

*Norma Sandra de Almeida Ferreira*

# *Memorial*

*Concurso de Livre-Docência*

*Faculdade de Educação*  
*Universidade Estadual de Campinas*

*Janeiro de 2014*

# Índice

“Por isso, melhor se guarda o voo de um pássaro” .....	2
1. Grupo de pesquisa “Alfabetização, Leitura e Escrita”- ALLE.....	6
1.1 Um estudo da produção acadêmica sobre leitura no Brasil.....	7
1.2 Produtos culturais ligados ao mundo da escrita (2004 - atual) .....	11
1.3 Espaços de formação continuada e de pesquisa (1997 – atual) .....	19
2. Departamento de Educação, Linguagem e Arte – DELART .....	23
3. Coordenação do Curso de Pedagogia .....	32
4. Instâncias que nos ligam a outras instâncias, fora da Unicamp: Associações Científicas, Conselhos editoriais, participação em bancas, etc.....	36
5. São tantos lugares: Escola Comunitária de Campinas, EEPG Américo Belluomini, EEPG Francisco Álvares .....	40
6. Sempre tem um antes que já foi um dia .....	47
Do lugar do morto e o lugar do leitor.....	52
Referências.....	55
Currículo Lattes .....	56

## “Por isso, melhor se guarda o voo de um pássaro”

*No descomeço era o Verbo.  
Só depois é que veio o delírio do verbo.  
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.  
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som,  
Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.  
E pois.  
Em poesia que é a voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos.  
O verbo tem que pegar delírio.  
(Manoel de Barros, 2006)*

Começo com Manoel de Barros porque ele, no jogo com as palavras, institui a diferença entre o Verbo e o delírio do verbo, entre começo e descomeço. Porque ele, no jogo entre razão e poesia, sugere o uso da linguagem para a comunicação, forma de ação interindividual, e o uso estético-literário que oferece aos homens a capacidade de “delirar”, criar e desconfiar das coisas ligadas aos seus devidos lugares e funções previamente marcadas.

Tomo o desafio do poeta como um modo de pensar o conhecimento, quer aquele ligado à ficção, no plano do sensível, quer o identificado como científico, no plano da razão, como um campo que não pode ser entendido com fronteiras disciplinares, limitado e percebido de forma fechada.

Início com esses versos porque pretendo com eles dar o tom de escrita a este memorial, guiada pela literariedade do pensamento do poeta e de outros pensadores, ao mesmo tempo poesia e razão; tento salvar meu texto-memorial da esterilidade do tempo cronológico linear, que bem pode decretar a morte do vivido: inverto o tempo, junto tempos, entrecruzo, na tentativa de mantê-lo vivo.

Início com esses versos porque eles me sugerem uma visão de produção, conhecimento, como algo poroso, escorregadio e bastante complexo, sem as divisões rigorosas entre consciência e a coisa, entre sujeito e objeto, entre sensível e pensado, sentido e visto. Produção de conhecimento como algo delirante e apaixonante porque contempla o inusitado, nem sempre o previsto e planejado pelos procedimentos científicos e pelo projeto inicialmente traçado. Fazer pesquisa ou ministrar aulas, na universidade, carregam, para mim, esta dimensão delirante de nascimentos, de descobertas, de produção do novo.

Começo pelo descomeço – no uso do Verbo – traduzir em palavras as minhas lembranças constituídas de cenas, sons, movimentos, cores, cheiros, gestos, rostos, lugares, para uma linguagem possível de ser comunicada, socializada, articulada, organizada, sequenciada. Quando desejamos contar nossa vida (acadêmica) em linguagem verbal, na modalidade escrita, impõe-se para todos nós as propriedades desta forma de linguagem: sua linearidade, segmentação, convencionalidade, etc. Vivo o conflito de que essa organização de pedaços não se teça e não me devolva o *todo* de minha vida, apesar de poder dar, entre tantos outros, um ponto de vista. O **meu**. O sujeito que “atua” (que sou eu) no presente dessa produção, se coloca de forma acentuada nesta composição ou edição para narrar.

O narrar, por escrito, pede que ordenemos e interliguemos pontos esparsos, preenchamos lacunas, inventemos palavras para “traduzir” aquilo que poderia estar perdido e disperso ou que precise de comprovação, legitimação. A escrita segue regras próprias de seu universo. Fabrica o vivido. Faz história.

A escrita coloca em letra o vivido, tenta ordenar o caos do presente, que é sempre turbulento, atormentado, ininteligível porque pressionado pelas exigências pessoais e familiares (festas de fim de ano, de aniversários e de nascimentos, perdas de pessoas queridas etc.); pelas do corpo (sonolento, dolorido, agitado, pensante, sisudo); pelas profissionais (leitura de teses, de relatórios, atendimento a orientandos, escrita de artigos, de pareceres, de ofícios, de e-mails, deste memorial).

Escolho como tempo deste memorial: o presente (de minha leitura). Trago-o para perto de mim, para o presente, que é hoje - **janeiro de 2014** - na ilusão de que lerei um passado nas dobras do futuro.

Escolho o presente porque, ao contrário do que pensamos, ele é acabamento e indeterminação porque nele o “agora” se abre para o passado e também para o futuro...

Escolho o presente porque:

Experimentamos o tempo: o passado não é um momento que deixamos para trás, mas uma configuração perdida do sentido, excluída, pois vertida e vazada no presente, passada nele, e apenas existente nas dobras desta nova evidência, nos traços de uma nova configuração. E o futuro não é algo positivo que se tem pela frente, mas já se delineia no horizonte do presente – nas frestas abertas de sua indeterminação – como outro possível deste mundo. A temporalidade, pois, sempre a encontramos nas linhas do presente, no devir constitutivo de seu próprio sentido. (CARDOSO, 2002, p. 357).

E se escrever um memorial é fincar os pés no tempo presente para construir uma história (ficção) do próprio passado para leitores no futuro, deste modo passado e futuro se misturam no presente da leitura e da escrita de um memorial que, por sua vez, será lido por outros, em uma situação institucional, que é o concurso de livre-docência desta universidade. Leitura com outros sentidos e significados. Mas também uma escrita que não é solitária. Ela vem constituída por outros escritores (Michel de Certeau, Mikail Bakhtin, Roger Chartier, Robert Darnton, Pierre Bourdieu, entre outros) lidos por mim (novamente o jogo: leitura e escrita) – numa apropriação de suas contribuições no campo da linguagem, no cruzamento com a história (da leitura, do livro e dos leitores), da literatura, da educação.

Neste preâmbulo, em que coloco alguns elementos constitutivos da produção do meu texto, percebo expressões que parecem ganhar força no movimento do pensar, do (re) ler e do escrever. As expressões “leitura e escrita” aparecem aqui e acolá, geridas par a par, indefinidamente, talvez como marcas de minha atuação como professora e pesquisadora nesta universidade. Porque “ler” e “escrever”, aqui, são meus instrumentos para a produção deste material (leio, recorto, digito, copio citações, escrevo fragmentos etc.), mas também são práticas que conferem sentidos ao meu vivido (acadêmico), pondo em circulação um pensar sobre o campo da linguagem, um desafio interpretativo de caráter simbólico-discursivo, que nos move a buscar inteligibilidades partilhadas e reinterpretadas a cada ato individual. Leitura e escrita do quê? Para quê? Para quem? Como? Onde? Por quê? No campo da enunciação: “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.” (BAKHTIN, 1997, p. 271).

Leitura e escrita, embora práticas distintas, estão também sempre interligadas. Só se pode ser um bom “escritor”, “escrevedor” de histórias, se se puder contar com a cumplicidade de um leitor; por exemplo, ao escrever um memorial, aquele que lê, no presente, precisa estar atento às marcas deixadas ali pelo passado.

Um bom contador de histórias é um bom leitor do vivido. Talvez por isso sejamos guardadores de coisas... de tantas coisas: de livros que lemos quando crianças, de cartões de viagens, anotações de aulas e de leituras feitas, de fotos, de um guardanapo com uma mensagem, de certificados, declarações, recortes de jornais, publicações; guardamos coisas para não esquecer... para não perder o vivido... para recorrermos a elas todas as vezes que precisamos dar novos sentidos às

nossas vidas... até mesmo os institucionais. Guardamos porque, neste ato, produzimos vestígios, marcas do que vivemos e guardamos... porque somos obrigados a comprovar o vivido.

No entanto, de que adianta acumular coisas se não podemos depois voltar a elas, lê-las para dar sentidos a nossa vida?

Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la./Em cofre não se guarda coisa alguma. Em cofre perde-se a coisa à vista. Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado./Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por ela, isto é, velar por ela, isto é, estar acordado por ela, isto é, estar por ela ou ser por ela./Por isso, melhor se guarda o voo de um pássaro /Do que de um pássaro sem voos. Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica, por isso se declara e declama um poema: Para guardá-lo:/ Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda: / Guarde o que quer que guarda um poema:/ Por isso o lance do poema: / Por guardar-se o que se quer guardar. (CÍCERO, 1996).

Não guardamos só por nós e para nós. Gostamos do *voo do pássaro*, gostamos da palavra que declama, gostamos *do lance do poema*, que lança o outro para compartilhar no vivido os meus/nossos guardados. No ato (do guardar) são os outros que poderão querer mantê-los vivos; queremos, na partilha dos nossos guardados, ter alguém para lhes dar sentidos... Também posso pensar que neste ato, os meus guardados tornam-se testemunho não só do meu vivido, mas uma espécie de legado memorial de minha geração, do meu grupo social, de minha família, de minha instituição. Daí outro sentido: promover meus guardados também como parte da história de um grupo, de uma profissão, de uma universidade pública do estado de SP.

Ler os guardados e escrever sobre eles construindo um texto (uma história), é pensar com Certeau (2002):

Certamente não existem considerações, por mais gerais que sejam, nem leituras, tanto quanto se possa estendê-las, capazes de suprimir a particularidade do lugar de onde falo e do domínio em que realizo uma investigação. [...]. Encarar a história como uma operação será tentar, de maneira, necessariamente limitada, compreendê-la como relação entre um lugar (um recrutamento, um meio, uma profissão etc.), procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura). É admitir que ela faz parte da “realidade” da qual trata, e que essa realidade pode ser apropriada ‘enquanto atividade humana’, enquanto prática. [...]. É em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delinea uma tipografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam. (CERTEAU, 2002, p. 65-67).

Os lugares que percorri no período que compreende este memorial (1969 a 2014), têm sido marcados por continuidades e finalizações, num processo que é próprio daqueles que buscam uma coerência teórica e afinidades com temáticas de pesquisa, com pessoas para um trabalho coletivo, além dos enfrentamentos de novos desafios e exigências.

No período descrito neste material, transito por vários lugares ao mesmo tempo e em tempos distintos e busco neles um porto fixo para ancorar as ideias e ligar pontos. Elenco alguns desses lugares para orientar meu leitor: 1) o grupo ALLE, em que se encontram reunidos os meus projetos de pesquisa finalizados e em andamento; os trabalhos de nossos (ex e atuais) orientandos de mestrado e de doutorado, de conclusão de curso e de iniciação científica; 2) o departamento “Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte”, lugar em que participo como docente, em que ocupei cargo de chefia e representações em comissões, em que assumo aulas na graduação e na pós-graduação; 3) a Coordenação Associada do Curso de Pedagogia, que implica ainda em participação em comissões internas e externas à FE; 4) as instâncias que nos ligam a outras instâncias, fora da Unicamp: Associações Científicas, Conselhos editoriais, participação em bancas; 5. A atuação no Ensino Fundamental: Escola Comunitária de Campinas, EEPG Américo Belluomini, EEPG Francisco Álvares, EEPG José Leme do Prado - outros espaços profissionais ligados à educação básica; 6. Sempre tem um antes que já foi um dia. Em comum, a cada um desses lugares articulo publicações (isoladas ou compartilhadas) em livros, artigos de periódicos; participação e promoção de eventos ligados à pesquisa e ao ensino. Sei que cada um, separadamente, e todos eles, no seu conjunto, são interfaces de um mesmo “lugar”, configuração de uma determinada posição que assumo na leitura que hoje faço dos vestígios (documentos que tenho em mãos), das operações que realizo e dos sentidos que produzo para minha atuação como professora e pesquisadora desta universidade.

## **1. No grupo de pesquisa “Alfabetização, Leitura e Escrita” - ALLE**

Participo desde grupo de pesquisa desde a sua criação, em 1998. No conjunto de trabalhos que reunimos durante o tempo de existência do grupo, eu tenho colocado como desafio refletir sobre a cultura da escrita e da leitura, contribuindo com uma produção no campo da educação, no que se relaciona, especialmente, aos profissionais ligados ao mundo dos impressos, aos espaços

destinados a objetos e suportes de textos da cultura letrada, a leitores que não apenas aqueles que circulam na escola, numa compreensão de que a educação ultrapassa os limites da instituição.

Assim como as pesquisas dos nossos orientandos e as desenvolvidas pela Profa. Lillian Lopes Martin da Silva (companheira do grupo), tenho colocado como objeto de investigação: representações, práticas e discursos que (en)formam e dão inteligibilidade ao mundo da leitura (cultura escrita) pelos suportes de textos, pelos sujeitos e suas instituições histórico-culturalmente, datados. Tenho insistido na busca pela compreensão do processo pelo qual o sentido da leitura é diferentemente construído e representado em diversos tempos, espaços e comunidades, a partir dos estudos desenvolvidos pela História Cultural: Roger Chartier (1994; 1996; 2001; 2004); Michel de Certeau, (1996; 2001); Mikail Bakhtin (1997, 1988); Robert Darnton (1992; 1995). E tenho priorizado como interlocutores, os pesquisadores que nas últimas décadas têm estado ligados aos estudos da História da Educação e da História Cultural, além daqueles de áreas como História, Antropologia, Linguística, Letras, Literatura, Sociologia e Pedagogia, que se (entre)cruzam com a História do livro, do leitor e da leitura etc.

Para nós, o ALLE tem se constituído em espaço de pesquisa que permite a formação e consolidação de um trabalho coletivo sobre os problemas e desafios da área, além de abrir caminho para a socialização e debate em torno dos conhecimentos produzidos, quer na participação em mesas-redondas em eventos, quer na promoção e organização de seminários, ou na orientação das pesquisas de nossos orientandos da graduação e do programa de pós-graduação da FE, ou ainda na participação em bancas institucionais de diferentes naturezas: concurso, qualificação e defesa de dissertações de mestrado, de teses de doutorado e trabalhos de conclusão de curso, como também em publicações individuais ou coletivas, bem como na redefinição e realização de projetos de pesquisa.

São três conjuntos que reúnem os projetos que marcam a continuidade do meu interesse investigativo em algumas questões e problemáticas postas ao longo de minha trajetória na universidade: **1.** Um estudo da produção acadêmica sobre leitura no Brasil, (1999 - atual); **2.** Produtos culturais ligados ao mundo da escrita (2004 - atual); **3.** Espaços de formação continuada e de pesquisa (2000 - atual).

### **1.1 Um estudo da produção acadêmica sobre leitura no Brasil**



O primeiro conjunto de pesquisas reúne projetos ligados a minha tese de doutorado, defendida em 1999, que a cada nova configuração tem como continuidade algumas preocupações: a) conhecer e mapear a significativa produção acadêmica sobre Leitura no Brasil, que se manifesta nos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado, tentando responder que aspectos e dimensões desta problemática vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares; b) de que formas e em que condições têm sido produzidas tais pesquisas. São os seguintes projetos: “História da Leitura no Brasil (1980 a 1995): um estudo dos resumos de dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação” (1ª fase: 12/1999 a 11/2002); “Leitura no Brasil (1965 a 2000): um estudo dos resumos de dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação” (2ª fase: 2002 a 2004); “História da pesquisa acadêmica sobre Leitura: 1965 a 2005” (3ª fase: 2010 – atual).

Talvez esse meu interesse de investigação que tem como objeto de estudo a própria produção acadêmica de um determinado conhecimento tenha se fortalecido no diálogo com outros trabalhos desenvolvidos em instituições diversas (nas últimas décadas), como por exemplo, a “Alfabetização no Brasil – o estado do conhecimento”, coordenado inicialmente pela Profa. Magda Soares e que teve continuidade com a equipe de pesquisadores do CEALE/UFMG. Um interesse, de caráter inventariante, que impulsiona os pesquisadores ligados ao “estado do conhecimento” e que sugere uma direção:

esse jeito de fazer pesquisa – de mapear, organizar e de discutir o “acúmulo” – possa ser orientado, nos últimos quinze anos por dois sentimentos: conforme Chartier (2001) chama nossa atenção em seu livro *Cultura escrita, literatura e história*: o “temor à perda” e o “temor ao excesso, que parecem acompanhar o homem em sua relação com a cultura escrita, desde mesmo os primeiros livros impressos”. (FERREIRA, 2002, p. 4).

Talvez a minha insistência na continuidade dessa investigação também se justifique por reconhecer que trabalhos como esses podem oferecer a outros pesquisadores uma paisagem panorâmica como referência para outras pesquisas de caráter mais particular. O fato de meu livro *A Pesquisa sobre Leitura no Brasil: 1980 – 1995* (2001), produto de minha tese de doutorado, estar esgotado e de ser ele citado em várias pesquisas acadêmicas no país, além dos convites recebidos para participação em bancas de defesa em outras instituições, decorrentes da projeção alcançada por este trabalho - são sinais que sugerem o reconhecimento da relevância de pesquisas desta natureza.

Por último, minha continuidade na temática e na perspectiva investigativa talvez ainda possam ser justificadas pelo fato de as pesquisas haverem constatado, nesses quarenta anos, a existência de uma produção acadêmica sobre leitura de significativo volume, complexidade, adensamento e diversidade (teórico-metodológica), desenvolvidas num crescendo vertiginoso, o que nos leva a pensar que algumas questões que envolvem essa temática não só permanecem atuais e necessárias, como exigem novas reflexões de um grupo de pesquisadores, por diferentes lugares de produção.

