

PACO EDITORIAL

1968
Colegio Normal Barão de Antonino
Prof. Miranda C. Catalan

MEMÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO MATO-GROSSENSE: O CAMINHO DAS CARTILHAS

Cartilha **Ada Edu**

Produção, Difusão e Circulação (1911-1985)

Cancionila Jankovski Cardoso
O que as crianças sabem sobre a escrita?

Cancionila Jankovski Cardoso

MINHA VIDA DE PROFESSORA

escavação, fragmentos, vozes

Cancionila Janzkovski Cardoso

MINHA VIDA DE PROFESSORA

escavação, fragmentos, vozes

PACO  EDITORIAL

Conselho Editorial

Profa. Dra. Andrea Domingues
Prof. Dr. Antônio Carlos Giuliani
Prof. Dr. Antonio Cesar Galhardi
Profa. Dra. Benedita Cássia Sant'anna
Prof. Dr. Carlos Bauer
Profa. Dra. Cristianne Famer Rocha
Prof. Dr. Cristóvão Domingos de Almeida
Prof. Dr. Eraldo Leme Batista
Prof. Dr. Fábio Régio Bento
Prof. Dr. Gustavo H. Cepolini Ferreira
Prof. Dr. Humberto Pereira da Silva
Prof. Dr. José Ricardo Caetano Costa

Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino
Prof. Dr. Juan Droggett
Profa. Dra. Ligia Vercelli
Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes
Prof. Dr. Marco Morel
Profa. Dra. Milena Fernandes Oliveira
Prof. Dr. Narciso Laranjeira Telles da Silva
Prof. Dr. Ricardo André Ferreira Martins
Prof. Dr. Romualdo Dias
Profa. Dra. Rosemary Dore
Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus
Profa. Dra. Thelma Lessa
Prof. Dr. Victor Hugo Veppo Burgardt

Comitê Editorial para publicações de Educação

Dr. Anoel Fernandes; Dra. Iara Maria Mora Longhini; Dra. Milena Moretto;
Dra. Raphael Alves Feitosa; Dra. Rosiley Aparecida Teixeira

©2023 Cancionila Janzkovski Cardoso

Direitos desta edição adquiridos pela Paco Editorial. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar, em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação, etc., sem a permissão da editora e/ou autor.

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

C268

Cardoso, Cancionila Janzkovski

Minha vida de professora: escavação, fragmentos, vozes / Cancionila Janzkovski
Cardoso. -- 1. ed. -- Jundiaí, SP : Paco, 2023.

144 p ; 14 X 21 cm

ISBN: 978-85-462-2212-4

1. Professor(a). 2. Educação. 3. Pesquisa. 4. Memória. I. Cardoso,
Cancionila Janzkovski. II. Título.

CDD 370.71

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Índice para catálogo sistemático

I. Professor(a)

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658
Ed. Altos do Anhangabaú, 2º Andar, Sala 21
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100
11 4521-6315 | 2449-0740
contato@editorialpaco.com.br

Foi feito Depósito Legal

À minha grande família, responsável por eu existir e poder vir a público refletir sobre a minha história;

Aos amigos e amigas, fontes de incansáveis trocas;

Aos professores que ajudaram a esculpir o meu caráter e intelecto;

Aos alunos que sempre me desafiaram a seguir em frente;

À todas as pessoas que por mim passaram, deixando comigo um pouco de si;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Rondonópolis, a “menina dos meus olhos” que direcionou recursos para esta obra.

Gracias a la vida que me ha dado tanto! (Joan Baez e Mercedes Sosa).

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
APRESENTAÇÃO	15
PREÂMBULO: O OUTRO É A MEDIDA	19
LEMBRANÇAS DOS PRIMÓRDIOS	23
ENTRANDO NA CULTURA ESCRITA: O INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO	29
EM BUSCA DA PROFISSIONALIZAÇÃO: O CURSO NORMAL	39
CHOQUE COM A REALIDADE: QUE CRIANÇAS SÃO ESSAS?	45
AINDA HÁ TEMPO PARA SER PROFESSORA: O CURSO DE PEDAGOGIA	49
DE VOLTA À SALA DE AULA	53
A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: NOVOS DESAFIOS	59
AUTODIDATISMO E PESQUISA CONFIGURANDO A PROFESSORA	67
AMPLIFICANDO CONHECIMENTOS E ALONGANDO O OLHAR: MESTRADO E DOUTORADO	73

O GRUPO DE PESQUISA ALFALE	81
UMA NOVA ETAPA: DO OUTRO LADO DA PÓS-GRADUAÇÃO	87
MESTRADO EM RONDONÓPOLIS: UM SONHO QUE SE REALIZA	91
DESDOBRAMENTOS DAS PESQUISAS: ALGUMAS PUBLICAÇÕES	99
MUITAS ANDANÇAS EM TANTOS LUGARES	109
HOMENAGENS E PRÊMIOS: DÁDIVAS PARA A ALMA	117
ARTICULANDO UM EXÉRCITO PELA ALFABETIZAÇÃO: O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PNAIC	123
MORAL DA HISTÓRIA, DA MINHA VERSÃO DA HISTÓRIA	131
REFERÊNCIAS	135

PREFÁCIO

Cancionila Janzkovski Cardoso (também conhecida por Kátia Cardoso) é, de fato, uma “pesquisadora completa”: educadora e pedagoga por excelência, alia rigor científico, capacidade teórico-metodológica, maestria com a palavra, posição e militância política, compromisso ético, honestidade intelectual, sensibilidade e ativismo pedagógico – no sentido pleno do termo, entre outros atributos que fazem uma grande docente-pesquisadora. Prova disso é a leitura de *Minha Vida de Professora: Escavação, Fragmentos, Vozes*, um magnífico texto apresentado primeiramente como Memorial Acadêmico, em 2016, à Comissão Especial de Avaliação para progressão na carreira docente, para a classe de Professora Titular, nível máximo da docência no ensino superior, na Universidade Federal de Mato Grosso.

