMEIDA, Tarciana Pereira da Silva. **Jogos para ensinar ortografia**: ludicidade e reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

MORAIS, Artur Gomes; SILVA, Alexsandro da. Alfabetização e letramento na Educação Infantil: o legado de Magda Soares. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 20, Número Especial, p. 1-16, 2023.

ROCHA, Juliano Guerra; OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de; MACIEL, Francisca Izabel Pereira . Magda Soares, professora e orientadora: atuação de uma intelectual a partir da FaE/UFG. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 20, Número Especial, p. 1-20, 2023.

ROCHA, Juliano Guerra; MACIEL, Francisca Izabel Pereira . Magda Soares, Sonia Junqueira e o texto literário na alfabetização de crianças. In: GIOVANI, Fabiana (Org.). **O texto na alfabetização**. Campinas: Pontes, 2024.

SIRINELLI, François. Os Intelectuais. In: REMOND, René. *Por uma História Política*. 2ª edição. Tradução de Dora Rocha. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003.

SOARES, Magda; CARDOSO-MARTINS, Cláudia. A consciência fonológica de crianças das classes populares: o papel da escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 7, n. 164, p. 86-97, jan./abr. 1989.

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

SOARES, Magda. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola**: uma perspectiva social. 18 ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

TEBEROSKY, Ana, COLOMER, Teresa. **Aprender a Ler e a Escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.