Será por ser a leitura um problema sem solução? Ou será a crença de que os brasileiros não sabem ler e precisam aprendê-lo? Ou, ainda, a ideia de que o país “empobrece” a cada ano, não tem escolas de qualidade para todos e saber ler é realmente, uma dificuldade para a grande maioria da população? Será que é uma busca sem fim por um bom método que dê conta rápido e de maneira eficiente a um bom entendimento da leitura?

Talvez, seja porque muitos acreditam que, através da leitura, possamos formar indivíduos melhores, mais críticos e mais democráticos; ou, então, porque, diferentemente de antes, num tempo da sociedade predominantemente oral, a leitura é, hoje, uma necessidade, que amplia conhecimentos, desenvolve habilidades cognitivas mais complexas e torna o homem mais preparado para os desafios do mundo contemporâneo.

Mas, talvez, todas essas questões e o volume de pesquisas em torno delas se justifiquem porque, como sabemos, quando o assunto é leitura tem-se um fenômeno complexo que estabelece inúmeras questões e relações que se inscrevem numa malha de diferentes áreas e temas correlatos. Ler o quê, por exemplo, é uma grande questão. Ler por quê, para quê, ler como, são outras. Tratar a leitura como fenômeno psicológico, social, político, histórico ou tudo isso entrelaçado é, ainda, uma complicada decisão. No conjunto, sabemos que são preocupações densas, entrecruzadas em torno dessa habilidade, experiência, prática, relação, produção de sentidos, que chamamos de leitura. (FERREIRA, 2004, p. 15).

Em seu conjunto, todo o material relativo a esses estudos que tratam a leitura como objeto de investigação e como temática de interesse, em suas distintas fases (2002-2004; 2010 - atual), têm sido disponibilizados no *site* de nosso grupo de pesquisa ([www.unicamp.fe/alle](http://www.unicamp.fe/alle)), sendo a produção também divulgada e socializada através de parcerias firmadas com outros grupos de pesquisadores, além da divulgação feita pelos modos anteriormente elencados.

Esses projetos têm agregado alunos da graduação (bolsistas SAE), e ainda orientandos de Trabalho de Conclusão de Curso e de mestrado, como por exemplo: *Dados referentes à Leitura no Brasil: 1996-2000* (MARTINS, 2005); *Levantamento de teses e dissertações defendidas na área de leitura, no período de*

2000 a 2005 (PENIDO, 2010); *Investigações em pesquisas acadêmicas sobre leitura no Ensino Fundamental – 2000 a 2010* (PENIDO, em andamento).

Esses projetos de pesquisas proporcionaram desdobramentos como as publicações dos Catálogos Analíticos impresso, em 1999, e em CD-rom (2000; 2005), com apoio financeiro do FAEPEX.

Outro desdobramento é o envolvimento com a coordenação da “Roda de Pesquisadores em Leitura da Associação de Leitura do Brasil”, criada pelo Prof. Ezequiel Theodoro da Silva (membro também do ALLE), em 2007, por ocasião do 16º Congresso de Leitura do Brasil. A Roda da ALB, como normalmente a chamamos, foi arquitetada para constituir uma linha de pesquisa dentro desta instituição, que há 30 anos vem contribuindo para o debate sobre leitura em nosso país, aproximando pesquisadores em leitura e professores de escolas da educação básica - associados dessa entidade - proporcionando intercâmbios entre as suas produções, divulgando referências bibliográficas e bancos de dados, oferecendo material de apoio e pesquisa etc. (*site*: [www.alb.com.br](http://www.alb.com.br)).

Nos anos 2008 e 2013, participei da “Roda dos Pesquisadores da ALB” como vice-coordenadora, e no período entre 2009-2012, assumi a coordenação geral dos trabalhos. Além de atualizar os dados no *site*, incentivamos a participação da “Roda” no Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa – SIMELP, com a criação de um Seminário específico para reunir os trabalhos dos pesquisadores em Leitura. Assim, estivemos nos: I SIMELP, em São Paulo, 2008; II SIMELP, em Évora, Portugal, 2009; III SIMELP, em Macau, 2011; IV SIMELP, em Goiás (Goiânia), 2013.

Entre outras parcerias, como resultado dessas pesquisas, foi gratificante a aproximação mais forte com o grupo de pesquisa “História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil”, coordenado pela Profa. Dra. Maria do Rosário Mortatti. Proximidades anteriormente proporcionadas pelos interesses comuns investigativos, pelas temáticas, pela trajetória profissional das pesquisadoras (Maria do Rosário e eu fomos professoras de escolas públicas; trabalhamos juntas em projetos de formação de professores; na academia, temos produzido e publicado sobre literatura e alfabetização há algum tempo etc.). Com a iniciativa da Profa. Maria do Rosário para a criação da “Associação Brasileira de Alfabetização”, com sede na Universidade Estadual Paulista – Unesp, campus de Marília, houve um convite para que eu participasse como membro da Comissão Provisória da Associação, em 2010. A Associação foi criada e atualmente reúne pesquisadores de diferentes grupos de pesquisa das universidades de todo o nosso país, que têm em comum o interesse pela história da alfabetização no

Brasil, a partir de distintas trajetórias e lugares de investigação, entre eles o nosso grupo de pesquisa “Alfabetização, Leitura e Escrita” – ALLE/FE.

Ainda nessa aproximação interinstitucional, participei dos I e II Seminários Internacionais da História do Ensino da Leitura e da Escrita” (SIHELE: 2010; 2013), em mesas redondas, com textos publicados posteriormente na forma de livros. A palestra proferida no primeiro evento, foi publicada com o título “Contribuições para história da leitura no Brasil: elementos de dissertações de Mestrado e teses de Doutorado”, no livro *Alfabetização no Brasil, uma história de sua história*, organizado pela Profa. Maria do Rosário Longo Mortatti (2011), Prêmio Jabuti 2012, na categoria “Educação”, e nova (2ª) edição, em 2013. O texto “Entre livros: a história do ensino da leitura e da escrita”, no II SIHELE, será publicado na obra *História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático*, organizada pelas professoras Maria do Rosário Mortatti e Isabel Cristina da Silva Frade, com lançamento previsto para o COLE, em julho de 2014.

Esses projetos, além da participação em diferentes eventos científicos nacionais e internacionais com o intuito de divulgar o trabalho e ampliar o debate, geraram publicações (individuais e em co-autoria) em anais de eventos, em periódicos, em capítulos e livros. Destaco: “Contribuições para história da leitura no Brasil: Elementos de dissertações de Mestrado e teses de Doutorado” (2011); “Contribuições para a escrita da história da produção acadêmica sobre leitura, no Brasil -1965 a 1979”(2007); “Leitura como objeto de investigação”, (2004); “Produção de conhecimento sobre leitura”(2002); “Pesquisas denominadas estado da arte: possibilidades e limites”(2002); “É possível uma História da Leitura lendo apenas resumos de pesquisas acadêmicas?” (2002) e “A Roda dos Pesquisadores da ALB - Uma Caracterização” (2008).

## **1.2 Produtos culturais ligados ao mundo da escrita (2004 - atual)**

Um segundo conjunto de projetos configura-se em torno do meu interesse pelos produtos (impressos) ligados ao mundo da escrita. São eles: “Estudos sobre a produção cultural voltada para jovens leitores, entre livros de literatura e livros escolares” (2010 - atual); “Práticas e produtos culturais ligados ao mundo da escrita” (2004-2009); “Os livros que aqui circulam, não circulam como lá” (pós-doc: 09/2007-04/2008) e ainda projetos em que participo como membro integrante das pesquisas coordenadas pelos colegas do departamento.

Em comum, esses projetos podem ser traduzidos por uma prática: *andar entre livros* (expressão “emprestada” de um livro de Teresa Colomer (2007). Uma prática que sugere para mim uma ação

intencional (caminhar) entusiasmada, compenetrada, por espaços (sala, biblioteca, editora, livraria, quarto) de quaisquer tamanhos, formas, lugares geográficos etc., que acolhem/expõem/disponibilizam objetos (livros), companheiros antigos, pelos quais se tem grande apreço. Sugere o que gosto de fazer e o que movimenta o meu interesse na pesquisa: andar (não só literalmente) entre livros, contemporâneos ou não, de literatura ou escolares (didáticos), com projetos editoriais de luxo ou menos sofisticados etc. O que importa é poder andar (e não ver em uma tela de computador), ter às mãos esse objeto cultural chamado livro, de morte anunciada, colocado sob suspeita por alguns, mas que durante muitas gerações tem sido aclamado como material de leitura imprescindível no mundo dos impressos.

Literalmente ou não, a expressão *andar entre livros* justifica o meu interesse na retomada da discussão já desenvolvida em pesquisas anteriores sobre a produção cultural voltada para jovens leitores, além de alimentar os projetos atuais.

Em “Estudos sobre a produção cultural voltada para jovens leitores, entre livros de literatura e livros escolares” (2010 - atual), centralizo o meu olhar mais especialmente nos livros escolares e de literatura: a) na sua aproximação – incerta e flutuante - entre literatura e educação; b) no que concerne às formas e concepções assumidas historicamente em seus suportes de textos, nas comunidades de leitores, nas instâncias de criação, de recepção, de circulação e de legitimação. Os trabalhos são desenvolvidos em duas direções. Uma mais preocupada com a produção, circulação e recepção da literatura como uso estético da linguagem, criada e fruída para atender diferentes necessidades e desejos de comunidades de leitores, também diferentes, ao longo do tempo. A outra, mais voltada para a produção, circulação e recepção de livros escolares, que se definem pela intenção editorial de ensinar, especialmente a aquisição da leitura. Em comum, ambas têm o interesse pelo livro impresso e editado a partir da primeira metade do século XX (principalmente décadas de 30 a 50), no Brasil.

Tal projeto articula-se à pesquisa (finalizada em 2012) “Manuais escolares de higiene: produção, circulação e recomendação de usos”, financiada pelo MCT/CNPq e coordenada pela Profa. Dra. Heloísa Rocha Pimenta, do qual sou membro, contribuindo especialmente com as pesquisas de manuais ou séries escolares mais diretamente ligados ao ensino de língua portuguesa, livros de leitura ou de literatura. E, dando continuidade a esse trabalho, atualmente participo como membro do projeto “Biblioteca de higiene: tipos e gêneros textuais de manuais escolares”, (Edital MCT/CNPq 14/2012 – Universal). Nossa contribuição nesse projeto está relacionado às ações

voltadas para a localização de manuais escolares, especialmente aqueles denominados como “livros de leitura” em bibliotecas, editoras, arquivos e centros de documentação. Um esforço de identificar autores, da sua vinculação institucional e das casas editoras; do levantamento de dados sobre as edições, a tiragem e a distribuição dos livros de leitura; como também da busca de indícios que possam responder sobre os usos prescritos pelos autores e editores e os possíveis usos que alunos e professores fizeram desse material impresso. Nosso foco tem sido a identificação e análise dos livros de leitura, cuja temática nem sempre faz uma referência explícita à higiene, saúde física etc. em seus textos. Também estaremos contribuindo nesse trabalho quanto aos estudos do gênero “manual didático”, que como sabemos é uma nomenclatura complexa e ambígua.

Como parte dos resultados, os dados levantados no âmbito dos projetos, coordenados pela Profa. Heloísa, serão catalogados na base de dados MANES (UNED, Madri, Espanha), o que possibilitará a disponibilização dos resultados da pesquisa à comunidade de pesquisadores. Edital Universal (MCT/CNPq 14/2009), Processo 478621/2009.

Ligado a essas pesquisas, também firmamos um projeto de extensão que corresponde a um “Acordo de Cooperação Unicamp e Centro Internacional de La Cultura escolar – CEINCE”, o qual a Profa. Heloísa assina como executora e eu como vice-executora. Tal projeto de extensão tem por base linhas de atuação conjunta entre as duas instituições envolvidas, quanto à disponibilização (*in loco* ou *on-line*) aos professores, pesquisadores e alunos da UNICAMP e do CEINCE dos fundos documentais; aceitação e tutoria recíproca de pesquisadores; concessão de bolsas para estágios de curta duração, no CEINCE, a professores, pesquisadores e estudantes de Doutorado da UNICAMP e facilitação de bolsas a professores e pesquisadores do CEINCE para estágios de curta duração na Universidade Estadual de Campinas; co-edições, participação em projetos e promoções conjuntas de seminários, colóquios e exposições (nacionais e internacionais) sobre temas de comum interesse, além de promover a difusão dos programas e atividades do CEINCE por meio da página do Centro de Memória da Educação, da Faculdade de Educação.

A parceria interinstitucional internacional (CEINCE-Unicamp), a parceria interinstitucional (grupos de pesquisas de diferentes universidades brasileiras que são membros integrantes dos Projetos “Manuais escolares de higiene: produção, circulação e recomendação de usos” e “Biblioteca de higiene: tipos e gêneros textuais de manuais escolares”), a aproximação com os trabalhos da professora Heloísa, pertencente a grupo de pesquisa distinto do meu, têm sido formas produtivas de se trabalhar na universidade, fortalecendo perspectivas teórico-metodológicas, enriquecendo o debate

acadêmico e qualificando os resultados, numa projeção maior e mais coletiva. A aproximação – trocas de referências e materiais, participação em bancas, discussão sobre programas de curso etc. - com a Profa. Heloísa, colega de departamento, tem sido, além de prazerosa, um privilégio.

Já no projeto de pesquisa intitulado “Práticas e produtos culturais ligados ao mundo da escrita”, desenvolvido no período de 2004 a 2009, a leitura como prática cotidiana, ganha concretude: “A leitura é sempre uma prática encarnada de gestos, espaços e hábitos”. (CHARTIER, 1996, p.13). E diríamos também que é prática encarnada em objetos e suportes de textos dados a ler. Assim, acompanhados pelos estudos trazidos principalmente pela História Cultural, olhamos nessa pesquisa para a tensão entre o polo da produção dos produtos culturais e o polo da recepção, entendendo que, de um lado, encontramos a “liberdade condicionada”, espécie de maquinaria (do autor/editor/ilustrador; do mercado; da tradição; da censura; das convenções; dos protocolos de leitura; das formas e rituais); de outro, encontramos a “disciplina derrubada”: apropriações singulares dos leitores, com disposições específicas, competências, expectativas, usos, circunstâncias de leitura. (CHARTIER, 1996).

No período de 2004 – 2009, participei também como membro integrante da pesquisa “Práticas de leitura e Comunidades de leitores”, coordenada pela Profa. Lilian Lopes Martin da Silva, minha colega de departamento, de grupo de pesquisa, e amiga. Minha principal interlocutora dentro da Faculdade. Juntas, planejamos e ministramos aulas na pós, organizamos eventos acadêmicos, fazemos orientação e coordenamos horas de estudos; por vezes, de forma conjunta com nossos orientandos, publicamos em co-autoria. Com ela, participei da Diretoria da Associação de Leitura do Brasil (2007-2008; 2009-2010), do Conselho Editorial de vários periódicos, de bancas de qualificação e de defesa de orientandos do nosso grupo e de outros. Companheirismo e colaboração de quase duas décadas, companheirismo e parceria intensa e prazerosa. Sempre me lembro dela pelo *seu jeito paciente, delicado, e ético de “juntar” e tratar as pessoas, as coisas, os textos, as ideias, os sonhos, a vida.* (FERREIRA, 1999, p. 6). Desde os tempos sob sua orientação no meu doutorado, pensamos e discutimos nossos projetos de pesquisa, os aportes teórico-metodológicos que podem contribuir para diversificar nosso olhar, *construído, educado, tanto estética quanto politicamente, numa espécie de rede coletiva formada pela história e pela cultura* (FERREIRA e SILVA, 2012).

Vejo, ao retomar tempos e trabalhos, que esses projetos já conversavam com a minha dissertação de mestrado *Leitura de histórias de Leitura*, orientação de Ezequiel Theodoro da Silva, período em que me via inquietada no cotidiano escolar com suas inúmeras contradições e movida

pela imagem da universidade – como lugar privilegiado de pesquisa e de interlocução. Assim justifico minha pesquisa, nas primeiras páginas da dissertação:

Tenho mais claro, dentro de mim, a vontade de teorizar minha prática, de registrar um pouco de minha caminhada como professora que sou, centralizar minha reflexão sobre o ato concreto de leitura planejada e limitada no tempo e espaço escolar. Pretendo discutir e problematizar o processo constitutivo da leitura através da perspectiva do educando: como ele vê esse processo, como está a leitura para ele na escola, como se forma um leitor, que condições provocam essa formação, qual sua história de leitura? (FERREIRA, 1994, p. 8).

Um esforço de ressignificação das histórias de leitura de meus alunos de 5ª e 6. séries do Ensino Fundamental, registros escritos feitos nas aulas de Língua Portuguesa, em que eles respondiam a questões a respeito dos livros lidos, modos de ler, finalidades da leitura, espaços e tempos configurados para o ler. Uma pesquisa entre intenções – “analisar as histórias de leitura dos meus alunos buscando perceber marcas e trajetórias em suas formações como leitores – e de crenças – dentro das condições internas dessa própria escola, podemos encontrar brechas que dinamizam as relações, tornando possível um trabalho de interferência, de mudança”. (FERREIRA, 1994, p. 21).

Um trabalho que me posicionava ainda no campo da Análise do Discurso (PÊCHEUX, 1993; MAINGUENEAU, 1989; ORLANDI, 1988<sup>a</sup>; 1988<sup>b</sup>), direcionando um olhar investigativo desconfiado, porque posto nas condições de produção do discurso.