Contudo, mais do que uma narrativa pessoal e profissional, leitores e leitoras encontrarão neste texto as vivências e experiências de uma geração inteira: daquela nascida nos anos de 1950 em um ambiente rural, que frequentou a escola primária nos anos 60, passou pelo Ginásio e cursou a Escola Normal nos anos 70, a Universidade nos anos 80, tornando-se professora da Educação Básica nesse período e, logo em seguida, docente do ensino superior e pesquisadora em educação.

Nessa trajetória, a mulher nascida nos “anos dourados”, tornou-se também esposa, mãe e dona de casa. Tal aspecto, no caso da história das mulheres, não pode, nem deve, ser minimizado. A tessitura da narrativa da autora demonstra a pertinência do lugar de fala: mulher, normalista, pedagoga, professora, doutora, pesquisadora, filha, esposa, mãe, dona de casa. Muitas vidas em uma vida! E como a própria autora afirma, com base nas ideias bakhtinianas - sua principal referência teórica para pensar a prática profissional e a própria vida, as experiências pessoais e profissionais são inseparáveis. A leitura deste texto demonstrará a conexão dessas dimensões. A articulação entre ciência e experiência, perseguida pela autora, é plenamente exitosa.

Sobre esse belo e intenso texto que agora chega às mãos do grande público em forma de livro, muito há para ser dito, mas o

mais importante talvez seja: leiam! E novamente: leiam! Há muitas razões para se ler essa obra. Mas, mais do que ser lida e apreciada, ela poderá servir de fonte documental para que as atuais e futuras gerações possam conhecer e analisar, de um ponto de vista singular, muitos aspectos da vida das mulheres dessa geração, da profissão docente, da docência no ensino superior, da formação de uma “pesquisadora completa” e, de uma forma mais ampla, da formação do campo da alfabetização e da história da alfabetização, essa última uma área de pesquisa que começou a se configurar no Brasil apenas nos anos 2000 e da qual a autora é uma das principais referências.

Assim, pode-se dizer que há, na obra, subsídios para a escrita de muitas histórias, de “outras histórias”, que não as hegemônicas, oficiais e dominantes. Trata-se da possibilidade da escrita de uma história que não deixará cair no esquecimento aquilo que é importante e precisa ser lembrado pelas futuras gerações, narrada do ponto de vista da mulher-professora-pesquisadora, com sensibilidade e rigor científico.

Primeiro, destaca-se que há referências para uma história da infância, daquela insistentemente reivindicada pelas historiadoras e historiadores, quando lamentam a ausência de fontes que mostram o protagonismo das crianças na história. Cancionila deixa uma contribuição importante quando rememora a vida da criança que foi entre os anos 50 e os anos 60 do século XX.

No texto está inscrito, portanto, o universo de uma dada infância do período, na rememoração, por exemplo, do trabalho do pai na pequena propriedade rural da família, da presença do Livro de Bordados Singer da mãe, das folhinhas (calendários cujas imagens viravam capas dos cadernos encapados pela mãe), dos almanaques, nesse caso, em especial o *Almanaque do Pensamento*, dos livros didáticos, com ênfase para o *Nossa Pátria*, de Rocha Pombo, das histórias contadas, especialmente pela avó, dos programas de rádio ouvidos em família, ou seja, de um ambiente de riqueza da oralidade que era abundante, como destaca a autora, da vida cotidiana no sítio e depois na cidade, das brincadeiras, das práticas ritualísticas da escola, da “professora” que se tornou aos oito anos, em 1960, entre outros. Imagens passadas, lembranças presentes, legado para o futuro!

Segundo, há uma reflexão memorialística que pode contribuir significativamente para uma história da escola primária e das práticas pedagógicas dos anos 60 e igualmente da Escola Normal. A autora vai tecendo cuidadosamente a narrativa que mostra aspectos da escolarização desde que foi matriculada, aos sete anos, no Grupo Escolar “Duque de Caxias” e depois no Colégio Normal “Barão de Antonina”, ambos situados na cidade de Mafra, Santa Catarina, lugar de seu nascimento e infância.

Nas memórias teoricamente refletidas, ancoradas na concepção bakhtiniana dialógica da linguagem, a autora vai trazendo à tona práticas docentes, materiais didáticos, experiências escolares, inovações pedagógicas, encantadoramente expressas nas lembranças da primeira professora, D. Zeni Schelling, da aprendizagem com a cartilha *Vamos Estudar?*, de Theobaldo Miranda Santos, do presente recebido pela diretora pelo melhor desempenho na primeira série, qual seja, o *Devocionário Jardim de Orações*, do Caderno de Pensamentos, do Caderno de Canto Orfeônico, dos trabalhos em grupo, dos passeios e excursões fora da escola, do Caderno Dirigido da disciplina de História, das aulas de Português e de Música, do uso dos livros de Afro do Amaral Fontoura - centrais em sua formação, da influência da educação renovada e de uma pedagogia católica, do contexto sociopolítico da ditadura militar, do ufanismo, do militarismo e do patriotismo do Brasil no período que se manifestavam em práticas escolares referidas e refletidas pela autora.

Como se pode perceber, a tematização da escola primária e da Escola Normal tem, na narrativa de Cancionila, um lugar privilegiado. Novamente, não há como não dizer e enfatizar o já dito, pelo que a obra representa: imagens passadas, lembranças presentes, legado para o futuro!