A contribuição teórica de Pêcheux (1993) predominava em tempos ainda pouco explorados por mim dos estudos trazidos pela História Cultural (Chartier e Certeau), colocando a leitura como produção de sentidos marcada pelas práticas e representações culturais. Nesse tempo da construção da dissertação de mestrado, o jogo de relações a que estamos expostos, quer na vida profissional, quer na pessoal é situado no discurso:

(...) as relações entre esses lugares, obviamente, acham-se representados por uma série de ‘formações imaginárias’, que designam o lugar que o destinatário e o destinador atribuem a si mesmo e ao outro, a imagem que eles fazem de seus próprios lugares e do lugar do outro. Dessa forma, em todo processo discursivo, o emissor pode antecipar as representações do receptor de acordo com essa antevisão do imaginário do outro, fundar estratégias do discurso. (FERREIRA. 1994, p. 63).

São reflexões que nos anos mais recentes ganharam corpo em outra direção, ou nuances na elaboração do dizer e pensar o discurso como prática (discursiva) embrenhada no jogo da linguagem que se dá no contexto da atividade humana (BAKHTIN, 1992).



O Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva, conhecido internacional e nacionalmente pela sua insistência na importância da leitura para a formação do sujeito crítico e cidadão, foi outra pessoa que participou de perto de minha formação intelectual. Primeiro, através de seus livros e palestras, quando eu ainda trabalhava apenas como professora de escola pública. Segundo, nos eventos do COLE – Congresso de Leitura do Brasil (idealizado por ele em 1978). E depois, como colega da Diretoria da Associação de Leitura do Brasil, entidade da qual ele foi também presidente em várias gestões e que criou, em 1981, projetando o debate da leitura em uma dimensão política e apartidária.

A dissertação de mestrado valeu-me dois artigos publicados (FERREIRA, 1994a; 1995) e um capítulo do livro *Entre Leitores: alunos e professores*, organizado por Lilian Lopes Martin da Silva, na coleção ALLE (2001), apoio FAPESP.

Finalizada a minha gestão como chefe do departamento, pude desenvolver a pesquisa de pós-doutorado, no período de 09/2007 a 03/2008, à qual dei o título *Os livros infantis brasileiros, que aqui circulam, não circulam como lá*. Tive como interlocutor o Prof. Dr. Antonio Branco, na época coordenador do Centro de Investigação em Artes e Comunicação e professor da Universidade do Algarve, em Faro, Portugal.

A pesquisa, de natureza descritiva e exploratória, retomou as questões e preocupações investigativas ligadas aos meus projetos descritos, tendo como desafio a identificação da presença e do circuito de obras e autores à disposição dos leitores portugueses no período em que foi realizada. Orientou meu trabalho a ideia de que é importante pensar que qualquer produto cultural, inclusive a literatura, não se circunscreve a limites geográficos, socioeconômicos, às intenções de seus produtores, aos consumidores a que se destinam. Estudos sobre produtos culturais reconhecem circulações fluidas, práticas partilhadas que atravessam delimitações postas *a priori* por clivagens socioeconômicas, territoriais, ideológicas, inscritas em “empregos diferenciados, usos contrastantes dos mesmos bens, dos mesmos textos, das mesmas idéias”. (CHARTIER, 1988, p.136). Deste modo, afirmar que “os livros infantis brasileiros que aqui circulam, não circulam como lá”, sugere, entre outras, duas perspectivas. Uma primeira, em que *circular* pressupõe propagar-se, espelhar-se, transitar entre lugares. Uma segunda, ligada aos modos de recepção dos leitores, sempre “caças furtivas” (CERTEAU, 2002).

A pesquisa permitiu organizar um levantamento (quantitativo) de um conjunto de títulos e de autores brasileiros de obras que circulam em Portugal, mas também interpretações sobre o funcionamento e movimento do mercado editorial e as instâncias de legitimação e consagração dos livros, modos contemporâneos de apresentação desse produto cultural, posto em circulação,

divulgado e dado a ler para os leitores portugueses. Discuto algumas intervenções de natureza tipográficas e textuais que foram realizadas pelos profissionais no polo da produção (editor, capista, ilustrador, adaptador etc.) nas obras brasileiras destinadas ao público infantil e que foram “transportadas” para outro país, também lusófono.

Poder desenvolver essa pesquisa de pós-doutorado em outra instituição significou, para mim, a possibilidade de intercambiar e compartilhar temas, reflexões e projetos de pesquisa ligados, principalmente, à educação, literatura, leitura, letramento, que fazem parte das discussões no interior do meu grupo de pesquisa e se inserem nas preocupações do DELART, departamento ao qual pertencço.

Essas pesquisas nortearam várias publicações, orientações (graduação e pós) e participações em eventos científicos (individual e co-autoria), tendo como centralidade a compreensão de significado(s) para uma produção impressa que se avoluma, sedimenta alianças (governo - escola - editora) e se diversifica em suportes variados, estabelecendo novas formas de relação dos sujeitos com a cultura escrita. Relações normalmente construídas em um jogo de poder, em que instituições e comunidades de leitores buscam impor algumas regras e apagar tantas outras, nessa nossa sociedade que denominamos, hoje, como “escriturística”. (CERTEAU, 2002).

A obra *Livros, catálogos, revistas e sites para o universo escolar*, edição financiada pela Fapesp, em 2006, e organizada por mim, é uma das publicações gerada a partir das pesquisas de minhas orientandas. Nas páginas destinadas ao texto de apresentação desta obra, eu dizia:

Costuma-se dizer que muita coisa mudou em relação à escola que existiu até meados do século XX: quem ensina, o que ensina e como ensina, para quem. Mudaram o paradigma teórico, a concepção de ensino/aprendizagem, as propostas metodológicas, o professor, o aluno, e também impressos destinados à escola e ao ensino. (...) Mas será que mudou muita coisa mesmo, quando se pensa na produção impressa voltada para a criança? O que mudou? O que permaneceu? O que transmutou-se com novas roupagens? O que se criou para as novas gerações? (FERREIRA, 2006, p. 10-11).

Outra obra organizada e publicada, também fruto de nossas pesquisas, como *Leitura, Cultura, Infância: Lobato* (2011), assim como os seguintes capítulos de livros, artigos em periódicos e em anais de eventos: “Duas autoras, duas obras e três temas: a literatura, a escola e a criança”. (2010); “Monteiro Lobato em terras portuguesas” (2011); Livros de auto-ajuda para crianças: uma coleção (co-autoria, 2002); “ Livros Paradidáticos de língua portuguesa: a nova fórmula do velho (co-autoria,

2006); “ Os Sentidos do Livro”(co-autoria, 2007); “Um estudo das edições de Ou isto ou aquilo, de Cecília Meireles”(2009); “Livros Infantis: uma estratégia editorial” (2006); “Uma produção além mares – livros brasileiros para jovens leitores portugueses” (2011); “A literatura Brasileira para as crianças Portuguesas: Temores e Amores” (2010); “ A Literatura infanto-juvenil brasileira em busca dos leitores portugueses”(2010).

O maior número de orientações de dissertações de mestrado, de teses de doutorado, de Iniciação Científica e de Trabalho de Conclusão de Curso, encontra-se ligado a esse conjunto de pesquisas. Destaco que foram 14 dissertações de mestrado, 05 teses de doutorado; 29 TCC e 05 trabalhos de Iniciação Científica, a seguir elencados: “*Um escritor e ilustrador: Odilon Moraes, uma editora: Cosac Naify - criação e fabricação de livros de literatura infantil* (DALCIN, 2013); *Ruth Rocha: produção, projetos gráficos e mercado editorial* (DAIBELLO, 2013); *Orlando Furioso de Lobato: uma obra inconclusa*” (GARCIA, 2010); *Uma leitura do Relatório do Inquérito ‘Leituras Infantis’ de Cecília Meireles* (SENA, 2010); *Professora: As imagens construídas na literatura infantil* (BOLFIER, 2002); *Entre caixas de Pandora, canastras de Emília e bolsas amarelas: memórias de leitura* (RIBEIRO, 2004); *Imagem, escola, leitura: um encontro possível* (ANDRADE, 2003); *Um estudo das capas da revista Nova Escola* (SILVEIRA, 2003); *Livros Paradidáticos de Língua Portuguesa para Crianças: uma fórmula editorial para o universo escolar* (MELO,2004); *Os professores leitores dos livros de autoajuda para crianças* (ASBAHR, 2005); *Mitos Gregos na Literatura Infantil: que Olimpo é esse?* (MAZIERO, 2006); *O livro: objeto de estudo e de memória de leitura* (GOULART, 2009); *Vossa excelência um leitor* (PEREIRA, 2007); *Diálogo lusófono sobre o livro e seu contexto: obras contemporâneas de literatura infantil portuguesa no Brasil* (OLIVEIRA, 2013); *Lendo o Livro de Hilda – um manuscrito de João Köpke* (SANTOS, 2013); *Um estudo sobre as representações de leitura e de prática pedagógica inscritas na série Meninice, de Luís Gonzaga Fleury (1930-1950)* (GOULART, 2013); *Crianças Leitoras Entre Práticas de Leitura* (PLATZER, 2009); *Entre campo e cidade: infâncias e leituras entrecruzadas - um estudo no assentamento Palmares II, Estado do Pará* (FELIPE, 2009); *O leitor no espelho, Imagens da criança com o livro na Literatura Infantil* (FERREIRA, 2010); *Literatura Infantil na sala de aula: Concepções do Professor* (SILVA, 2011); *Um estudo de leitores na biblioteca escolar* (OLIVEIRA, 2010); *O ABZ do Ziraldo* (OLIVATTO, 2008); *Práticas de Leituras com Livros de Literatura na Educação Infantil* (BARBOSA, 2007); *Literatura Infantil na Revista Literatura: Teoria e Prática* (GIACOPINI, 2007); *O batalhão das letras - de Mario Quintana - modos de ler de crianças em fase de alfabetização* (MEDEIROS, 2007); *Walmir Ayala e suas aventuras no ABC* (GURGEIRA, 2007); *A literatura infantil na série Mico Maneco de Ana Maria Machado* (COUTO, 2005); *A poesia nos catálogos de literatura infantil* (GARCIA, 2005); *Entre as páginas de um livro: Cecília Meireles* (SENA, 2004); *Imagens de leitor e leitura nos Catálogos de literatura infantil* (OLIVEIRA, 2003); *São muitos*

*Romeus e Julietas de Shakespeare* (MAGRO, 2002); *A questão da alfabetização na revista “Nova Escola”* (2000); *Leitura e leitores imaginados na revista “Nova Escola”* (2000); *O estudo de quem lê e o que lê: o professor leitor* (2000); *Cenas de leitura com crianças na educação infantil* (2000); *Estudos das imagens de crianças que lêem no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil* (2000); *Produção cultural papara crianças: livros de auto-ajuda* (2000); *Leitura e escrita na obra de Lygia Bojunga Nunes* (2001); *A construção da imagem do professor no cinema contemporâneo hollywoodiano* (2001); *As dificuldades de leitura no momento da alfabetização* (2001); *Os sentidos da leitura em Cecília Meireles: Ou Isto ou Aquilo* (2004); *Práticas de Leituras com Livros de Literatura na Educação Infantil* (BARBOSA, 2007); *Fatores que podem interferir na compreensão de textos informativos: um estudo de caso* (GARIBALDI, 2005); *Formação de leitores em uma escola pública de Valinhos*.(CAPELLATO, 2004); *Formação de leitores* (CAMAROTTO, 2004); *Aprendizagem da leitura: sentimentos e possibilidades* (HOFSTÄTTER, 2004); *Você se considera leitor? Ouvindo crianças de oito anos* (CORAZZA, 2003); *O Meu Pé de Laranja Lima: uma história que resiste ao tempo* (LIMA, 2008).

Iniciação Científica, financiadas pela FAPESP: 1. *Biblioteca Municipal de Valinhos: uma história possível de ser escrita*, apoio FAPESP, (LATÂNCIA, 2011); 2. *A literatura infantil na série Mico Maneco de Ana Maria Machado* (COUTO, 2005); 3. *A poesia de Cecília Meireles nos livros didáticos* (SENA, 2004); 4. *Leitura dos catálogos de literatura infantil* (OLIVEIRA, 2003); 5. *Os sentidos da Leitura em Cecília Meireles: Ou isto ou Aquilo* (MARCHESINI, 2002).

Em andamento, destaco as seguintes pesquisas: *Minotauro: leitura e escrita de Monteiro Lobato* (GARCIA: início 2010); *Biblioteca Infantil Melhoramentos: um projeto para a formação do leitor infantil brasileiro* (MAZIERO, início 2010); *As práticas de leitura e os leitores na Biblioteca Municipal de Valinhos* (LATÂNCIA, início 2013).

### **1.3 Espaços de formação continuada e de pesquisa (1997 – atual)**

Por último, um terceiro conjunto de projetos de pesquisa desenvolvidos estão mais diretamente ligados à escola da educação básica e reúnem espaços e tempos ligados a minha atuação profissional: professora de escola pública e universitária. São eles: 1. “Um estudo investigativo de práticas escolares de mobilização cultural na Rede Escolar Municipal de Campinas (SP)” (2ª fase: 2010-2013); 2. “Avaliação Institucional de Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, 2º ano do ciclo II da Rede Escolar Municipal de Campinas” (1ª fase: 2007-2008); 3. “Pesquisa em parceria: EEPSP Barão Geraldo de Rezende e Universidade Estadual de Campinas” (1997-2000).

Em comum, esses projetos de pesquisa trazem três particularidades. Uma, que alia rede pública e universidade, pesquisa e formação continuada; forma bastante mobilizadora de atuar na universidade, realizada por mim já há algum tempo, como opção política. Outra, que também busca a integração de linguagens e de práticas de leitura e de escrita que se dão ora no interior da disciplina de LP, ora de forma indisciplinar (sem marcas de disciplinas ligadas ao currículo escolar ou tradição). Pesquisas orientadas por uma concepção da linguagem como espaço em que a ação com e sobre ela (a linguagem) se constitui em diferentes jogos, interligados com diferentes atividades humanas, mobilizados pelas práticas socioculturais. E, ainda, por último, esses projetos contaram com a participação de colegas da FE, de grupos de pesquisa; em relação aos dois primeiros projetos de pesquisa, eles reúnem os grupos de pesquisa ALLE e PHALA, além de departamentos distintos (DEPRAC e DELART) da FE.

Os dois primeiros – “Avaliação Institucional de Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, 2º ano do ciclo II da Rede Escolar Municipal de Campinas (1ª fase: 2007-2008)” e “Um estudo investigativo de práticas escolares de mobilização cultural na Rede Escolar Municipal de Campinas (SP) ( 2ª. fase: 2010 – em andamento)” - caracterizados como de assessoria de Língua Portuguesa – têm sido desenvolvidos juntamente com as Profas. Lílian Lopes Martin da Silva e Anna Regina Lanner Moura, sob a coordenação do Prof. Antonio Miguel.

Nesses trabalhos, elaboramos *Matriz de Referências de Língua Portuguesa* e duas avaliações denominadas “Prova Campinas”, que foram aplicadas a todos os alunos da antiga 3ª série do Ensino Fundamental (atualmente, 2º ano do II ciclo), da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Campinas, nos anos 2008 (1ª. fase) e 2010 (2ª.fase). Na segunda fase da pesquisa, houve uma particularidade em relação à anterior. É que, embora focando o mesmo objeto de investigação (as práticas culturais e seus jogos discursivos correspondentes) realizadas no âmbito da atividade educativa escolar, comparativamente às práticas culturais (e jogos discursivos correspondentes) realizadas em outras atividades humanas, inserimos a análise e nossos estudos em um quadro teórico de caráter indisciplinar (não mais marcado pela distinção entre língua portuguesa e matemática).

São projetos em que buscamos articular um papel formativo dos educadores envolvidos (professores da universidade, das 3ªs. séries, coordenadores pedagógicos, professores de diferentes áreas do ensino fundamental (2º ciclo), profissionais da equipe técnica da Secretaria de Educação da PMC) a um papel de caráter investigativo, que dimensiona problemas e tensões nas relações construídas entre universidade e escola de educação básica, questionando as fronteiras entre avaliar

qualitativamente uma rede institucional e avaliar para ranquear e quantificar habilidades e desempenhos dos estudantes, entre trabalho individual e coletivo etc.

A composição da equipe de assessoria na FE (Antonio Miguel, Anna Regina, Lilian e eu) tem proporcionado amplas discussões e trocas de referências bibliográficas entre nós, como forma de aproximar conceitos e procedimentos teórico-metodológicos vindos de formações diferentes dos pesquisadores no campo da linguagem (Wittgenstein e Bakhtin) e, por isso, geradoras de um debate promissor e de uma produção de conhecimento inventiva para todos nós e para os membros de ambos os grupos de pesquisa.

O “Relatório Final da Avaliação Institucional de Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática - 2º ano do ciclo II da Rede Escolar Municipal de Campinas – 2008/2009” foi disponibilizado no site: [www.unicamp.fe/alle](http://www.unicamp.fe/alle)). Em diferentes momentos participamos de eventos divulgando esses trabalhos, como: Forum Permanente e Interdisciplinar Desafios do Magistério “Educação Ambiental e Interdisciplinaridades: Práticas e Desafios para a Escola Básica” (2010); VI Seminário da Faculdade de Educação sobre Formação de Professores e III Seminário sobre a Produção do Conhecimento em Educação: Educação Básica e Avaliação. Teoria e prática da avaliação em larga escala na educação básica. (2009); Fórum Desafios do Magistério. Avaliação Institucional e Avaliação de Ensino. (2009)

Algumas publicações também divulgaram essas pesquisas, como “Avaliar práticas culturais de leitura” (co-autoria, 2011); “Apontamentos sobre o trabalho com gêneros dos discursos no EF: resultados de uma avaliação institucional” (co-autoria, 2013). Na orientação da dissertação de mestrado *Escrita de crianças em situação de avaliação: um estudo de práticas escolares de mobilização cultural*, de Mariana Bortolazzo, (FAPESP, 2013) buscamos uma interpretação analítica das respostas (manuscritas) dadas pelos alunos, nas questões de língua portuguesa da avaliação de 2008, perguntando questões como: sobre o que escrevem? Como? E por quê? Quais recursos linguísticos, textuais, discursivos utilizam para expressar suas ideias e se fazer compreender em uma situação de avaliação?

O projeto *Pesquisa em parceria*: EEPSP Barão Geraldo de Rezende e Universidade Estadual de Campinas, coordenado pela Profa. Dra. Célia M. deCastro Almeida, financiado pela FAPESP, integrou diferentes áreas de conhecimento (História, Artes, Física, Ciências, Saúde), inclusive a de Língua Portuguesa, na qual atuei juntamente com a Profa. Lilian, de 1997 a 2000, constitui-se também como um lugar de envolvimento de minha parte na área da pesquisa-ação, articulação entre

universidade e escola da educação básica e entre grupos de pesquisa da Faculdade de Educação. O projeto de língua portuguesa intitulado “Na sala de aula: entre leitores e leitura” reuniu novamente meus velhos desejos: integração de pesquisa e ensino; integração da formação continuada de professores (Escola Estadual Barão Geraldo de Rezende) e de professores em formação (nossos alunos na disciplina “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado” – em Letras); integração de linguagens e de práticas leitoras no interior da disciplina de Língua Portuguesa.

Ligadas a esses trabalhos, estão nossas publicações, como por exemplo, “Formar leitores: desafios da sala de aula e da biblioteca escolar” (co-autoria, 2009); “Una lectora muy particular” (2005); “Dos amores difíceis” (2002); “Leitura escrita da escola: relatos de prática de ensino” (2003).

No ALLE, a relação construída extrapola os limites do desenvolvimento de nossos trabalhos; quando na preparação e planejamento das aulas, junto com colegas do grupo de pesquisa, buscamos ampliação das possibilidades de pesquisas individuais, discussão dos referenciais bibliográficos, produções conjuntas, participações em eventos científicos – numa perspectiva que acolhe diferenças, promove debates, constrói sentimentos de pertencimento, solidariedade e companheirismo. Espaço em que reunimos nossos orientandos, mas em que, eventualmente, também recebemos alunos de outros grupos de pesquisa; espaço em que temos provocado discussões não só em termos de abordagens e temáticas dos projetos em desenvolvimento, como também em relação às questões das fontes documentais, aportes teórico-metodológicos, modos de pensar a produção do conhecimento e a escrita da pesquisa acadêmica.

Deste lugar do ALLE, narro esse memorial e vejo o quanto principalmente a leitura está impregnada naquilo que hoje faço. Leio sobre o que é ler, escrevo sobre ler, leio o que outros escrevem sobre ler, leio sobre pessoas que escrevem o quê e como leem, ler a/na escola, leio nas contradições, simplesmente leio. Assim é que, desde criança, leio tudo que me cai nas mãos; leio pela profissional que sou, leio dando aulas, leio por obrigação, leio por prazer. Leio porque, tal o que repete em vários momentos a personagem Leolo do filme dirigido por Lauzon (1995): *Porque eu sonho...não sou louco. Porque eu sonho, não o sou*; parodiando-o, repito para mim mesma: Porque leio ... não sou louca. Porque eu leio, não o sou.

## 2. Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte - DELART

Destacarei deste *lugar*, o DELART, a minha atuação na docência, no ensino, extensão e pesquisa, assim como o exercício do cargo de chefe do departamento, minha coordenação da área temática, conjuntamente com as publicações e orientações de trabalhos mais próximos ao entendimento daquilo que nós, professores do DELART, enfatizamos: “as relações entre as pesquisas realizadas por seus professores e a docência nos cursos de graduação e pós-graduação (...)” (OLIVEIRA E MARTINS, 2012).

O DELART, departamento do qual faço parte, foi criado em 2005 e reúne seis grupos de pesquisa que situam a cultura como instância de produção de distintas formas de linguagem, de significações e movimentos, de discursos e práticas, de memórias e histórias, em interface com o campo da educação.

Especificamente para o currículo de Pedagogia (curso em que atuo com mais regularidade e frequência desde 1998), foram sugeridas, a partir de 2007, alterações na denominação e nas ementas de disciplinas que já faziam parte do currículo, além da inclusão de outras pelos professores do DELART. A criação de tais disciplinas procurou atender às expectativas de um departamento que agrega, em sua maioria, professores do antigo departamento de metodologia de ensino, mas também de outros cinco departamentos existentes no conjunto da FE - pesquisadores do campo da linguagem, arte e educação – participantes todos da construção de um currículo, sempre espaço de negociação, disputa, poder.

É neste contexto que propus novas ementas e outros títulos para as disciplinas sob minha responsabilidade na graduação, primeiramente ao departamento e depois as colocando para aprovação em assembleia, por ocasião de alteração do currículo do curso de pedagogia (2007).

Destaco a disciplina “Fundamentos da Alfabetização” (assim denominada de 1998-2006), que compunha, junto com outras as disciplinas da Faculdade de Educação, as chamadas “de Fundamentos” (Filosofia, Sociologia, Psicologia, História da Educação, Matemática, Ciências etc.) e que tinha como ementa: “Relação: Linguagem, Cultura e Ensino de Língua. A escrita como produção social. Práticas discursivas e Alfabetização. O texto literário na Alfabetização”.

Aprovada pela assembléia do curso de pedagogia, essa disciplina ligada à temática da alfabetização e letramento, mas em uma configuração sempre multifacetada e bastante complexa,



passou a receber a denominação: “Escola, alfabetização e culturas escritas”, com a seguinte ementa: “Conhecimentos da ordem da escrita, seus usos e objetos, discursos e lugares de produção, circulação, divulgação. Estudos sobre o ensino da língua escrita. Alfabetização e Letramento: conceitos e práticas”. Nessa perspectiva, aproximo estudos ligados ao meu campo de pesquisa – objetos e seus usos e discursos da ordem da escrita - a conhecimentos que julgo importantes na formação dos pedagogos, que enfrentarão desafios em contextos educacionais (não exclusivamente o escolar), inclusive aqueles relacionados à aquisição inicial da língua, nas práticas de leitura e de escrita (alfabetização e letramento).

No capítulo do livro *Educação e Cultura: a formação dos professores e práticas educacionais* (2012), composto de textos escritos por colegas desse departamento e imaginado como forma de divulgar nosso modo de pensar e de atuar coletivamente e no interior de suas especificidades no DELART, destaco, a título de apresentar essa disciplina, este fragmento:

Neste capítulo, apresentamos formas de trabalhar “Escola, alfabetização, e culturas escritas”, selecionando uma unidade que para nós parece ser peculiar ao modo como, desde 1998, temos concebido a nossa atuação no curso de formação de pedagogos da Faculdade de Educação da Unicamp articulada aos projetos do DELART. Ela se intitula “ler e escrever no cinema, na mídia, na literatura” e agrega estudos de autores do campo da linguagem e da história cultural.

Buscamos, nessa unidade, interrogar como determinadas práticas socioculturais que fazem referência à alfabetização são mobilizadas em contextos de usos da linguagem cinematográfica, literária, midiática, nem sempre produzidos para fins de pesquisa ou formatados em territórios disciplinares ligados à universidade ou à escola de educação básica.

Queremos nos distanciar (pelo menos nesta proposta aqui esboçada) dos entendimentos que circunscrevem esta área como um campo de conhecimento que reúne e põe em discussão apenas concepções, métodos de ensino e aprendizagem e aspectos curriculares ligados ao ensino da língua, normalmente tratados pelo discurso acadêmico e científico em cursos de formação inicial ou continuada de alfabetizadores.

Buscamos aproximações, associações, comparações e articulações, pelo modo como, pelos jogos de linguagem, a prática sociocultural de “ensinar/aprender a ler e escrever”, efetivamente realizada em diferentes contextos de atividade humana, pode ser representada, por exemplo, no deslocamento dos contextos em que se insere. (p. 84-85).

Uma segunda disciplina da qual participei da criação e elaboração da ementa no currículo atual é a intitulada “Educação, cultura e linguagens”, que tem sido de responsabilidade

principalmente dos professores que compõem os grupos de pesquisa ALLE e o “Laboratório de Estudos Audiovisuais”- OLHO. Ela substitui a identificada anteriormente como “Leitura e Produção de textos” (1998-2006). A ementa que propusemos é esta: “estudo sobre as diferentes linguagens verbais (fala e escrita), visuais (artes plásticas) e audiovisuais (cinema e TV) que dão formas à Educação, à cultura escolar, ao imaginário e à inteligência contemporânea”. Nesse sentido, para nós, a ementa permitiria outra compreensão no campo da linguagem; ao invés do “ler e produzir textos” (algo a ser executado), são as práticas de ler e de escrever, em suas diferentes linguagens, que (en)formam, moldam, são constituidoras e constitutivas dos nossos modos de ver, de relacionar, de atribuir sentidos contemporaneamente. De ler e escrever.

Na experiência com essa disciplina, em 2008, coloquei como desafio aos alunos da graduação a leitura literária como experiência estética e formadora. No programa, destaquei que pretendia “aproximações entre literatura e educação, especialmente a linguagem literária como modo de compreensão e produção de uma cultura e como formadora de gostos e valores estéticos entre distintas comunidades de leitores ligados por uma “tradição literária”. Livros que se tornam vínculos de referências culturais coletivas, que moldam o gosto, que educam em relação a valores estéticos (COLOMER, 2007).

Metodologicamente, apostei que o curso seria um convite para que os alunos lessem literatura, no confronto com apreciações compartilhadas e construídas pelas comunidades de leitores e acompanhadas do debate (textos teóricos) sobre cultura, linguagem, literatura. A escolha das obras literárias não deveria ter como critério o uso prático-pedagógico da sala de aula, que é feito com alunos da educação infantil ou das séries iniciais do Ensino Fundamental. Propunha-se que “Ler é construir e fazer emergir uma biblioteca” (GOULEMOT, 1996), daí a escolha precisar voltar-se para a leitura individual de duas obras literárias, de modo a se propor uma posterior leitura compartilhada com a turma toda. Minha intenção, meu desejo ao propor essas atividades, era provocar os graduandos para uma educação literária que “ensinasse” a ler literatura (e não que ensinasse sobre a literatura), e que instituísse entre nós o debate permanente sobre a cultura, na confrontação de como foram construídas e interpretadas as ideias e os valores que a configuram. (COLOMER, 2007).

É com essas duas disciplinas (nomeadas diferentemente, como dissemos) que atuo predominantemente no curso de Pedagogia: EP 154 - *Fundamentos de Alfabetização* (1os. Semestres de 1998 a 2009); *Escola, alfabetização e culturas da escrita* (1os. semestres de 2010; 2011) e EP 347 *Leitura e Produção de textos* (1998-2006); *Educação, Culturas e Linguagem* (2o. semestre de 2008).

São essas disciplinas – obrigatórias e as únicas - que, no currículo da Pedagogia, têm como centralidade a questão da linguagem e que têm buscado promover um debate em torno das formas desiguais de apropriação e de participação dos indivíduos em nossa sociedade com relação à cultura escrita, assim como aos modos como a leitura e a escrita se organizam diversamente em suas práticas e representações discursivas, em diferentes comunidades, ao longo do tempo e em distintos lugares. São disciplinas que, planejadas e desenvolvidas de forma articulada com as minhas pesquisas acadêmicas, buscam também contribuir para a formação dos futuros pedagogos, no campo da linguagem.

Essas preocupações inspiraram Trabalhos de Conclusão de Curso, sob nossa orientação, como: *A construção da imagem do professor no cinema hollywoodiano*, (FIDALGO, 2002); *Capas de revistas e leitores imaginados: o caso da revista Nova Escola* (SILVEIRA, 1999); *Lições de alfabetização: o que se passa nas salas de aulas?* (CARVALHO, 2007) e a pesquisa de Iniciação científica financiada pela Fapesp, *Lições de Alfabetização: o que acontece nas salas de aula?* (CARVALHO, 2006).

Mas minha entrada na universidade (1997) não foi pelo DELART, e sim pelo Departamento de Metodologia do Ensino, como era nomeado até então. Fui aprovada em concurso interno para provimento do cargo de professor-colaborador junto à disciplina “Metodologia da Alfabetização”, na área da Didática, pela banca constituída pelos professores doutores: Ana Luiza B. Smolka, Maria Laura T. Mayrink-Sabinson, Milton José de Almeida, Raquel Salek Fiad e Sérgio Antonio da Silva Leite, disputando com mais de trinta candidatos a vaga deixada pela aposentadoria da Profa. Sarita Moyses.

No período de 1998-2001, atuei na área de Didática de Língua Portuguesa com as disciplinas “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado” (Licenciatura em Letras no IEL) e “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nas séries iniciais do Ensino Fundamental” (1999, 2000), além da anteriormente referida “Fundamentos da Alfabetização”.

Nas disciplinas de estágios, guardando as especificidades de cada turma (formação do pedagogo a atuar principalmente como professor das séries iniciais ou formação do professor de Língua Portuguesa), tenho tentado discutir a prática pedagógica que se produz no cotidiano da sala de aula, buscando construir um olhar partilhado em relação ao processo ensino/aprendizagem, através do registro sistemático das experiências de estágio e sua análise enquanto atuação no campo do estágio. A leitura que tento fazer conjuntamente com meus alunos, enquanto pessoas envolvidas com a escola e universidade, está centrada na construção e no repensar da atuação do estagiário

(dúvidas, inquietações, expectativas) e não no fazer do professor em exercício. A opção por essa leitura dá à disciplina uma ressignificação: os modos de participação e suas implicações nas relações entre estagiário, professor e alunos no interior da instituição escolar.

Na discussão da prática pedagógica que se produz no cotidiano da sala de aula, partilhando possíveis soluções e horizontes de trabalho em diferentes áreas de conhecimento; buscando construir um olhar partilhado em relação ao processo ensino/aprendizagem, através do registro sistemático das experiências de estágio e sua análise enquanto atuação no campo do estágio estou acompanhada de *A invenção do cotidiano*, de CERTEAU (1992, p. 270):

Preparando o curso, criando cantos de luz - nas conversas que provavelmente irão acontecer, nas discussões/trocas sobre os textos lidos e escritos; nas intersecções dos espaços escritos de nossas certezas; e criando cantos de sombras - nas discussões flutuantes, no imaginário que se faz numa rede de textos que nos levarão a algum lugar de nenhum lugar; no encontro de nossas expectativas acumuladas, estocadas, resistentes ao tempo. Movimento fugaz, pulsante, (com) partilhado com pessoas que se encontram e se encontrando passam a narrar suas histórias sobre uma escola que está aí, que se /nos desafia.

Muitos orientandos ligados ao ALLE têm participado do “Programa de Estágio Docente” - PEDs, (2008, 2009, 2010, 2011, 2012; 2013), experienciando conosco a preparação, organização e discussão de programas dos cursos na graduação, participando conjuntamente comigo do desenvolvimento de cada aula. Também alunos da graduação têm participado do “Programa de Auxílio Didático” (2006, 2007; 2013); pela proximidade com os colegas, estes alunos tornam-se bons mediadores entre o professor e a turma, na preparação do material, no agendamento das atividades etc. Consideramos que ambas as experiências são importantes para estes alunos, tanto do ponto de vista da formação acadêmica (na leitura e discussão da bibliografia indicada no curso), quanto no da docência (na interlocução no momento do preparo das aulas, na organização das atividades etc.).

No programa da pós-graduação, tenho assumido, algumas vezes de forma individual, mas na maioria delas em parceria com a Profa. Lilian Lopes Martin da Silva, a disciplina “FE - 190 - Seminários de Leitura” (desde de 2000). Nestes Seminários, com uma configuração distinta das disciplinas convencionalmente oferecidas no programa, temos tentado criar um espaço para a realização de um programa de estudos a envolver a leitura e a discussão de um conjunto de referências teóricas e conceituais, que vêm orientando algumas das pesquisas e reflexões

desenvolvidas pelo ALLE, especialmente no âmbito da cultura escrita e das práticas leitoras, no conjunto de aspectos envolvidos em sua realização.

Desse universo de autores, ora rastreamos o conjunto da obra de cada um deles, ora combinamos ideias e textos trazidos pelo conjunto da obra de vários deles - M. Bakhtin, M. de Certeau, R. Chartier, Ginsburg, R. Darton, Bourdieu, N. Elias, P. Burke, entre outros. Em alguns Seminários, de maneira diversa, enfatizamos um conjunto de textos que incidem sobre o tema da pesquisa e do conhecimento no mundo contemporâneo, com propósito de provocação, que venha tornar mais sensível a relação de cada um com seu próprio itinerário de formação, seu programa de investigação nesta pós-graduação, suas formas de pensar a ciência, a verdade, a objetividade, a metodologia etc.

Ainda junto com a Prof.<sup>a</sup> Lilian, criamos em 2000, a disciplina “ED – 728 - Educação, Cultura e Leitura” (regularmente ministrada a cada ano) buscando dar visibilidade aos estudos que têm orientado nossas pesquisas como forma de trazer temas e discussões relacionadas às nossas áreas de pesquisa, que têm como centralidade a leitura em sua interface com a cultura e a educação. Nessa disciplina, com programas sempre rediscutidos e alterados a cada ano, a cada turma temos aproximado algumas contribuições oriundas de campos e autores diversos, mas cada vez mais inter relacionadas e inter dependentes, que podem em conjunto responder ao desejo e necessidade de constituição de um olhar sensível e aguçado para a linguagem, especialmente no que diz respeito à leitura e cultura escrita.