Terceiro, há contribuições importantes para pensar a condição da mulher-professora e o início da carreira docente – em tempos dos grandes festivais da música brasileira e da repressão política, como afirma a autora. Entre outros momentos e aspectos, as contribuições para a reflexão estão nas lembranças da conclusão do Curso

Normal, em 1970, quando também conheceu o namorado e que se tornaria, em 1972, seu esposo, na rememoração do começo da atuação profissional, em Santa Catarina, em 1971, com a reflexão qualificada acerca dos desafios da docência inicial, dos medos e dos anseios, em especial por desconhecer as “crianças reais”, das parcerias, das conquistas e dos acertos desse difícil início na docência.

O momento de “parada”, em função do casamento e mudanças de cidade e de estado, não foi secundarizado na narrativa da autora, fundamentalmente pelo caráter formativo dos oito anos de vivências outras, por exemplo, o da maternidade – são 04 filhos, e a de um tempo da formação da biblioteca pessoal e familiar e de muitas leituras: Machado de Assis, José de Alencar, Graciliano Ramos, Eça de Queirós, José Mauro de Vasconcelos, Jorge Amado; mas também de autores estrangeiros como Alexandre Dumas, entre outros. Tudo na narrativa da autora é fundamentado, refletido e ressignificado.

Quarto, o texto apresenta aspectos significativos que podem contribuir para uma história da Universidade Federal de Mato Grosso, do Campus Universitário de Rondonópolis - especialmente do curso de Pedagogia, uma vez que a autora foi aluna da primeira turma do referido curso, formando-se em 1984. Nesse processo de rememoração estão presentes importantes reflexões acerca da formação de uma geração de intelectuais brasileiros ligados fundamentalmente ao seu momento histórico e, portanto, sob influência da pedagogia histórico-crítica e da eferescência intelectual que anunciava o fim da ditadura militar no país. As referências às leituras, aos livros e aos autores lidos são especialmente reveladores da formação da referida geração de intelectuais do período em questão, da qual a autora faz parte.

As reflexões em torno da passagem de aluna da referida Universidade e do curso à professora desse mesmo espaço, em 1985, é um aspecto primoroso da narrativa. Nele é possível (re)conhecer as facetas da docência no ensino superior nos anos de 1980, em um Campus Universitário situado no interior do país que tinha que buscar alternativas para burlar o isolamento, como a autora mesma destaca,

e dos muitos diálogos e parcerias estabelecidas. Revela-se, pois, a riqueza de um tempo de trocas acadêmicas intensas que seriam marcantes para a professora universitária em começo de carreira.

Na sequência, a narrativa permite (re)conhecer a realidade da formação acadêmica em nível do mestrado e doutorado nos anos de 1990, da formação de uma pesquisadora nos temas das relações entre oralidade e escrita, da apropriação da linguagem escrita e de textos por crianças, da alfabetização e do letramento - temáticas por excelência de atuação e produção intelectual da autora, da criação de um grupo de pesquisa, da inserção em um Programa de Pós Graduação em Educação e da criação de outro, o do Campus de Rondonópolis.

Trata-se de um momento singular da história profissional da autora, bem como revela importantes dados acerca da constituição do campo de pesquisa e do ensino da história da alfabetização, leitura e escrita nos contextos mato-grossense e brasileiro. Destaque, então, para a criação e a produção do Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar (Alfale) e da constituição de um acervo de fontes para história da alfabetização. Cancionila foi, juntamente com outras de suas colegas, pioneira nos estudos desse campo em Mato Grosso e no Brasil. A intensa e qualificada produção científica, expressa nos livros, na participação em obras coletivas, nos artigos e nos trabalhos completos publicados dão a dimensão da importância e das contribuições da autora para a alfabetização e a história da educação no contexto local e nacional.

Destaque ainda para os registros singulares para a história da implantação do referido Curso de Mestrado em Educação, do Campus de Rondonópolis, do qual Cancionila foi uma das principais protagonistas, tendo sido, por isso mesmo, sua primeira coordenadora. É preciso salientar que tal feito, o da criação do Mestrado em Educação, protagonizado pela pesquisadora, associado a outras iniciativas, permitiu que Projeto de Emancipação do Campus da UFMT de Rondonópolis fosse discutido e levado à efeito. O resultado disso é que desde 2018 o processo de implantação da Universidade Federal de Rondonópolis, UFR, está em andamento. Com

certeza a história creditará também à Cancionila o reconhecimento de sua participação nesse projeto.

O protagonismo da autora na docência do ensino superior e na pesquisa no campo da alfabetização não se esgota nos aspectos até aqui mencionados. Há mais, muito mais. Assim, destaca-se, ainda, um quinto aspecto que faz desse livro uma leitura obrigatória, bem como fará dele um documento que possibilitará a escrita de muitas histórias, ou seja, especialmente para aqueles e aquelas que quiserem conhecer e (re)escrever a história da alfabetização e de algumas das mais importantes políticas curriculares e de formação docente, tanto do estado do Mato Grosso, como do Brasil.

Nesse sentido, pode-se dizer que Cancionila nunca foi uma expectadora! Foi participante, proponente e coordenadora de muitos programas educacionais, locais e nacionais, ou seja, foi protagonista dessas histórias. A ênfase é dada à participação no Programa Letramento (do estado do Mato Grosso), no Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE), no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), do qual foi a Coordenadora Geral do estado de Mato Grosso, o que aliás marca sua narrativa de forma contundente e reflexiva. Não apenas isso, o texto de Cancionila mostra o impacto do Pnaic na vida das professoras e na alfabetização das crianças e o intenso trabalho da equipe envolvido nas ações, bem como a produção que disso decorreu.

E há ainda mais: a participação da autora na pesquisa Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento (Abec), o protagonismo em importantes sociedades científicas, com destaque para a participação e coordenação do GT 10, Alfabetização, Leitura e Escrita, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e para as ações na Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf), da qual foi uma das fundadoras e integrante, tendo assumido diferentes cargos na Diretoria.

Estes aspectos destacados da obra – e são apenas alguns – revelam um fôlego ímpar para o trabalho e a produção - características da pesquisadora, um rigor teórico metodológico sempre vigilante, uma capaci-

dade intelectual ímpar, uma determinação e um compromisso político com a educação e com a alfabetização brasileiras que contribuíram significativamente na proposição e na efetivação de políticas importantes às escolas, às professoras e às crianças de seu estado e do país.

Mas Cancionila não toma para si esses feitos de uma vida vivida em prol da educação. *Bakhtinianamente* e, portanto, coerente com uma das principais perspectivas teóricas que conduz sua prática e sua produção, ela revela que toda experiência se deu e se dá “para o outro, através do outro e com o auxílio do outro”. Há um reconhecimento do lugar do Outro ao longo de sua trajetória, do trabalho solidário e coletivo vivenciado em todos os espaços de atuação.

Se todas as razões anteriormente destacadas forem consideradas insuficientes para a leitura desse livro – o que considero improvável – há ainda pelo menos mais uma: a boniteza do texto, a maestria no uso das palavras, a poesia da escrita, o afeto pela vida, pela profissão, pela escola, pelas crianças, pela formação docente e pela pesquisa que perpassam a narrativa. Tudo isso sem perder, em momento algum, o rigor científico e a densidade teórica. Cancionila, de fato, leva ao limite a aprendizagem de um dos poetas com quem dialogicamente construiu sua narrativa, qual seja, Manoel de Barros: ela sabe, como poucas, *escovar as palavras*.

E é preciso lembrar, como ela mesma diz, que não se trata de um texto escrito apenas para o cumprimento de uma exigência normativa, é mesmo o “balanço de uma vida de trabalho dedicado à educação”. Os leitores e leitoras logo nas primeiras páginas reconhecerão isso. E, ao longo da leitura, especialmente quando a autora reflete e analisa sua inserção profissional como professora, pesquisadora e militante pedagógica e política, perceberão que sempre houve nela uma “sede de infinito, uma exigência extra, uma exaltação, uma intensidade, um mundo que não é como dos outros”, exatamente conforme o excerto de um dos poemas que escolheu para dialogar, o de Florbela Espanca.

Para concluir, logo no início Cancionila rememora os conselhos do pai, que do alto de sua sabedoria de autodidata, dizia: “guarde

um objeto por sete anos, caso não precise dele nesse tempo, guarde por mais sete”. Queremos, pois, que esse livro seja guardado por sete anos, após por mais sete e depois, quiçá, por setenta vezes sete e assim sucessivamente e que ele dê uma volta e meia ao redor da terra ou mais, como fez a autora quando do seu processo de formação em nível de pós-graduação. Esse desejo se deve ao fato de que, acima de tudo, essa obra expressa a vida de uma geração inteira, ou melhor, da geração das mulheres nascidas nos anos 50 e que se profissionalizaram e trabalharam na docência e na pesquisa entre os anos de 1970 até os dias atuais: daquelas, portanto, que sabem que “é fraqueza desistir-se da coisa começada” (Camões, *Os Lusíadas*, da folha de abertura do caderno de Canto Orfeônico da autora, de 1968). Cancionila, de fato, nunca desistiu da coisa começada!

Eliane Peres

Pelotas, junho de 2020.

Em tempos de Pandemia de Covid19

APRESENTAÇÃO

NO VÃO DAS PALAVRAS: VIVÊNCIAS, PARTILHAS, SABERES

O convite externado a mim para fazer a apresentação do livro de Cancionila Janzkovski Cardoso – *Minha Vida De Professora: Escavação, Fragmentos, Vozes* – além de grande honra, concede-me a oportunidade de partilhar um pouco da ternura e afeição que a leitura das tessituras memorialísticas da autora suscitou em mim. O texto é fruto do Memorial da autora, produzido em 2016, e apresentado à Comissão Especial de Avaliação, que a promoveu à Professora Titular da Universidade Federal de Mato Grosso.

Ciente de que, muitas vezes, as palavras se tornam incapazes de expressar determinadas produções de sentidos – trabalho da primazia do silêncio – reconheço que muito do que senti, ao esgueirar-me juntamente com Cancionila por entre as veias de suas memórias, será apreciado assim, no âmago de silenciosas emoções que tento controlar ao escrever estas breves linhas.

Afinal, conforme nos ensina a Estética da Recepção, a validação de uma obra se dá, e só adquire sentido, a partir dos olhos do público-leitor. E, neste entrelaçamento, a obra se configura como elo entre autor e leitor; da mesma forma que o autor é o fio condutor que conecta leitor e obra, para que, de fato, haja sentido no texto e ele se mantenha vivo. Assim, nesta tríade leitor-obra e autor, é que me posiciono como leitora-admiradora que contempla a sensibilidade empregada no trato com as palavras, as quais Cancionila parece esculpir uma a uma, nos fragmentos que remontam ao vivido. Harmoniosamente, a autora orquestra momentos de suas vivências, erigidos nos meandros de suas memórias, com saberes teóricos carregados de conhecimento e com o contexto histórico que os gerou. Ainda, como ela mesma reitera, nesta empreitada busca visualizar a própria “experiência pedagógica como processo histórico [...] Olhar o passado e ressignificá-lo com os olhos do presente.”

Numa sinfonia profundamente poética, Cancionila traz a lume muito de sua trajetória acadêmica e pessoal, num trabalho primoroso com a linguagem, durante seu processo de escavação memorial, entrelaçando aos fragmentos do vivido as vozes que se miram nos espelhos da alteridade. Sem dúvida, é na sutileza da travessia emocional e profissional da autora que podemos apreender o enriquecimento que brota de suas partilhas e saberes, bem como visibilizar seu exemplo de perseverança, constância e seriedade para com o ensino-aprendizagem, o que se reflete na carreira profissional brilhante, consolidada junto ao exercício do magistério, e uma vida também dedicada à educação como pesquisadora.