No segundo semestre, iniciamos o texto de apresentação da disciplina, pelas palavras de Barthes e Compagnon (Enciclopédia Einaudi, vol. 11), em uma afirmação que é um alento e que sugeria para nós, naquele momento, um modo para a construção do nosso programa:

A palavra leitura não remete para um conceito, e sim para um conjunto de práticas difusas. É uma palavra de significado vago: por onde começar a examiná-la? Poderia começar-se com Sartre, em *Qu'est-ce que la littérature?* [1947]: o que é ler? Por que se lê? Ou como Proust, no seu prefácio a *Sesame and Lilies* (1868) (duas conferências de Riskim sobre a leitura), com a descrição das tardes de leitura de sua infância. Duas perspectivas sobre a leitura: uma social, a outra individual, uma política, a outra ética.

Qual o ponto de vista a adoptar sobre uma palavra que tem demasiadas formas de utilização? O da sociologia, da fisiologia, da história, da semiologia, da religião, da fenomenologia, da psicanálise, da filosofia? Cada uma das disciplinas tem uma palavra a dizer e a leitura não é a soma destas palavras. No fim do catálogo, a questão permaneceria invariável: o que é a leitura? É preciso então não ter método

- há assuntos que não se podem tratar com método - e avançar a golpe de vista, instantâneo: abrir entradas na palavra ocupa-la por meio de sondagens sucessivas e diversas, segurar muitos fios ao mesmo tempo - que entrelaçados, tecem a trama da leitura.(....).

Assim, sob a inspiração destes autores e suas visões que convidam à não hierarquia, à não didática, ao não método, mas ao acercamento, às aproximações, sondagens, abertura de picadas, foi mais possível elaborar este plano. Um plano imaginado por nós, num certo momento, mas que se quer aberto, capaz de acolher outras vontades. (SILVA e FERREIRA, programa de curso FE/ Unicamp, 2006).

Em um esforço conjunto para atender a demanda das políticas públicas quanto a cursos de formação continuada aos educadores da região metropolitana de Campinas (SP), ainda quero destacar neste memorial minha atuação no “Pró-Letramento”, em cursos de graduação para professores em exercício, de extensão e de especialização lato-senso, promovidos pela Faculdade de Educação e Pró-Reitoria de Extensão/ Unicamp.

Particpei, como Coordenadora adjunta institucional, no curto período de 24/04 a 30/09/2013, do Pró-Letramento - Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. O “Pró-Letramento”, um programa na área da linguagem e alfabetização, sediado na Unicamp, atendeu quarenta e quatro alunos-professores da rede estadual de São Paulo, abrangendo trinta e dois municípios.

Já havia sido convidada pela Profa. Ana Lúcia Guedes-Pinto para participar do “Pró-Letramento” como coordenadora adjunta, assim que ela assumiu a coordenação junto à Pró – Reitoria da Unicamp. No entanto, querendo me dedicar às pesquisas, fui adiando essa minha entrada, até que Dirce Pacheco Zan, assumindo a coordenação em substituição a Ana Lúcia, convidou-me para colaborar na última etapa deste programa, quando já se iniciara o “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” - PNAIC.

Nesses últimos meses, pude me reunir com a equipe de professores formadores de Campinas (Lena, Cristina, Ilka) para prepararmos juntas a finalização do “Pró- Letramento”. Consideramos importante que nesse encontro, além de leituras (e discussões) de textos mais acadêmicos (MORTATTI, 2000), deveríamos ainda: registrar as formas de inserção e de apropriação dos professores – tutores no programa; socializar as experiências - ligadas a esta última etapa - trazidas por eles, em suas sedes de trabalho e nos encontros realizados em Campinas; discutir continuidades e descontinuidades entre os programas de políticas públicas (especialmente “Pró-Letramento” e o

“Pacto”, iniciado em 2013), que se sucedem um ao outro, mas que nem sempre são percebidos por nós como um projeto maior de formação continuada, que envolve custos financeiros volumosos, equipes de especialistas de diferentes universidades, quantidade significativa de material didático (impresso e vídeo), investimentos de diferentes naturezas, em nome da má qualidade da escola pública, da formação dos professores, da não aprendizagem dos alunos, entre outras questões. Deste trabalho, produzimos o Relatório Final (2013).

Poder me aproximar dos projetos ligados à alfabetização que Ana Lúcia e Dirce têm assumido pela FE/Unicamp, atendendo demandas e urgências vindas da Educação Básica, me ajudam a expandir e intensificar os estudos e discussões a respeito da alfabetização, das relações de ensino, da (nossa) formação como professores. Amplia a interlocução e produz sentidos para nossas indagações a respeito do vasto mundo que envolve as questões de alfabetização, há séculos, no Brasil.

No período de 2001- 2004, por exemplo, a Faculdade de Educação ofereceu aos professores das séries iniciais da rede metropolitana de Campinas o Curso de Especialização Lato Sensu – “Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação dos Professores, Teoria Pedagógica e Produção do Conhecimento”, curso esse que envolveu vários docentes do meu departamento. No primeiro semestre de 2002, ministrei o módulo “Teoria Pedagógica e Produção em Língua Portuguesa”.

Outro trabalho de docência no plano da extensão foi minha participação no “Programa de Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental e Médio – Teia do Saber”, convênio entre a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo/Unicamp, em 2004. No “Teia do Saber”, foi possível vivenciar uma produção conjunta com outros colegas que escreveram sobre sua experiência ou sobre alguma temática levada para discussão no momento da sala de aula com os professores deste Programa. Uma coletânea organizada pelo Prof. Ezequiel Theodoro da Silva, coordenador do módulo de Língua Portuguesa na edição desse “Teia do Saber”, tem o seguinte capítulo escrito por mim: “Quem não tem papel, dá o recado pelo muro” (2008).

Uma terceira atuação foi no “Programa Especial de Formação de Professores em Exercício – Pedagogia” (PFOPEX), curso reconhecido como de licenciatura plena e que foi desenvolvido no período noturno, com aulas presenciais diárias, seguindo o calendário normal dos cursos de graduação da Unicamp. Criado pela Faculdade de Educação, este Programa procurou atender às mudanças instituídas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), que exigia formação superior para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Entre o

período de 2001 a 2004, a Faculdade de Educação proporcionou quatro entradas (vestibulares), em que participei como elaboradora da prova de Língua Portuguesa e ministrei a disciplina FP 154 – Fundamentos da Alfabetização, no segundo semestre de cada ano.

Não me estenderei a respeito do que constituíram essas últimas experiências relatadas (com outras não elencadas para economia de texto) porque elas se enquadram no que descrevo como minha opção na universidade também com a formação continuada de professores. São idas e voltas, são encontros e desencontros, necessidades e desejos que unem as disciplinas ministradas por mim e meu percurso investigativo na busca pela coerência naquilo que acredito, quer no ensino, quer na extensão ou na pesquisa.

Todas essas experiências - que se juntam a outras, como por exemplo, a elaboração das provas para seleção do vestibular da Unicamp de forma diferenciada para os professores que já atuavam no magistério e que passariam a cursar o PFOPEX - são bastante significativas para mim, porque acredito que o incentivo para a produção do conhecimento na universidade ganha sentidos e contornos, principalmente aquele produzido em uma Faculdade de Educação, quando se coloca em confronto com outros modos de produção de conhecimento gerados no cotidiano escolar.

O preparo e a coordenação das aulas, a alteração parcial dos programas, a mobilização por novas leituras e exigências teóricas, os movimentos em torno das reflexões e estudos da produção acadêmica mais recente que circula entre nós e que vem se constituindo como matriz teórica de nossas pesquisas; as escolhas, seleções, indicações do que consideramos como questões importantes para um educador (pedagogo) ou pesquisador no campo da linguagem e da educação; o compartilhamento e o desafio intelectual na aproximação de diferentes pensares, têm sido uma experiência na docência a qual gosto de compartilhar, atuar, me responsabilizar.

É também pelo departamento, que venho assumindo, por muitas vezes e em diferentes momentos, a representação em várias comissões da FE: Comissão da Pedagogia, Comissão da Pós-Graduação, Comissão da Biblioteca “Joel Martins”, Comissão de Estágio.

O DELART ainda convoca lembranças ligadas ao período de agosto de 2005 a agosto de 2007 – quando assumi a chefia do departamento. Assumi esse cargo porque, de certa forma, ele dava continuidade à função de coordenadora da área temática “Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte”, que exerci nos anos de 2004 e 2005.



Como coordenadora, participei de forma efetiva das discussões que o projeto de reorganização departamental da FE para a redefinição dos antigos departamentos e a implantação desse considerado novo (o 6º), em diferentes instâncias no interior da Faculdade (Congregação, CEPE, seminários de reformulação dos currículos das licenciaturas e da pós-graduação etc.). Defendíamos a reformulação, no esforço de evitar a duplicação de lugares e para poder construir nos departamentos uma nova configuração que articulasse pesquisa e ensino a partir da redefinição da produção acadêmica já construída pelos docentes da casa em torno de determinadas temáticas e desafios intelectuais e teóricos, consolidando e aglutinando estudos e reflexões em torno da identidade de cada novo departamento.

Os desafios burocráticos e acadêmicos assumidos neste período revelaram-se uma experiência ímpar para o meu percurso de atuação como professora e pesquisadora da FE; muita negociação, muitas discussões, busca de entendimentos que se prolongaram até mesmo depois de finalizada a minha gestão como chefe do departamento.

### **3. Coordenação do Curso de Pedagogia**

Além da chefia do departamento (2005-2007), assumi o cargo de Coordenadora Associada do Curso de Pedagogia, juntamente com a Profa. Márcia Malavazi, com quem dividi (e aprendi a fazê-lo com ela) responsabilidades, pressões e conquistas, aspectos que considero inerentes ao exercício de qualquer cargo.

A coordenação associada – desafio burocrático e acadêmico - exigiu também de minha parte uma atuação em diferentes instâncias no interior da Faculdade e da Universidade, revelando-se como uma experiência necessária na formação e atuação de todo professor e pesquisador. Para mim, significou uma aprendizagem da arte do conviver, no enfrentamento mais alargado dos desafios, dificuldades, impasses, singularidades e compromissos cotidianamente vividos na Universidade, para além do espaço de minha Faculdade.

Além das atividades próprias deste cargo, assumi junto com a Profa. Dirce Pacheco Zan (coordenadora associada da Licenciatura, na época), a coordenação da “Comissão de Estágios da FE”, instância criada em 2007 e composta pelos coordenadores associados do curso de pedagogia e das licenciaturas, professores de departamentos diferentes, da pedagoga (Luciana Grandine, que atua

na secretaria das coordenações), um discente indicado pelo Centro Acadêmico da Pedagogia e um da licenciatura.

Esta Comissão havia estimulado, antes de minha chegada como coordenadora, uma discussão no interior da Faculdade sobre a questão dos estágios, tendo elaborado o documento “Políticas estágio da Faculdade de Educação”, aprovado pela Congregação em 2007. Tal documento, de cujas discussões participei como docente e como chefe do DELART, sintetiza alguns princípios norteadores para um trabalho coletivo e compartilhado entre os professores que assumem, a cada ano, as disciplinas ligadas aos estágios. Coube, em minha gestão, acompanhar a implementação desse Projeto e participar de propostas avaliativas sobre a sua condição e funcionamento.

Uma dessas avaliações, elaborada pela Comissão de Estágios, foi a distribuição de um questionário avaliativo respondido pelos alunos e professores envolvidos com a Proposta de Estágio da FE, nos cursos de licenciaturas, em 2010, e que teve seus dados coletados e tabulados. Como resultado, foi apresentada uma síntese nas Comissões de Pedagogia e da Licenciatura, e escrito o artigo “Avaliação da política de estágios da FE/UNICAMP: um estudo com estudantes dos cursos de Licenciatura”, (divulgação interna), em que assino como co-autora, junto com alguns membros da Comissão de Estágio.

Juntamente com a Profa. Dirce, desenvolvi também o Projeto denominado “Atividade de Estágio como espaço de co-formação inicial e continuada de professores” (Convênio 659/10, financiamento do FAEPEX – Edital Ensino). Tal projeto, que contou com bolsista SAE, buscou recursos financeiros para viabilizar ações previstas no interior das propostas pedagógicas de estágio no campo da formação docente, em especial de formação inicial (alunos de graduação) e continuada (gestores e professores-supervisores dos alunos nos campos de estágios).

O trabalho contemplou projetos de estágios desenvolvidos por professores de diferentes departamentos da Faculdade de Educação (DEPRAC, DEPE, DEPASE, DECISE, DELART), envolvendo alunos tanto do período diurno quanto do noturno, tanto da Licenciatura, quanto da Pedagogia espalhados por diferentes campos de estágio e supervisionados por cerca de oitenta e seis educadores (diretores, coordenadores pedagógicos ou professores), a maioria da região metropolitana de Campinas-SP.

É essa preocupação em aproximar a escola de educação básica da universidade que tem me mobilizado para participar como membro da equipe organizadora dos *Encontros de Estudantes de*

*Graduação dos Cursos de Formação de Professores da FE/Unicamp*, realizados de 2000 a 2011. No ano de 2011, este Encontro passou a ser promovido pelas Coordenações dos Cursos de Pedagogia e das Licenciaturas, acolhendo um evento que, por tradição, caracteriza-se como singular no interior da universidade no que tange a sua intenção: constituir-se, desde a primeira edição, não apenas em um espaço de entrosamento e de divulgação de pesquisas (IC e TCCs), mas também de trabalhos desenvolvidos no interior das disciplinas e de relatos de experiências em campos de estágio, entre várias licenciaturas da universidade.

Com esses projetos foi possível produzir o CD “Registro das atividades de estágio como espaço de co-formação inicial e continuada dos professores”, financiado pelo FAEPEX, com a finalidade de divulgar parte dos trabalhos desenvolvidos nos campos de estágios e que foram apresentados nas salas de aula da FE como atividade de finalização do semestre, para os professores responsáveis pelas disciplinas e também para os professores supervisores que atuaram nas unidades educacionais junto aos estagiários. Não apenas divulgar; a proposta do CD foi também registrar uma história escrita por estes estagiários – futuros educadores – de seus desejos, imaginações, interesses e ações que conjuntamente buscaram projetar naquilo que compreendem como o melhor nas relações entre campos de estágio e universidade, entre formação profissional inicial e continuada, na profissão de ser educador. Por isso optamos por arquivar neste material, junto com os trabalhos dos alunos, o Relatório Técnico apresentado ao FAEPEX, na finalização do trabalho.

Destaco outro evento, o “Fórum Avaliação do Currículo da Pedagogia”, em que não só coordenei os trabalhos como também fiz parte da Comissão Organizadora, participando da mesa redonda intitulada “Gestão do currículo”, juntamente com a atual coordenadora (Profa. Márcia Malavazzi) e a coordenadora da gestão anterior (Profa. Angela Soligo). Discutir e avaliar, na FE, o currículo do curso de Pedagogia implementado em 2008, no momento em que sua primeira turma de discentes o finalizava, foi uma tentativa de compreensão, um esforço interpretativo que nos impeliu, naquele momento, para questões, tais como: que sentidos construímos para este currículo, no nosso dia a dia universitário? Como interagimos com ele à medida em que está sendo implementado? Quais foram nossas adesões, acertos e resistências em relação a ele?

Na mesa redonda em que estive presente, apresentei o texto escrito por mim e intitulado “A história possível de ser lida e de ser escrita: uma avaliação do currículo do Curso de Pedagogia, turma 2008, integral”. Na minha “palavra ledora”, tomei como fontes documentais todas as atas das assembleias de curso e das reuniões da Comissão de Pedagogia, do período de 2008 a 2011, e ainda

as respostas dadas pelos alunos a um questionário avaliativo, feito antes da realização do Fórum. Reuni os dados e informações construindo posteriormente três temáticas: “O fazer coletivo na docência”; “O estágio na formação profissional”; “O período integral: um diferencial na formação”. Temáticas essas que ganharam força e uma presença nuclear não só por agregar em torno delas um grande número de referências em cada um dos documentos, mas, sobretudo, porque sugerem um tom dos depoentes, de certa forma carregado de sentimentos (dúvida, raiva, decepção, contentamento/orgulho). Depreendi um esforço para pensar como nossos discursos - registrados em determinadas condições de produção - por escrito, sintetizados por um escrevente em situações de avaliações, reinterpretados por mim (coordenadora associada, docente da casa etc.) com determinadas intenções e disposição, orientada pelos leitores que suponho que me ouçam e aos quais me dirijo - interpretam e mobilizam um currículo implementado nesses quatro anos.

Foi um desafio apresentar, neste texto, pela voz dos envolvidos no processo, a tensão produzida entre um currículo elaborado, discutido e aprovado pela nossa comunidade, e os sujeitos reais que em suas práticas o aceitam, o rejeitam ou modificam seus usos e significados. Um desafio recortar e “moldar” as coisas veladamente pronunciadas, mas que são intensamente vividas, “abafadas” num espaço institucional marcado por relações de poder.

Como decorrência desse cargo de coordenadora associada do curso de Pedagogia, tenho atuado em outras comissões no interior da própria FE como, por exemplo, participar como membro efetivo na Comissão da Graduação de Pedagogia (2010-2011), lugar que já havia ocupado como representante do departamento (2008 e 2009) e como membro de Comissão de Sindicâncias ou de Revalidação de diplomas de instituições internacionais, assim como de transferência de cursos ou institutos etc.

Também atuei em comissões da Universidade, tais como: Comissão de Sub-Relatores - PRG, Comissão do Vestibular da Unicamp, representante da FE na Comissão de PAD/PRG. Lugares de dimensão importante, que dão visibilidade à complexidade de uma universidade pública, que agrega diferentes institutos e faculdades, com *campus* em cidades que não Campinas, que criou um vestibular nacional diferenciado (em 1998; em 2011), que atende a estudantes em diferentes níveis (pós, extensão, graduação) do país todo e do exterior. Lugares que geram agenda repleta de reuniões, negociações, compromissos e ações pontuais e burocráticos, mas que também ampliam a nossa visão, na maioria das vezes restrita ao grupo de pesquisa, ao departamento, à faculdade em que atuamos.

Como se pode ver, a atuação nesses projetos e eventos, como também os cursos de extensão e de especialização já citados, reúnem uma trajetória que venho construindo (e que valorizo, além de ter por ela o maior carinho e disposição) ao longo da minha atuação como docente, não só na universidade, mas também no ensino como professora ou coordenadora de Língua Portuguesa, no ensino público e particular de Campinas. Eles tentam unir pontos importantes para mim: integração de pesquisa e ensino; integração de formação continuada de professores e de professores em formação inicial; integração escola e universidade. Em seu conjunto, estes trabalhos apontam para a ampliação e diversificação de olhares, saberes e reflexões, que geram novas necessidades e exigências e sugerem a realização de uma prática formativa (para nós na universidade, para a escola) associada à observação, reflexão, análise, investigação, ação e avaliação sobre essa ação e prática investigativa.

#### **4. Instâncias que nos ligam a outras instâncias, fora da Unicamp: Associações Científicas, Conselhos editoriais, participação em bancas etc.**

Uma representação externa à universidade, que não é entendida como cargos ou funções representativas, mas que nos projeta como professores da Unicamp, é a nossa participação em bancas de pós-graduação fora da Faculdade, em diferentes programas de pós-graduação. Participamos porque estamos ligados a um grupo de pesquisa, a um departamento, a uma faculdade, mas levamos conosco o logo Unicamp. Participar de bancas examinadoras engloba tanto os momentos de qualificação quanto os de defesa dos trabalhos em várias instituições pelo país, e de naturezas diversas: concursos de contratação, dissertações de mestrado e teses de doutorado, criando uma rede de relações acadêmicas – um capital de relações – que projeta uma visão do conjunto de concepções e formas diversas de produção de conhecimento: interlocução instigante e enriquecedora. Uma rede que é tecida por fios que nos levam a muitos outros lugares-desdobramentos: mais bancas, participação em eventos, buscas de partilhas no pensar, nas relações afetivas e acadêmicas.

Participar em bancas, na maioria das vezes com um parecer escrito e contando com a presença de colegas de outras instituições ou do nosso próprio grupo de pesquisa, ou ainda, de outros da FE - é um evento importante, tanto na formação daqueles que participam deste evento acadêmico (candidato e orientandos), como para nós que nos envolvemos na problematização da temática, uma vez que nessas ocasiões organizamos nossas ideias, apuramos nossa escuta e

investimos em nossa fala no esforço de contribuir com sugestões para arranjos finais do texto e para qualificar o trabalho dos candidatos e orientandos.

Outra representação externa à universidade é nossa participação em Diretorias de Associações científicas, como por exemplo, a Sociedade de História da Alfabetização (já citada anteriormente) e a Associação de Leitura do Brasil - ALB.

A minha história na universidade entrelaça-se em muitos momentos com ações e projetos idealizados e promovidos pela ALB. Sou associada desta entidade desde meu tempo como aluna da pós-graduação e participo de suas atividades (vou aos COLEs e compro/leio a revista *Leitura: Teoria e Prática*) desde quando atuava como professora de língua portuguesa do ensino fundamental, em escola pública.

A ALB é uma entidade que tem sua sede nesta Faculdade e que a ela está intimamente ligada desde a sua origem, há cerca de 30 anos. Construiu, ao longo de sua existência, projeção e reconhecimento nacional não só pelo quadro diversificado de associados, que se espalha pelo país, mas sobretudo pela sua história de luta, de envolvimento, de proposições e ações em prol ao acesso, convívio, posse dos objetos, espaços, gestos ligados ao mundo da leitura e da escrita, como opção política (não de exclusão) à grande população brasileira. Estar próxima do meu lugar institucional, contar com um grupo de amigos e colegas que atuam lá (ALB) e cá (FE), apresentar coerência de princípios democráticos, além do já exposto, são razões que “explicam” meu envolvimento tão intenso com essa entidade.

O Congresso de Leitura do Brasil – COLE, que ocorre bianualmente, na Unicamp, é promoção da ALB e tem sido um espaço em que atuo: como membro da Comissão Organizadora em várias de suas edições, participando de mesas redondas, coordenando sessões de trabalho, atuando como parecerista. Nesse congresso, tenho publicações em ANAIS desde o II COLE, em 1981.

A participação em uma mesa redonda sobre o ensino de língua portuguesa e literatura no 18º COLE (2012), juntamente com Maria do Rosário Mortatti e Lilian L. M da Silva gerou a organização de uma coletânea intitulada *O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa*, que será lançada no 19º COLE, em julho de 2014, publicada pela Editora Autores Associados (no prelo). Uma outra publicação ligada à ALB/COLEs é a coletânea denominada “Leitura em conC/Serto” (2003), organizada por mim. Como um gesto de comemoração dos 25 anos de COLE, a obra é composta de artigos de pesquisadores que estiveram presentes, contribuindo significativamente ao

longo da existência da ALB, para a consolidação desta entidade e do principal evento promovido por ela.

Na ALB participo, desde 2002, como membro da Diretoria. Em algumas gestões, como 1ª ou 2ª secretária (2002-2009) e no período de 2009-2010, estive como presidente, eleita pelos associados da entidade, juntamente com os outros colegas da chapa.

Assumir a presidência da Diretoria da ALB não foi algo planejado durante o tempo em que estive como associada ou como secretária, não só pelas exigências e urgências acadêmicas que dificultam a disponibilidade de tempo que exige o trabalho em uma entidade sem fins lucrativos, mas também por causa das características de funcionamento de entidades deste tipo: infraestrutura bastante simples na secretaria, um grupo também pequeno de executores mais diretamente envolvidos com a iniciativa de arquitetar e promover as ações, funcionamento ainda não completamente informatizado e *on-line*. Assumir este desafio, no entanto, me permitiu construir relações de amizade, acadêmicas, institucionais etc., tornando o desafio mais coletivo e produtivo. Ainda que nem tudo tenha podido ser resolvido a contento, ampliou minha percepção desta entidade, pela qual tenho o maior carinho e admiração

Grande parte do meu tempo como secretária e, posteriormente, na presidência da Diretoria, foi dedicado à criação e produção de projetos de pesquisa em busca de financiamentos para custear os referidos eventos (CAPES, FAEPEX, FAPESP, CNPq), na articulação de novas parcerias com outras associações e entidades que também têm como preocupação central o debate sobre leitura no Brasil, na participação em instâncias públicas, como o Colegiado Setorial de Livro da Leitura Livro e da Leitura, MEC/MINC (2009; 2010). Incentivamos e concretizamos contratos com a editora Global para a publicação de três livros da Coleção “Leitura e Formação”; originais foram submetidos ao Conselho Editorial da ALB e aprovados em reuniões da Diretoria para publicação, após indicações favoráveis enviadas pelos pareceristas.

Esteve também como uma das minhas atividades no interior da entidade a promoção dos “Congressos de Leitura do Brasil” – COLEs (13º;14º;15º;16º;17º.), junto com a Faculdade de Educação/Unicamp, e os “Seminário Nacional Professor e a leitura do Jornal” (4º; 5º), em parceria com o ALLE/FE/Unicamp, Associação Nacional de Jornais – ANJ e Rede Anhanguera de Comunicação. Esses dois eventos, distintos e realizados em anos alternados, têm contado com o apoio financeiro da FAPESP, FAEPEX/Unicamp, CNPq e CAPES, como reconhecimento da tradição acadêmica e da posição política dessa entidade em afirmar-se como espaço de interlocução e debate com todos os sujeitos envolvidos com a educação, cultura e leitura em nosso país.

Um terceiro evento do qual participei como membro da Comissão promotora (pelo Grupo de pesquisa ALLE/FE e pela Associação de Leitura do Brasil – ALB) e da Comissão Organizadora, nos anos de 2008 a 2010, foi o *Fórum Permanente Desafios do Magistério* (promoção também da Unicamp e Rede Anhanguera de Comunicações - RAC), evento que reúne mais de 1000 educadores, principalmente da região metropolitana de Campinas, além de pesquisadores interessados em temas bastante diversos.

Ainda nessa entidade, assumi a editoria da revista *Leitura: Teoria e Prática*, na Comissão Editorial (denominada posteriormente de Comissão Executiva Editorial), como membro nos anos de 2002–2005; 2008-2010, como editora-coordenadora do referido Conselho (2005 - 2008), e depois como membro do Conselho Editorial Externo (2011 – atual). Sou também membro do Conselho Editorial da revista *Linha Mestra*, (edições zero a 15ª), publicação *on-line* da ALB, desde 2007, mais dirigida à divulgação de pesquisas e experiências pedagógicas voltadas para o fortalecimento do debate que se instala no campo, principalmente, da educação.

Além das minhas participações nas Associações Científicas e em bancas, quero destacar também uma atuação que amplia a nossa participação fora da Faculdade e do grupo de pesquisa: a enorme quantidade de emissão de pareceres para processos de avaliação das solicitações e dos seus respectivos relatórios referentes à cessão de bolsas “Auxílio Pesquisa” ou para pedidos de financiamentos “Auxílio Reunião no Exterior” de pesquisadores de outras instituições que foram submetidos à FAPESP, ao FAEPEX – Unicamp. A assessoria *ad-hoc* desses órgãos de financiamento à pesquisa e ao ensino nos põe em contato com outras pesquisas geradas em instituições do estado de São Paulo, bem como propiciam a participação como membro de Comissões Organizadoras de diferentes eventos nacionais ou como membro *ad hoc* que exigem, cada um ao seu modo, emissão de pareceres (como, por exemplo, Comitê Reunião Anual da SBPC, desde a 61ª até a atual (2014).

Por duas vezes, participei do “Projeto Avaliação e seleção de obras de literatura: composição de acervos para instituições de Educação Infantil, escolas públicas que atendem séries/anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – PNBE 2010 e 2011, coordenado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação da UFMG. Pude, em tempo reduzido (um mês), ler e escrever sobre um gênero - o literário - que traz as dobras de minha formação inicial, na graduação em Letras, ou a minha longa trajetória como professora e coordenadora de português em escolas do ensino fundamental, ou a minha infância



como leitora de tudo que me caía nas mãos, ou ainda a de escritora de diários, de cartas, de estudos etc.

## **5. São tantos lugares: Escola Comunitária de Campinas, EEPG Américo Belluomini, EEPG Francisco Álvares.**

É assim, unindo espaços e urgência, que leio e explico como vou me constituindo no que sou hoje. Além das experiências como professora universitária, fui consultora de língua portuguesa junto à coordenação do 1º e 2º Ciclos do ensino fundamental e professora de língua portuguesa, no período de 1987-1999, na Escola Comunitária de Campinas. Fui também professora efetiva de língua portuguesa na EEPG Américo Belluomini (1977/1984; 1988/1994) e professora contratada em caráter temporário, da disciplina de Francês, nas EEPG Francisco Alvares e José Leme do Prado (1973-1977). Participei ainda da Monitoria na 1ª Delegacia de Ensino de Campinas, no período de 1984-1987.

Desta época como professora e coordenadora de escola pública, lembro-me ainda das inacabáveis e repetidas greves dos professores por melhores condições de trabalho. Tempo de greve era tempo da equipe de professores ficar dividida, a escola com ambiente tenso, cheio de acusações e cobranças, de inúmeras reuniões com pais e professores, de idas a outras escolas, à APEOESP, a São Paulo. Tempo de fazer faixas para as passeatas e para serem colocadas em frente às escolas; de organizar abaixo-assinados para deputados e de escrever cartas datilografadas e mimeografadas para distribuir em reuniões ou enviar aos jornais da cidade. Mas era uma luta perdida. Aos poucos, depois de dez anos de passeatas e gritos de ordem, algumas vezes correndo da polícia a cavalo, fui me desencantando com os políticos (com os partidos) que ajudara a eleger, com a sala dos professores, que também insatisfeitos se negavam a engajar-se numa proposta diferenciada, com as greves divididas e esfaceladas, com a reposição das aulas aos sábados e nas “férias”, com a falta de dinheiro no final do mês. Foi quando levei meu currículo à ECC e no início do próximo ano letivo fui contratada. Levava comigo um pedido de afastamento sem remuneração do Estado e um enorme peso de culpa por estar traindo a minha opção pela escola pública.

Na ECC acumulei a função de coordenadora de Língua Portuguesa junto aos professores de 1ª a 4ª séries. Ser coordenadora de área, nessa escola, significa conversar, discutir o cotidiano da sala de aula, experimentar coletivamente as soluções e, principalmente, organizar e participar de grupos de estudo junto aos professores das áreas de Matemática, História e Geografia, Ciências, bem como

junto à coordenação do curso. Também organizei oficinas/cursos para professores e pais e produzi textos sobre a questão do ensino de língua.

Convivi com minhas amigas e companheiras, Leda e Ana Maria, no espaço da ECC e no tempo em que, juntas, fomos professoras de Língua Portuguesa, em escola pública, e participantes do “grupo de Wanderley”, como denominávamos o projeto *Desenvolvimento das Práticas de leitura, produção e análise linguística do texto*, coordenado por João Wandereley Geraldi, Raquel Salek Fiad e Lilian Lopes Martin da Silva.

Vejo, nesse período, um trabalho intenso como professora e coordenadora em instituição particular, também com seus problemas e conflitos, ao mesmo tempo em que participo efetivamente, da equipe editorial do jornal da escola, do Conselho Comunitário (formado de pais, funcionários, professores e coordenadores) e, principalmente, de muitas reuniões e assembleias.

E, juntando pontas do tempo, participo do livro *Outro olhares, outros sentidos: a produção de saberes e experiências de ensino e aprendizagem*, organizado por duas colegas da ECC - Celi E.Lopes e Maria Sílvia D. Hadler, livro publicado pela Editora Mercado de Letras (2012).

No capítulo desse livro que intitulei “Por guardar-se o que se quer guardar”, finalizei com uma “homenagem” à D. Amélia Palermo, diretora pedagógica dessa escola desde sua criação, e com ele aprendi a fazer nosso trabalho individual como forma de agregar o dos outros e construir o nosso. Nesse sentido, talvez contrariando sua própria vontade (pela humildade que a caracteriza), retomo os agradecimentos que fiz a ela na minha dissertação de mestrado (FERREIRA, 1994, p.V): “Essa senhora, D. Amélia Palermo, é para mim uma daquelas pessoas que em sua história de vida reúne em si mesma a clareza política, a coerência dos atos, a convicção de certos sonhos e a paixão de formar educadores e alunos, com paciência, zelo e competência”. Completo, hoje: com generosidade e entrega. E isto D. Amélia tem de sobra.

Na monitoria, por três anos, junto com monitores da 1ª Delegacia de Ensino de outras disciplinas e de monitores de Português das 2ª e 3ª Delegacias de Campinas, formamos a maior equipe (de monitores) reunida em uma só cidade do estado de São Paulo. Éramos professores que haviam se destacado de alguma forma pelo trabalho pedagógico desenvolvido em sua escola e pela militância política em greves junto à Associação dos Professores (APEOESP), pelo compromisso com a escola pública nos anos 80. Fizemos história, contada em dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas posteriormente (SILVA, 1995; ROSSI, 1994; MAGNANI, 1994, entre outros). Participamos em encontros com a CENP quando da discussão para elaboração da Proposta Curricular do estado de SP (1985), todas as vezes em que fomos convidados, manifestando por

escrito nossas críticas e sugestões. Lutamos contra tudo e contra todos, em configurações diversas moldadas pelos parceiros e adversários de luta: diretores, supervisores, técnicos da Secretaria da Educação (municipal e Estadual) e até com colegas. E construí uma relação de amizade e solidariedade com outros monitores, principalmente da 1ª delegacia (Ronaldo, Maria Lúcia, Alaíde, Lygia, Terezinha). Busquei uma bibliografia, em um empreendimento um tanto autodidata sobre educação, escola e ensino. Desses estudos, lembro-me de ter lido Magda Soares, M. Gnerre, Marilena Chaui, Dermeval Saviani, Paulo Freire, Nidelcoff.

Coincide essa militância com os primeiros anos de luta pela democratização, de anseios pelas mudanças: tempos de luta, de voz gritada, de eleições diretas. Coincide com o desejo de intervir e buscar soluções para reiterados fracassos, como a evasão escolar, assim como luta pela qualidade de ensino, entre outras questões. Com a busca por novas propostas pedagógicas que correspondessem a mudanças: uma nova escola que se quer ter, um novo alunos que se quer formar, um novo leitor que se deseja. Com a leitura e discussão dos paradigmas teóricos de ensino/aprendizagem (construtivismo e interacionismo) articulados à concepção de linguagem, de língua.

Trajetória realizada junto a professores universitários, com os quais tive o privilégio de conviver. Estou aqui falando, principalmente, dos professores do referido “Projeto do Wanderley”. Aprendi concretamente com eles (Wanderley Geraldi, Raquel Salek, Lilian L. M. da Silva), que a interlocução nos constituía como sujeitos e que podíamos, juntos, coletivamente, redimensionar nossas reflexões e nosso trabalho em sala de aula.

Essa equipe – nas reuniões com professores das escolas públicas de Campinas - nos apresentava um ensino de Língua Portuguesa dentro de novos paradigmas teóricos de ensino/aprendizagem, de linguagem, de práticas de leitura, produção e análise linguística: para quem, quando, onde, como e por que ensino o que ensino? Quantas vezes li *o Texto na sala de aula* (GERALDI, 1984)?! Quantas vezes, quantos grupos foram formados em torno da compreensão da linguagem como interação (inter-ação)? Meu primeiro contato com M. Bakhtin.