Com isso, quero ressaltar que, para mim, a leitura deste texto se deu de um só fôlego. Muitos foram os momentos em que me senti emocionada e com os olhos embaçados, silenciosamente. Quanto mais adentrava aos recintos de suas memórias, mais me sentia honrada e grata por tantos ensinamentos, tanta sabedoria e conhecimentos adquiridos que brotavam deste mosaico de recordações.

Por muitos momentos, também sorri, principalmente com as lembranças da infância, em especial, com aquela que recupera o sentar-se na pedra do fogão de lenha e a contação de histórias... (essa da folhinha de cebola eu não conhecia, adorei!). Preciso destacar que fiquei pensando na sua amiga Ângela Maria Vetter, sozinha, quando se casou e precisou se mudar, deixando a escola, já que eram inseparáveis e uma alicerçava a outra.

A primazia que esta obra revela, diante de lembranças tão preciosas que retratam, em um movimento de formação, a trajetória pessoal e profissional da autora, que perpassa desde a infância até a idade adulta, é um convite a assentir com as reflexões de Maurice Halbwachs (2003, p. 101) ao afirmar que “o único meio de preservar essas lembranças é fixá-las por escrito em uma narrativa, pois os escritos permanecem, enquanto as palavras e o pensamento morrem”. Assim é que, por meio desta arte de “escovar as palavras”, Cancionila, num retorno ao campo das memórias e de mãos dadas com Mikhail Bakhtin, segue eternizando suas memórias e contemplando

uma pluralidade de outras vozes que podem se encontrar nos ecos das experiências vividas por outras pessoas. Ou seja, como enfatiza a autora, este é, sem dúvidas, um texto polifônico e interdiscursivo.

Confesso que todo o texto vai causando em mim uma pluralidade de emoções. Num dado momento, bastante especial, a autora diz que se formou educadora, não apenas professora... me emociona ler isso. Como precisamos de mais profissionais com essa consciência política! Educar é um ato político e tenho muito orgulho de poder ter vivido essa experiência na condição de sua aluna. Obrigada!

No turbilhão de emoções, senti vontade de ouvir a música *Abismo de Rosas*, e ainda de ter conhecido a Virgilina, por quem já senti orgulho, por meio das suas palavras! Seguindo pelos becos das muitas memórias, Cancionila retoma, juntamente com o poeta Manoel de Barros, a arte de escovar as palavras e só consigo pensar que as memórias se configuram mesmo num mosaico de retalhos, entrelaçados fio a fio e tecidos, muitas vezes, sob o anuviar dos olhos, marejados e embebidos pelas lembranças que, subversivas, resistiram à efemeridade do tempo... quantas memórias lindas você traz...

Singular é o respeito que o seu texto traduz para seu/a leitor/a, o cuidado com as coisas que fizeram parte da sua brilhante trajetória, os livros, as fotos e até as fitas K7... certamente uma narrativa que inspira! Durante a leitura, me encantei com a grandeza da sua amizade com Nanci, com tantas conquistas, com a volta e meia ao redor da terra... Agora entendo tantas coisas, as histórias lidas todos os dias, no início das aulas, o encanto que as permeava, o profissionalismo com os muitos projetos, a dedicação, a grande mulher guerreira, a filha, a mãe, a EDUCADORA.

Por último, assinalar que este texto não tece, meramente, uma história pessoal. Nele estão também inscritos aspectos da história da Universidade Federal de Mato Grosso, do Campus Universitário de Rondonópolis, da alfabetização, leitura e escrita do Brasil e do contexto mato-grossense.

Que a publicação desta obra possa marcar muitas outras histórias de vida e influenciar a tantas outras pessoas como fez a mim.

Que alcance muitas, muitas mulheres, para que possam também se inspirar e aprender, hoje e sempre, com o percurso de Cancionila.

Vivemos, hoje, tempos tão duros e sombrios... A publicação deste livro acende uma esperança, pois a trajetória profissional aqui descrita evidencia a potência da escola pública brasileira, na formação de profissionais e cidadãos críticos e construtivos.

Maringá, 14 de junho de 2020

Rosângela Cardoso

Doutoranda em Letras – Universidade Estadual de Maringá

PREÂMBULO: O OUTRO É A MEDIDA

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão a formação original da representação que terei de mim mesmo.

(Bakhtin, 1992, p. 378)

Preciso escrever um memorial. Segundo as regras da carreira do Magistério Superior das Universidades Federais, para galgar o último degrau, o de Professor Titular, é necessário apresentar uma série de documentos comprobatórios do exercício profissional, dentre eles, memorial do docente ou tese acadêmica inédita¹. No planejamento do texto, em momentos de reflexão (fazendo esteira, dirigindo, pensando antes de dormir, ruminando...) sobre conteúdo e forma deste texto, inadvertidamente, outro sentimento vai tomando conta de minha mente: desejo escrever um memorial!

Sempre defendi que a escrita organiza o pensamento e, deste modo, o texto do memorial ganha contornos e significados, passando a representar, para além do cumprimento de uma exigência normativa, o balanço de uma vida de trabalho dedicado à educação, contraditoriamente, um desafio urgente e, mais, algo vital e prazeroso.

Penso que sou uma arquivista inveterada. Aprendi com meu pai que dizia: “guarde um objeto por sete anos, caso não precise dele nesse tempo, guarde por mais sete”. Isso me vem à mente porque, ao que tudo indica, estou propondo um desafio/uma tarefa pedagógica a mim mesma: penetrar em meus arquivos (de memória e físico)

1. A promoção funcional à Classe E, com denominação de Professor Titular da Carreira do Magistério Superior, na UFMT, segue a seguinte legislação: Lei Federal nº 12.772 de 28 de dezembro de 2012; Portaria nº 982, de 03 de outubro de 2013; Resolução Consep nº 56, de 02 de junho de 2014.

e tentar olhar minha experiência pedagógica como processo histórico, atribuindo sentido às práticas que pratiquei. Olhar o passado e ressignificá-lo com os olhos do presente.