Procurei uma licenciatura em pedagogia e optei pela União das Faculdades Francanas (UNIFRAN), pelo conforto de poder estar junto de parte de minha família (que ficara em Franca - SP) com os estudos nos finais de semana. A ideia era prestar posteriormente concurso para cargos de direção de escola, como o fiz, sendo aprovada.

Na monitoria fiz muitos relatórios e alguns textos; tendo como interlocutores professores da rede, produzi material pedagógico, organizei e ministrei curso/oficinas. E voltei para a sala de aula na mudança do governo estadual (quando assumiu o governador Orestes Quércia), quando se inicia a

descharacterização política da função da monitoria, aumenta a pressão vinda do corporativismo dos supervisores de ensino e diretores de escola, faltam verbas e infraestrutura adequada às reuniões. Volto para a sala de aula, ao mesmo tempo em que presencio o cansaço por parte da maioria dos professores da rede diante das condições de trabalho da escola pública, que começam a solicitar afastamentos, a ir para as escolas particulares, a retornar a projetos tradicionais (livros didáticos, apostilas, conteúdo de língua descontextualizado).

Volto para a escola na qual me tornara professora efetiva: EEPG “Prof. Américo Belluomini”, como professora de português e como coordenadora do Ciclo Básico.

A escola, instalada em bairro popular, tinha um Centro Comunitário da prefeitura, em que funcionavam cursos para a comunidade: pintura, violão, judô, com quem eu e outros professores estabelecemos um trabalho em parceria junto à Associação de Pais e Mestres. Estou me lembrando agora que não bastava ser professora em sala de aula: eu pedia pessoalmente doações de carne e legumes para a merenda da escola em feiras e mercadinhos do bairro, fazia reclamações e reivindicações por escrito à Secretaria de Educação Municipal, trazia caixas de livros de literatura, quinzenalmente, sob minha responsabilidade, da Biblioteca Municipal para que os alunos das séries iniciais pudessem ter um acervo melhor e mais diversificado do que os das bibliotecas da escola e de classe.

Na área de língua portuguesa (Cecília, outra parceira importante) elaborávamos, meio sem saber ao certo o que seria, projeto interdisciplinar, produzíamos jornais escolares (o “Anteninha”), com os alunos escrevendo as matérias sobre assuntos coletados por eles e depois saindo à rua atrás de anunciantes para a impressão do material.

Como coordenadora do Ciclo Básico (1º e 2º anos do I Ciclo do EF), na Escola Belluomini, lia e discutia com os colegas o livro *Psicogênese da língua escrita*, de E. Ferreiro e A. Teberosky – perspectiva adotada pelas orientações das políticas de formação estadual - colocando em questão a ideia da alfabetização como aquisição de técnicas, atividades de leitura e escrita como (de)codificação da língua, atividades desprovidas de sentido para a criança. “A criança constrói seu conhecimento” era o mote da discussão.

Iniciei a docência em 1973, na Escola estadual Francisco Álvares (RODHIA) e na EEPG José Leme do Prado (Valinhos), num tempo em que as escolas públicas tinham aula de francês na 5ª e 6ª séries, e inglês na 7ª e 8ª. Voltei para a Aliança Francesa, porque queria aprimorar um pouco mais a segunda língua. Na escola “Leme do Prado”, encontrei Edgar Rizzo, o professor de matemática que, na verdade, era diretor e ator de teatro profissional. Conheci, também, Maria Helena

Novaes Rodrigues e Maria Inês D'Ávila, colegas na disciplina de Língua Portuguesa, amigas para o resto da vida. Efetivei-me pelo concurso para provimento de cargo de professor III de Português, realizado no ano de 1976, e escolhi a EEPG Prof. Américo Belluomini, no bairro em que morava, já casada, em Valinhos (SP).

Nos primeiros anos de docência (1973-1978), me vejo como uma entre outras tantas professoras da rede pública a “pensar”, planejar e executar a educação com critérios de produtividade e racionalização, numa época em que se criam e se expandem inúmeros cursos de reciclagem/atualização para a adequação do ensino às orientações da Reforma (noº 5692), em que se estuda os Guias Curriculares (CENP). Faço, ainda contrariada, planejamentos na escola de acordo com a Taxinomia de Bloom e os objetivos comportamentais, “perdendo” horas à procura dos verbos e expressões adequados aos objetivos propostos, fixados segundo orientações das Delegacias de Ensino.

Na escola, escolho o livro didático de Comunicação e Expressão entre as inúmeras coleções que eram enviadas para nossas residências. Afinal, ele me poupava tempo e energia com aula expositiva, que deveria ser ditada, copiada em partes na lousa ou reproduzida em cópias datilografadas e “rodadas” em mimeógrafo. Não me causou estranheza, na época, ter em mãos uma diversidade de livros em circulação na escola, enquanto que na minha adolescência meus irmãos e eu havíamos estudado num único, o mesmo e velho Cegalla, encapado com um novo plástico pelo seu novo dono, a cada ano. Também não me causou estranheza a crítica vinda de um professor primário, Sr. Osvaldo, na primeira escola em que comecei a trabalhar: *no meu tempo não havia livro didático, os professores sabiam dar aula.*

Nesses anos iniciatórios como professora de português, adoto livros que trazem a concepção de língua como comunicação (emissor, receptor, canal, mensagem, eram as expressões cunhadas nesta concepção), e de maneira desarticulada prescrevem exercícios de leitura e compreensão e gramática. Nas aulas de redação, os alunos escreviam temas sugeridos por mim e elas eram individualmente corrigidas seguindo as novas orientações dos Guias Curriculares, entre as quais: respeito à criatividade e à variedade linguística dos meus alunos. “Debloqueava” a criatividade presa dentro de cada aluno, deixando-os ouvir música ou olhando reproduções de telas de pintores até que a inspiração chegasse e eles pudessem iniciar o texto escrito. Era a adesão à linguagem como expressão do pensamento amalgamada a uma outra: comunicação.

Pelo que havia exercitado no curso Normal que eu havia feito nos finais dos anos 60 (uma formação marcada pelas ideias da Escola Nova), eu também deixava que meus alunos pesquisassem e

lessem em grupo. Levava diferentes livros didáticos para a sala de aula e pedia-lhes que lessem, grifassem, discutissem entre eles, perguntassem para mim as dúvidas, registrassem um resumo das ideias sobre um ponto da Gramática (por exemplo, Acentuação). Mas só mais tarde, em meados nos anos 80, pude me afastar com segurança dos livros didáticos, produzindo o meu material de trabalho e deixando que meus alunos pesquisassem em várias fontes.

Também meus alunos liam obras de literatura escolhidas por mim, mas tinham a “liberdade” de apresentar à classe os livros lidos em forma de júri simulado, histórias em quadrinhos, programas de rádio etc. Quando me encontro com ex-alunos daquele tempo, essas memórias vêm sempre à tona, entre risos.

Hoje vejo que no meu exercitar ser professora tive um olhar diferenciado para a leitura de livros. Usei de estratégias para fugir da leitura obrigatória, dos livros pedagógicos moralistas, do modo de ler silencioso e individual. É assim que interpreto a escolha pelo tema de minha dissertação de mestrado, na Universidade Metodista de Piracicaba (1978-1981). Pelos estudos de autores que convocavam uma postura apaixonada para a crise da leitura, escrevi na minha dissertação de mestrado:

Trabalhando há oito anos em escolas do primeiro grau, preocupo-nos o tipo de leitura adotado por nós, professores de Português, com o objetivo de incentivar e desenvolver o gosto pela Literatura. Sentimos agora a necessidade de estudar mais criticamente a produção cultural destinada a adolescentes, procurando argumentos mais seguros na seleção de determinado livro ou autor no conjunto de obras rotulado de Literatura infanto-juvenil (FERREIRA, 1981, p. 11).

Através da análise de obras da “Coleção do Pinto” e da “Jovens do Mundo Todo” – coleções essas consideradas “progressistas” na época pela inovação dos temas abordados e pela adoção de uma linguagem concisa, com mais diálogos e menos descrições – discuto neste trabalho o caráter de literariedade dos textos que são oferecidos como literatura para nossos alunos.

Constato, a partir dos livros analisados, que quando se pensa na expressão “literatura infantojuvenil”, poucas vezes o termo “suporte” tem sido essencial à literatura, como também poucas vezes o caráter literário consta como elemento constitutivo dos textos. Quando aparece, está subordinado a diferentes “logias”: sociologia, psicologia, pedagogia e, principalmente, ideologia (termo em moda e que explica quase tudo nos anos 70 e 80).

Levanto como explicação para essa constatação a ideia de que na expressão literatura infantojuvenil a produção de obras é orientada pela imagem de um público previamente definido como imaturo e em formação. Julgo que essas coleções vêm marcadas de profundo caráter

pedagógico, na medida em que, numa atitude didática, o que se objetiva mesmo é a perpetuação de valores considerados socialmente adequados, assegurando maneiras de pensar, sentir, interpretar o mundo onde esses jovens estão inseridos.

A dissertação *Literatura infanto-juvenil: arte ou pedagogia-moral?*, Defendida em 1981, tendo como orientadora Maria Lucia Santaella (PUC-SP), deu-me o título de mestre em Teoria Literária pelo programa de Pós-Graduação da UNIMEP, o que anos depois descobri que não significava nada. O programa de Teoria Literária não teve continuidade, e tampouco havia sido reconhecido pela CAPES. Mas o trabalho gerou o livro editado com o mesmo título da dissertação pela Cortez, ano 1982. Livro publicado, recebi convites para palestras e participei do II COLE, divulgando a pesquisa.

E o curso de mestrado me ofereceu uma bibliografia totalmente desconhecida por mim sobre linguagem e sociedade: Gramsci, C. Pierce, Althusser, Adorno, H. Eco, McLuhan, R. Barthes. Autores que me falavam de um mundo que coloca em questão a primazia do sistema verbal e a lógica discursiva linear nos processos de informação e comunicação; que punha em xeque o caráter da originalidade, de unicidade e autenticidade dos objetos culturais a partir de novas possibilidades da reprodução técnica; que rediscute a massificação da linguagem (de consumo) em oposição a uma outra (de vanguarda); que oferece um homem alterado em suas estruturas de sensibilidade, de percepção e de inteligência, afora pelo uso da tecnologia como extensão de seu próprio ser.

Autores que, como Foucault (1979), nos envolviam na discussão da escola como instituição de poder sobre os indivíduos. A partir do entendimento do poder como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, encaro o meu lugar como professora como aquele em que devo criticamente conhecer e denunciar os fios que tecem essa rede. E, tentando acreditar que as relações de poder são históricas e criadas pelo homem que pode também transformá-las (GRAMSCI), enredo-me nas lutas pela melhoria da escola pública, nas possibilidade de atuar nas brechas dessa rede. Com BARTHES (1977) encontro o espaço de luta com a linguagem, com a escrita: “eu me interesso pela linguagem porque ela me fere e me seduz. (...) A linguagem que eu falo em mim mesmo não é de meu tempo; está exposta, por natureza, à suspeita ideológica; é portanto com ela que é preciso que eu lute. Escrevo porque não quero as palavras que encontro: por subtração.” (p. 51).

No período em que cursei o mestrado na UNIMEP e fui professora de escolas públicas, tive meus dois filhos, Lígia (1978) e Rafael (1981). Filhos desejados e amados, reconhecidos por mim, como as melhores produções que fiz em toda a minha vida. Dei a eles a titulação de “meus eternos queridos”.

Fecho este período com o meu pedido de exoneração como professora efetiva de Português do Estado (1994), optando por ficar apenas trabalhando em escola particular (ECC). Fecho porque essa decisão custou em muitas noites mal dormidas, choros, vômitos, conversas e pedidos de conselho à família. O meu envolvimento com a escola pública tinha sido longo e não ocasional. Era opção feita por uma instituição na qual estuda a maioria das crianças. Mas não havia como evitar o pedido de exoneração. Só o salário do Estado não permitia que eu sustentasse meus filhos; a duplicação de lugares e a carga horária de trabalho estendida me deixariam ausente de minha casa, como mãe. Havia me separado do meu marido e as responsabilidades financeiras aumentaram.

## **6. Sempre tem um antes que já foi um dia**

Minha graduação foi feita no período de 1969 a 1972. Os três primeiros anos, cursei na Faculdade de Filosofia Ciência e Letras de Franca (hoje, UNESP), situada a 400 quilômetros da capital do estado, com alguns professores que haviam me dado aulas no ginásio e com colegas que estudaram comigo nos anos anteriores.

Pertenci à geração que teve em sua formação de graduação a inclusão da Linguística como disciplina autônoma, ao lado de outras, tais como Filologia Portuguesa Filologia Românica, Teoria Literária, Língua e Literatura Latina, Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa e Literatura Francesa. Um curso organizado por um currículo fechado (disciplinas anuais e fixas), de um lado, uma tradição da cultura humanística com leitura de obras clássicas (Racine, Molière, Victor Hugo, Balzac, Stendall); de outro, uma visão diacrônica no tratamento da língua portuguesa (Fonética, Morfologia, Sintaxe, Lexiologia/Etmologia). Destaco o Prof. Edward Lopes, meu professor de linguística, que me apresentou uma língua ligada à fala (oral) e ao tempo presente, uma língua constituída de variantes linguísticas, ao lado da modalidade correta da língua padrão. E também porque foi ele quem me apresentou F. Saussure. Destaco a Profa. Yara Frateschi, que nos orientou na leitura e análise das obras portuguesas na perspectiva do Estruturalismo. Com ela lemos Almeida Garrett, Eça de Queirós, Camilo Castelo Branco. Também foi com ela que participei de congressos em outras cidades e conheci o belíssimo livro *Novas Cartas Portuguesas*, escrito pelas três Marias: Isabel Barreno, Teresa Horta e Velho da Costa.

Estou aqui falando dos anos 70: ditadura, professores exilados nas principais universidades do país, alunos calados, ensino programado, programas educacionais importados, proliferação de



faculdades particulares (Pedagogia e Letras), resistência. Estou falando de uma geração marcada por leituras de *O Pasquim* e *Opinião*, jornais considerados subversivos pelo sistema, mas que davam aos seus leitores o *status* de pertencerem a uma comunidade mais “crítica”, como julgávamos então, nós, os jovens universitários. Estou falando de uma geração que lia Júlio Cortazar, Jorge L. Borges, Miguel Astúrias, Gabriel Garcia Marques, e ainda os brasileiros Jorge Amado, Érico Veríssimo, Antonio Callado, Lygia Fagundes Telles, Guimarães Rosa.

Estou falando de uma geração que assistia aos filmes chamados por nós, na época, de “arte” ou “engajados”, tais como: “Cria Cuervos”, 1973; “A classe operária vai ao paraso”, 1975; “A noite dos desesperados”, 1970; “Cabaret”, 1972; “Easy Rider”, 1969; “O discreto charme da burguesia”, 1973; “Giordano Bruno”, 1972. No meu caso, livros, filmes e jornais que eram sugeridos pelos meus dois irmãos mais velhos e mais próximos de mim em idade e que, frequentando na mesma época faculdades fora de minha cidade, me iniciavam na discussão calorosa da luta por uma sociedade mais justa, mais igualitária, menos burguesa e capitalista.

Embora tenha prestado vestibular para Letras e tendo cursado os três primeiros anos em Franca, no ano de 1972, transfiro-me para a Faculdade Ciências e Letras de São José dos Campos, complementando minha formação com as disciplinas pedagógicas da licenciatura. A mudança era necessária porque havia sido chamada para assumir o cargo de escriturária do Banco do Brasil, concurso que havia prestado em 1971, numa época em que ser funcionária do Banco do Brasil era um ótimo emprego para o resto da vida. Fui trabalhar na agência do BB de Jacareí (SP) e transferi minha faculdade para São José dos Campos, no período noturno.

Terminada a faculdade e após um ano de trabalho no banco (1972), peço demissão com o desejo de ser professora. O Gerente então ofereceu-me uma licença para tratar de assuntos particulares por dois anos que, segundo ele, era meu direito e que seria o tempo necessário para avaliar minha decisão. Não voltei à agência nem para buscar meu fundo de garantia. Entrando pela primeira vez numa sala de aula, senti que o “meu palco era e tem sido a sala de aula”.

Em 1971 prestei o Concurso Público do Magistério (professor primário) e fui aprovada. Porém não me efetivei, pois logo em seguida terminei a graduação e ficaria a esperar um concurso para professora de português, que há anos não era aberto.

A única experiência como professora, nesses tempos, foi no Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBREAL, em Franca (1971). Quando me lembro dessa fase, tenho verdadeiros

arrepios diante do meu total desconhecimento do que significava “alfabetizar adultos”. Desconhecia que considerando a educação como direito de todos e dever do Estado, estava envolvida em “um engodo e fonte de uma intensa decepção coletiva: uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela”. (BOURDIEU, 1997, p. 483).

Acreditava que estava preparada para alfabetizar: dominava o conteúdo (sabia ler e escrever bem mais do que eles), conhecia as vantagens e desvantagens dos métodos sintético e analítico de alfabetização (graças ao Curso Normal que fizera) e aprendera com meus professores que deveria ser paciente, bondosa, repetir as explicações quantas vezes fosse necessário. Recebia da Prefeitura, um material muito bonito (papel de boa qualidade e durabilidade, colorido). Eram os cartazes e roteiros de aulas: 1º) Conversa com alunos (perguntas vinham já no material); 2º) apresentação de uma palavra; 3º) Processo de decodificação e codificação de sílabas e letras identificadas na palavra “geradora”. O primeiro cartaz trazia a palavra “tijolo” e deveríamos “conversar” sobre a profissão de pedreiro. Ninguém me falara de Paulo Freire, no curso de Letras ou no curso Normal. Ninguém me falara de sua prática libertadora e transformadora. Ninguém me falara que a leitura do mundo precede à leitura da palavra.