O papel ainda está em branco, mas eu, apoiada em Bakhtin, parto, de um lado, da ideia de consciência em devir, atravessada/constituída pelo Outro e, por outro lado, do conceito de texto como ato dialógico. Bakhtin é o grande pensador das Ciências Humanas, aquele que deixou muitas contribuições, dentre as quais, duas podem ser destacadas: do ponto de vista geral, é o pensador da “vida”, aquele que ilumina nossa relação com o Outro; do ponto de vista específico, é o pensador da linguagem, do discurso, aquele que enfatiza a natureza dialógica da linguagem. Portanto, antevejo um texto em que eu possa significar vivências, sobretudo, um texto polifônico e interdiscursivo.

Até este ponto parece fácil, mas a tarefa não é tão simples. Como traduzir esse intento discursivo em narrativa escrita? Pretendo submeter o sistema teórico, que assumi e defendi por tanto tempo em minha vida profissional e em meus escritos acadêmicos, ao ponto de vista não mais de um objeto de estudo como sempre o fiz (relações oralidade/escrita, apropriação da linguagem escrita/textos por crianças, alfabetização/letramento), mas de minhas memórias profissionais. O que eu posso dizer de minha história profissional a partir das ideias bakhtinianas?

Certamente será a compreensão possível. Não uma explicação ou rememoração única, fechada, linear, positivista. Ela representará o efeito de uma vida de interação com pessoas dos âmbitos familiar e profissional, com leituras e com autores. Assim, penso o meu texto como lugar de muitas vozes. A polifonia dos círculos de amizades profissionais e pessoais, a polifonia dos teóricos. É (será?) “ato dialógico como evento” que ocorre como determinação de um espaço-tempo. No entanto, a lei do posicionamento – “*lugar que sou o único a ocupar no mundo*” (Bakhtin, 1992, p. 43), que determina meu discurso (misto de quem sou eu, o momento histórico que vivo, o lugar onde me encontro e o esforço de rememoração) é

relativizada pela extraposição (o campo de visão e a voz dos outros) que abre espaço para o virtual, aquilo que não vejo e que também é constituidor de sentidos. Assim, imagino uma hipertextualidade que se realizará

no espaço bidimensional da página e na linearidade da escrita; as linguagens [as vozes] se iluminam e se movimentam na página como os luminosos das cidades na sua vertiginosa correlação semiótica. (Machado, 1996, p. 259)

O texto estará marcado por experiências pessoais e profissionais, pois penso que elas são inseparáveis. Também não procurarei fugir da cronologia, embora não acredite que as experiências sejam lineares e cumulativas, muito pelo contrário. A cronologia não me assusta. Temo mesmo é a avaliação quanto à legitimidade de meu discurso/memorial: poderá ele ser considerado mera “contação de histórias”?

Pretensiosamente, tentarei fazer deste texto um exercício de uma prática de abordagem extraposta: ambientar alguns conceitos bakhtinianos às minhas memórias – fragmentos culturais de uma época, de ideias e criações de um determinado grupo social.

Para tanto, espero de meu leitor um ato generoso e humano, que atualmente está em desuso (cf. Benjamim, 1994): emprestar seu ouvido para experiências vividas por outra pessoa. E, aviso: vou começar pelo começo! Justifico, com Bakhtin, o mergulho na infância, pois, “Tudo o que me diz respeito, (...) vem-me do mundo exterior”, desde meu nascimento.

LEMBRANÇAS DOS PRIMÓRDIOS

Já não coleciono selos. O mundo me inquizila.

Tem países demais, geografias demais.

Desisto.

*Nunca chegaria a ter álbum igual ao do Dr. Grisolia,
orgulho da cidade.*

E toda gente coleciona os mesmos pedacinhos de papel.

*Agora coleciono cacos de louça
quebrada há muito tempo. [...]*

(Andrade, 2001)

Nasci, quase no Natal, no dia 26 de dezembro de 1952 (“quinze minutos após a meia-noite natalina”, contava minha mãe), em São Lourenço, distrito de Mafra, Santa Catarina.

Como as pequenas propriedades são muito comuns em Santa Catarina, que possui estrutura fundiária baseada no minifúndio, meu pai, João Janczkowski, se constituía em mais um dono de sítio e pequeno produtor. Minha mãe, Alzira Arbigaus Janzkovski, se desdobrava em cuidar dos filhos e da casa, ajudar nas plantações e costurar. Cresci até os seis anos nesse lugar, relacionando-me com a família e a natureza e, esporadicamente, com alguns vizinhos e outras pessoas quando ia à cidade ou a festas. Meu pai, em que pese sua pouca escolarização (estudou até o 3º ano primário), era um autodidata em vários ramos do conhecimento. Construiu em nosso sítio, praticamente sozinho, todo um sistema de geração de energia elétrica, a partir de recursos hídricos (represas, roda d’água, geração e distribuição de energia), fato que lhe possibilitou dar conforto para a família, além de instalar muitas máquinas abrigadas em enorme galpão, com suas também enormes correias, que facilitavam o tratamento dos produtos colhidos, enquanto crianças corriam, perigosamente, em seu entorno². Por causa da energia,

2. Ainda como habilidade desenvolvida de forma autodidata, destaco sua performance na sanfona. Aprendeu “de ouvido” e tocava toda tarde na varanda de casa músicas como “Saudades do matão” ou “Cavalo zaino”, de Tonico e Tinoco.

dispúnhamos também de algo precioso para a década de 1950: a possibilidade de ouvir o rádio.