Não estava preparada para o vestibular de Letras. Havia feito Normal, como era definido pelo meu pai. Fiz um cursinho de dois meses nas férias e pude, com o que eu havia aprendido de língua portuguesa e de língua francesa no ginásio e de literatura na vida, entrar no curso de Letras.

Também a escolha do curso havia sido feita por orientação de minha irmã mais velha, depois de uma conversa em que eu confessara a ela sobre o fascínio que a fantasia exercia em mim, imaginando cenas e diálogos entre personagens e o fôlego para a leitura de muitas obras. Não havia dúvida, Letras atendia minhas preferências e requisitos paternos: cursar a faculdade na cidade em que morava a família (as mulheres) e numa instituição pública, como os demais irmãos.

Não sei se intencional ou se determinado pelas circunstâncias do momento histórico, tempo de silêncios e de “jacaré na praia”(1965-1968), o meu curso Normal ofereceu-me o saber técnico e científico necessário à formação de um profissional. Talvez meus professores entendessem que a ciência bastasse para “iluminar” nossa vida, nossa profissão. Talvez, naquele tempo, eles apostassem que as coisas não faladas pudessem ser entendidas nas entrelinhas.

De qualquer modo, lembro-me da Profa. de Sociologia (D. Wanda) que nos colocava em grupo para ler jornais e discuti-los; que propunha trabalhos (espécie de pesquisas de campo) para que

fizéssemos entrevistas, depois registros e interpretações. Lembro-me de Cleusa Figueiredo; que durante todo um ano lemos apenas um livro de psicologia (de Paulo Osterriet). Primeiro uma leitura individual, em casa, de um capítulo. Depois em grupo, na classe, releitura, esclarecimentos das dúvidas e anotações e apresentação de uma síntese para a turma.

Lembro-me da leitura de um livro, *Liberdade sem medo (Escola Summerhill)*. Livro que me convocava para uma escola marcada pela liberdade e para a responsabilidade na construção de um currículo aberto aos interesses e necessidades dos alunos.

O ginásio, como o Normal, cursei no Instituto de Educação Torquato Caleiro, escola pública, num tempo em que elas eram grandes, espaçosas, bem cuidadas, com uma imensa escadaria de madeira. Tinha laboratório, biblioteca, sala de troféus, retratos de pessoas ilustres, sala para aulas de canto com piano de cauda, coral formado pelos alunos (D. Lucia Ceraso, a severa profa. de música). Lá, participei do jornal escolar (Prof. Assuero, de Português, que seria mais tarde o meu professor de Teoria Literária), e do Centro Literário Machado de Assis, associação dirigida pelos alunos mais velhos, inclusive meu irmão. Lá, desfilei orgulhosamente no 7 de setembro, joguei vôlei representando a escola, namorei muito e estudei um outro tanto. Frequentei com sofreguidão a biblioteca, sala cheia de paredes-livros. Nunca pude escolher meus livros. Entre mim e a bibliotecária havia um balcão de madeira. Mesmo assim, li José de Alencar, Joaquim Manuel de Macedo, Bernardo Guimarães, alguns de Machado de Assis e, ainda, M. Delly - como todas as adolescentes de então. E como li *Pollyanna!!!* E *Pollyana moça!!!*

O curso primário, incluindo o jardim da infância, foi feito na Escola Estadual Barão da Franca, num tempo em que era ampliada a rede de ensino pública para atender à escolarização em massa dos grupos que migravam do campo para cidades (maiores), num processo de modernização da sociedade brasileira, fruto do estímulo do crescimento industrial e da urbanização das cidades, na década de 50. Possivelmente, se não houvesse essa expansão da escola primária da rede pública, eu teria estudado como alguns outros irmãos em colégios particulares, mas também teria como eles visto o esforço do meu pai para acertar as mensalidades com atraso.

No primário, lembro-me de quanto era uma boa aluna, estudiosa, boazinha, embora achasse que os outros eram sempre melhores, que não erravam nunca e, por isso, mais queridos pela professora. Queria acertar, corresponder às expectativas dos professores e, por que não, da minha própria família. Era um tempo em que a educação, tanto em casa quanto na escola, se fazia por prêmios, elogios, broncas e castigos sem a mínima possibilidade de questionamento de minha parte.

Não havia ambivalência, complexidade, ambiguidade, ou se era anjo ou demônio, como queria a Santa Igreja Católica, na qual recebi o batismo, o catecismo e me casei.

O primário de antigamente era para ir à escola e aprender. Não tive dificuldades, e por isso me lembro que tinha um tempo enorme para tudo: fazer lições (decorar verbos, tabuadas, nomes de capitais, dos rios, dos coletivos), ler gibis e revistas – “Meu Amiguinho”, “Seleções” -, brincar na rua e no quintal, de caubóis com meus irmãos, de princesa e bailarina, de subir em árvores. Não me lembro de uma biblioteca na escola, mas os professores contavam e liam histórias, E recitávamos.

Li, então, principalmente, em casa. Havia uma estante na sala, cada prateleira era reservada para guardar livros de cada irmão, embora pudéssemos ler qualquer um deles. Na última, minha irmã, Niza, colocava a coleção do Monteiro Lobato, edição 1957, verde-musgo. Li na ordem em que eles ficavam na estante: primeiro, *Reinações de Narizinho* (oito vezes), depois... Na minha prateleira, encapados com plástico, eu me recordo de *Robinson Crusóe*, *Viagens de Gulliver*, *Alice no país das maravilhas* e de alguns contos de fadas, em edições simples, sem capa dura, com ilustrações em preto e branco, adaptações.

Cresci ouvindo de meu pai histórias de assombrações que arrastavam correntes à meia-noite, e de minha mãe, as histórias de fazendeiros que maltratavam suas escravas e aquela (repetida várias vezes) de um raio que matou sua mãe segurando o filho nos braços, dentro da própria casa. Minha mãe ainda recontava os filmes a que ela havia assistido com meu pai, no cinema. Cresci ouvindo o rádio (Jerônimo, o herói do sertão), assisti a matinês dominicais no cinema (chanchadas da Atlântida e seriados americanos), li gibis (Pato Donald e Zé Carioca), sempre acompanhada de meus irmãos.

Meu pai elogiava Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek (presidentes dos quais mais tarde conheci opiniões diversas, contraditórias). E eu, pequena, frequentava comícios políticos, colecionava broches dos candidatos: espada (Marechal Lott), vassoura (Jânio Quadros), pintinho (Carvalho Pinto). Das histórias que ouvia do meu pai, uma delas complicou para sempre meu entendimento a respeito da Revolução Constitucionalista. A versão dele era a de um mineiro, só que eu estudava em escolas paulistas.

Antes de ir para a escola e durante todo o tempo em que estive nela, as primeiras lições vieram de casa. Sou a sexta filha de um casal de mineiros (Geraldo e Adélia) que ainda tiveram mais dois filhos paulistas depois de mim, ajudaram a criar mais dois sobrinhos – órfãos - e que adotaram por um certo tempo mais uma sobrinha. Vivi numa casa nem sempre grande, mas entulhada de

gente. Tinha anos de “vacas gordas e anos de vacas magras”, dependendo dos negócios do meu pai, que era comerciante. E tinha sempre a presença pacientemente de minha mãe.

Cresci amparada pelo carinho e atenção dos irmãos mais velhos e ajudando a criar os mais novos. Com eles, fazia a lição, trocava os livros, brincava, dormia, levava e dividia os castigos. Um sentimento de irmandade que me fortaleceu e me fortalece até hoje. Cresci dividindo com meus irmãos a responsabilidade imposta pelo meu pai: “neto de Torquato (meu avô paterno) não encrava, pobre não tem recalque, ser alguém na vida é ter diploma de formado”. E eu sonhava em ser princesa, casar com um príncipe, ser bailarina.

Mas crescer no meio de muitos irmãos significa também encontrar seu espaço (até mesmo físico), conquistar o amor e admiração que eles já haviam construído com nossos pais, responder ao enigma: decifra-me ou tedevo. E um dos caminhos parecia ser o de imitar os irmãos mais velhos, que já haviam se destacado intelectualmente no grupo familiar.

Talvez as lembranças que relatei, até então, expliquem a professora que sou hoje. Talvez esse jeito que me faz e me constitui, existisse, caladamente, antes mesmo de eu nascer. Devia estar lá na minha cidade natal (Delfinópolis – MG), cercada, de um lado, pela serra da Canastra, e de outro, pelo Rio Grande. Pequena cidade, de difícil acesso, só pela balsa. Sentimento de isolamento, de pequenez, de fechado. Do familiar, do conhecido. O sair de lá, o cortar raízes significa ver além rio, transpor montanhas. Com dificuldades. Um sentimento de mineiridade. Liberdade ainda que tardia.

### **Do lugar do morto e o lugar do leitor** (Certeau, 2002, 106).

“Estamos em muitos lugares... e não estamos em nenhum deles...[nosso] olhar se embrenha pelas frestas do mundo da investigação dos obstáculos ou lacunas que constantemente comprometem a unidade hesitante das significações” (CARDOSO, 2002, p. 359); abrimos fendas nas aglomerações custosamente sedimentadas na duração do tempo, escavamos terrenos, transpomos além do trajeto anteriormente previsto e calculado e furamos o horizonte de proximidade, fixando mais além e ainda, entrevemos pelas brechas do sentido (*op. cit.*). É assim que entendo o nosso trabalho na universidade.

Aparentemente, são continuidades e aprofundamentos (gradativos) de temas, de desafios, de questões, de problematizações, ações, projetos, jogos de linguagem, de representações de lugares e de autoria, de disputas, de coleguismo. Aparentemente, são rupturas e abandonos de temas, de

desafios, de questões, de problematizações, de ações, de projetos, de jogos de linguagem, de representações de lugares e de autoria, de disputas, de parcerias.

É o olhar (na linguagem pensada, escrita, falada posteriormente) que dá ao nosso trabalho na universidade essa aparência de continuidades ou de rupturas.

Ele, nosso trabalho, quer como pesquisadores, professores, administradores, formadores de profissionais etc., poderia ser experiências de *dépaysement* porque a cada projeto, a cada proposta, vivemos sentimentos de estranheza, de alheamento e também experimentamos o conhecido, o próximo, o já percorrido. Portanto, não passamos de um lugar para outro, de um cargo para outro, de um projeto para outro, de forma linear e causal, gradativamente. Somos constituídos por outra configuração. É na experiência da nossa própria desestruturação, da nossa própria diferenciação enquanto vivemos e trabalhamos, investigamos, ministramos aulas, que podemos alcançar o novo, os outros, o novo de nós mesmos e, só então, produzir conhecimentos.

Tento finalizar o memorial e vejo que acabei por ordená-lo ao meu leitor tal qual o fez o poeta Manuel Bandeira: deixo “a casa limpa, a mesa posta, com cada coisa em seu lugar”. Narrei coisas e lugares destituindo-os de conflitos, de muitos outros sentidos/leitura. Atribuo à escrita esse tempo (o presente) congelado. Foi ela, talvez, quem tenha dado a ele uma ordem, uma inteligibilidade, e que o tenha colocado na história.

Atribuo, também, ao gênero do discurso (Bakhtin, 1997). Foi ele, talvez, entre várias representações possíveis desse gênero denominado de “memorial”, que me guiou pelas convenções sugeridas e impostas nessas condições específicas de produção, recuperando experiências comprovadas pelo currículo *vitae*, documentação anexa, anotações acumuladas, um “todo amontoado” que vem definindo o meu discurso e ações ligados à vida acadêmica. No conjunto de representações (do gênero do discurso, dos meus interlocutores, do que penso ser eu agora etc.) construí um passado na forma que me foi mais apropriada, descartando o que me era indiferente; organizando aquilo que me ficara confuso, elevando e qualificando o trivial, o insólito. Apontei alguns fragmentos, ocultei outros tantos, deixei reticências.

Outro poeta, Carlos Drummond de Andrade, disse que “de tudo fica um pouco”. Fiz um trabalho que é a memória como refação, construção e produção de sentidos. O que narrei para meu leitor brota na relação cúmplice de conservar no narrado o que pode ser lembrado e o que poderia dizer disso ao outro. Aparição de lembranças que os leitores, aqui, fazem evocar. Imagens sobre

rituais acadêmicos. Um ritual como tantos outros já vividos (defesas de mestrado e tese, contratação como professor-colaborador, concurso de ingresso na universidade etc.) que traz como exigência, nesse tempo, um texto escrito conhecido pelo gênero memorial.

Vejo que no próprio processo de minha escrita (marcada pela linearidade e pelas suas convenções) cravei a leitura, que é sempre experiência furtiva, efêmera, lacunar (CERTEAU, 2002). A cada documento, a cada projeto, a cada informação, lancei-me no jogo de interpretação, de produção de sentidos. Diferentemente da escrita, que é arrumação (normativa) dos “ausentes”, a leitura mira o vivido, o presente, o provisório, o lacunar, o singular. “Sei que a leitura não tem garantias contra o desgaste do tempo (a gente se esquece e esquece), ela não conserva ou conserva mal sua posse, e cada um dos lugares por onde ela passa é repetição do paraíso perdido”. (*op.cit.* p. 270).

No final, posso colocar que “escrita e leitura” - não apenas como instrumentalização – são aparições do meu próprio objeto e fonte de pesquisas. São elas, essas práticas que, ao mesmo tempo que mobilizaram este texto, estão nele impregnadas porque é por elas ou por causa delas, que pesquiso, que publico, que divulgo. Vivo em nome delas e, no entanto, elas me traíram...

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. SP. Martins Fontes, 1997.
- BARROS, M. *O Livro das Ignorâncias*. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- BARTHES, R. *Crítica e Verdade*. SP, Perspectiva, 1970.
- \_\_\_\_\_. *O prazer do texto*. SP, Perspectiva, 1977.
- CARDOSO, S. *O olhar dos viajantes*. In: Novaes, A. *O olhar*. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.
- CAVALLO, G.; CHARTIER, R.: *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1998.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- CERTEAU, M. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- CHARTIER, R.. *História cultural – entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996a.
- \_\_\_\_\_. *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996b.
- \_\_\_\_\_. *Cultura escrita, literatura e história*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CICERO, Antonio. *Guardar*. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- COLOMER, T. *A formação do leitor literário*. São Paulo, Global, 2003.
- GOULEMOT, Jean Marie. *Da leitura como produção de sentidos*. In: CHARTIER, R. (Org.). *Práticas da leitura*. SP, Estação Liberdade, 1996.
- MORTATTI, M. R.L. *Os sentidos da alfabetização (São Paulo – 1876-1994)*. SP. Ed. UNESP; Brasília, MEC/Comped, 2000. pp. 251-306.



*Norma Sandra de Almeida Ferreira*  
*Curriculum Vitae (Plataforma Lattes)*

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K479836650>

*Campinas*  
*Janeiro de 2014.*

O currículo apresentado segue com as devidas comprovações organizadas em pastas e caixas. A seguir, apresentamos o índice da localização dos arquivos seguindo a ordem dos tópicos do currículo Lattes, com apenas alguns acréscimos de sub-itens para melhor visualização e compreensão.

### *Índice das comprovações do Currículo*

1. Formação Acadêmica / titulação.....	Pasta A
2. Atuação profissional	
2.1 UNICAMP .....	Pasta A
2.1.1 Projetos de Pesquisa .....	Pasta A
2.1.2 Cursos Ministrados .....	Pasta A
2.2 Associação de Leitura do Brasil – ALB .....	Pasta A
2.3 Associação Brasileira de Alfabetização .....	Pasta A
3. Membro de Corpo Editorial .....	Pasta A
4. Produção em C, T & A	
4.1 Produção Bibliográfica	
4.1.1 Artigos Completos publicados em periódicos.....	Caixas 1 e 2
4.1.2 Livros publicados.....	Caixa 4
4.1.3 Capítulos de Livros Publicados.....	Caixa 3
4.1.4 Livros Organizados.....	Caixa 4
4.1.5 Trabalhos completos publicados em anais de eventos .....	Caixa 4
4.1.6 Resumos publicados em anais de eventos .....	Caixas 5 e 6
4.1.7 Artigos em jornais de notícias / revistas	
4.1.7.1 Veiculados na internet.....	Pasta B
4.1.7.2 Impressos.....	Pasta B
4.1.8 Apresentações de trabalho	
4.1.8.1 Comunicações.....	Pasta C
4.1.8.2 Conferências, palestras, mesas .....	Pasta C
4.1.9 Demais tipos de produção bibliográfica.....	Caixa 7
4.2 Produção Técnica	
4.2.1 Trabalhos Técnicos.....	Pasta D
4.2.2 Demais Tipos de Produção Técnica.....	Caixa 8
4.2.2.1 Editoração.....	Caixa 8
4.2.2.2 Outras Produções .....	Caixa 8
4.2.2.3 Relatórios .....	Caixa 8
4.2.2.4 Cursos Ministrados .....	Caixa 8
5. Orientações e Supervisões	
5.1 Supervisões e Orientações Concluídas	
5.1.1 Dissertações de Mestrado.....	Pasta E
5.1.2 Teses de Doutorado.....	Pasta E
5.1.3 Trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação.....	Pasta E
5.1.4 Iniciação Científica.....	Pasta E
5.2 Orientações de outra natureza.....	Pasta E

5.3 Orientações e Supervisões em andamento.....	Pasta E
	Pasta E
6. Eventos	
6.1 Participação em eventos.....	Pasta F
6.2 Organização de eventos.....	Pasta D
7. Bancas	
7.1 Participação em Bancas de Trabalhos de Conclusão	
7.1.1 Qualificações de Mestrado .....	Pasta G
7.1.2 Qualificações de Doutorado.....	Pasta G
7.1.3 Defesa de Mestrado .....	Pasta H
7.1.4 Defesa de Doutorado .....	Pasta H
7.1.5 Trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação.....	Pasta I
7.2 Participação em Bancas de comissões julgadoras .....	Pasta I