Tive, portanto, uma infância confortável, mas, por ser camponesa, com pouco acesso a bens e serviços que circulam nas cidades. Penso aqui, mais especificamente, o acesso a materiais de leitura. Como eram poucos, ficaram fortemente gravados em minha memória. O *Livro Bordados Singer* (3ª. ed., 1930, 225p.), adquirido por minha mãe quando realizou o curso de corte e costura talvez tenha sido o material mais manipulado pelas crianças, eu e meus três irmãos – Antônio Eurico, Romilda e Ivone. Produzido em papel *couché* de qualidade, rico em desenhos coloridos e em preto e branco, atraía muito a atenção da criançada e, por isso, me espanto por ainda o possuir. Não obstante o estrago da capa cartonada, o miolo apresenta-se em bom estado. Letras, monogramas, crivos, bordados e aplicações me conduziam a um mundo de imaginação.

Afinal, quem não gostaria de possuir uma sombrinha de “organdy” trabalhada com “Encaixe Duqueza” e “Encaixe Veneziano”? Cortinas de linho com “Bordado à Inglesa”? Ou, um almofadão com detalhe “Bordado sobre Filó” e “Encaixe de Ponto Inglaterra”, conforme imagens abaixo?

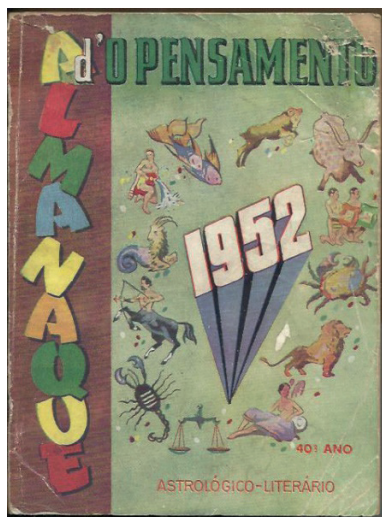
Figura 1. Livro de Bordados Singer, 1930



Nota: Acervo da autora.

Outro impresso que me descortinava o mundo era o *Almanaque do Pensamento*³, distribuído por farmácias sempre no início do ano. Grosso e variado, vinha com informações, diversões, jogos, piadas, calendário, fases da lua, textos e muita propaganda de remédio (afinal, esse é o objetivo da publicação), enfim uma gama de conhecimentos passíveis de serem utilizados durante o ano todo. Foi por meio deste impresso que conheci muitas coisas, por exemplo, o Jeca Tatu⁴, personagem magro, triste e sem ânimo, usado para a propaganda de vermífugo, protótipo do homem rural brasileiro, pobre, social e culturalmente “atrasado”.

Figura 2. Almanaque do Pensamento (1952)



Fonte: <http://bit.ly/3G8m8DW>.

3. Almanaque do Pensamento é um almanaque popular brasileiro editado anualmente desde 1912. O conteúdo deste almanaque geralmente é sobre: horóscopo, guia astral, previsões astrológicas, horóscopo chinês, efemérides, os santos do dia, receitas culinárias vegetarianas, previsões segundo a numerologia, cotidiano, previsão do tempo, agricultura e pecuária. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Almanaque_do_Pensamento Acesso: 20 jan. 2015.

4. Personagem do livro *Urupês*, de Monteiro Lobato.

Não posso deixar de mencionar as inesquecíveis folhinhas (calendários). Foi por meio delas que conheci fragmentos do mundo: as pirâmides do Egito, a Torre Eiffel, o Big Ben, o Coliseu, rios, paisagens, quase sempre do exterior do Brasil. A mãe guardava caprichosamente as doze estampas do ano para, depois de vencido o calendário, encapar os livros e cadernos escolares. Os pontos turísticos e paisagens do mundo nos acompanhavam por mais um tempo.

Destacam-se, ainda, alguns livros didáticos utilizados por meus irmãos mais velhos e, sobretudo, o livro *Nossa Pátria*, de Rocha Pombo (edição de 1920), que pertencia a minha mãe, guardado de seu tempo de estudante. O livro se dedica à “Narração dos factos da História do Brasil através da sua evolução, com muitas gravuras explicativas” (Pombo, 1920, p. 1). De fato, as gravuras me encantavam e me contavam uma história dos grandes descobrimentos, dos grandes heróis, mas também dos índios que aqui habitavam e dos africanos para cá “trazidos”. Livro tantas vezes folheado, tenho-o praticamente de cor. Relendo-o agora, constato que era um “livrinho feito para a intelligencia das creanças e dos homens simples do povo”, com declarada intenção do autor de “criar o culto da patria” e “firmar a nossa existência moral”, por meio do conhecimento e da fixação, na “alma das gerações”, daquilo “que fizeram de grande os nossos antepassados” (Pombo, 1920, p. 3).

Pesquisas atuais, no campo da história dos livros e da leitura, evidenciam que

Os escritores dos livros para as crianças, buscando formar seu espírito, produziram textos que ensinaram um modo novo de ler na escola, passível de fazer com que, de fato, os textos se gravassem na mente das crianças. (Batista, 2012, p. 99)

Esses são os “cacos”, “a minha coleção que ninguém imita” (Andrade, 2001) sobre os escritos que vi na minha primeira infância. Se a circulação de impressos era reduzida⁵, a riqueza da oralidade

5. Minha irmã, Ivone, ao ler este texto, comentou que tínhamos uma coleção de pequenos livros com as histórias clássicas: Gato de Botas, Branca de Neve, Cinderela. Lembro-me dessas histórias, mas não dos livros. Coisas da memória...

era abundante. Cresci ouvindo histórias de todos os tipos, reais e inventadas, repletas de personagens inesquecíveis. Minha mãe gostava das histórias de alma de outro mundo, de botijas de ouro e do Pedro Malasartes. Minha avó materna, Anastácia, me colocava sobre a pedra do fogão à lenha (lugar bem quentinho) e contava muitas histórias, especialmente moralistas. Nunca me esqueci do castigo da mulher má. Vale a pena lembrar:

Havia uma mulher muito má, que só fez maldades a vida toda. No entanto, num único dia ela teve um único gesto bom. Colheu cebolinha verde e foi lavar no rio. Escapou-lhe da mão uma folha de cebolinha e ela disse: não faz mal, que vá para as almas. Um dia ela morreu e foi para o inferno. Lá, entre o fogo e gritos de dor, de repente, apareceu uma folha de cebolinha vinda do alto em sua direção. Ela agarrou a cebolinha e foi sendo içada. No entanto, outras pessoas que perceberam a oportunidade de salvação se agarraram a ela. A egoísta chacoalhou o corpo para se livrar da carga e a cebolinha arrebitou. Ficou no inferno para sempre!

Bakhtin (1995) aponta que é na linguagem, como mediadora das relações sociais, que a consciência se constitui. Essas histórias recortavam o mundo, davam-lhe significado, procuravam ensinar o bom caminho, formavam a consciência das novas gerações. Estudos atuais sobre a infância, pouco se detém sobre essa prática humana que está sendo substituída pela linguagem televisiva – rápida, intermitente, descompromissada (Salgado, 2005, p. 10), essa, sim, bastante estudada.

ENTRANDO NA CULTURA ESCRITA: O INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO

A vida é uns deveres que nós trouxemos para fazer em casa.

Quando se vê, já são seis horas: há tempo...

Quando de vê, já é 6^a. feira...

Quando se vê passaram 60 anos...

Agora é tarde demais para ser reprovado...[...]

(Quintana, 2005)

Contava eu seis anos quando minha família se mudou para a cidade de Mafra, Santa Catarina, deixando o sítio para trás. Meu pai, sempre empreendedor, se estabeleceu como comerciante. Possuía uma casa que continha, o que se chamava à época, “secos, molhados e armarinhos”. Era o antecedente dos novos supermercados, pois reunia ali uma quantidade expressiva de diferentes produtos. A mudança permitiu o acesso a uma nova forma de socialização, devido ao contato com muita gente e novas tecnologias (por exemplo, logo veio a geladeira, o telefone, a televisão, a panela de pressão!).

Nesta época tornei-me ouvinte assídua de uma programação da Rádio Farroupilha, do Rio Grande do Sul, que transmitia às noites (quartas-feiras?) contação de histórias, notadamente os contos maravilhosos de Perrault, Irmãos Grimm e Andersen. Essas narrativas, que são um patrimônio abstrato da humanidade, em meu caso, foram passadas adiante via voz do rádio. Por que eu me encantava tanto com elas? Uma possível resposta apareceu muitos anos mais tarde quando conheci o livro *A Psicanálise dos Contos de Fadas*, de Bruno Bettelheim. O autor propõe que os contos de fada que sobreviveram, ainda que amenizados em seu conteúdo, são aqueles que mais mexem com o inconsciente de narradores e ouvintes. A seleção natural favoreceu a permanência de contos, cuja leitura das entrelinhas levanta questões universais, emocionais, sexuais, familiares, de amor e ódio.

Outro patamar de acesso a muitos outros impressos também se estabeleceu, a começar com os rótulos dos próprios produtos vendidos no armazém, mas também revistas, especialmente gibis (Tio Patinhas) e fotonovelas, além dos livros escolares de meus irmãos. Contava minha mãe que, a essa época, eu chorava com um folheto na mão dizendo que naquela casa todos sabiam ler, menos eu. Só muitos anos depois, com os conhecimentos trazidos pela Psicogênese da Língua Escrita, teoria desenvolvida por Emilia Ferreiro e colaboradores, é que fui entender e pressupor o que aquela criança sentia frente ao escrito. Criança ativa, que interage com o conhecimento e busca dar significado a sua realidade. Bem que minha mãe tentou me colocar no Colégio das Freiras (Escola Santo Antônio), única instituição a possuir uma classe de pré-escola na cidade, mas não havia vagas. Se até hoje neste país ainda não resolvemos o acesso nem de metade da população à Educação Infantil, que pensar das condições de acesso a este nível de escolarização no final dos anos 50 do século passado?

Iniciei, pois, minha escolarização aos sete anos no Grupo Escolar “Duque de Caxias”. A escola era para mim um mundo totalmente novo. Lá aprendia coisas que sabia (por intuição?) não poder aprender em casa. Esse mundo novo que a escola representou me seduzia, mas também me amedrontava. Isso, talvez, pelas diferenças que ele começava a me mostrar. Meu status no grupo familiar/bairro era um, na escola, outro, totalmente diferente. A alfabetização deu origem, no grupo de crianças do qual participava, a um novo jogo, que se somou a tantos outros: brincar de escola. Tornei-me professora aos oito anos, em 1960. Arremedo de professora na brincadeira de escolinha! Meu pai comprou um pequeno quadro negro, que foi pendurado na área do fundo de minha casa. Lá comecei a ministrar aulas para as crianças amigas da vizinhança.

Figura 3. A professorinha Cancionila Janzkovski aos 8 anos (1960)



Nota: Acervo da autora.

A organização da “sala de aula” e o comportamento da “professora” seguiam o modelo do Grupo Escolar que eu frequentava como aluna: o quadro à frente, a mesa da professora, os alunos sentados individualmente um atrás do outro. Também o conteúdo das aulas só poderia ser o espelho do vivido na escola real, com ênfase na gramática tradicional, com exercícios típicos: Dê o feminino; Passe para o plural; Dê o coletivo; Forme frases.

Isso mostra como a institucionalização dos rituais intrínsecos à escolarização extrapola os muros escolares, ganhando força também na repetição dessas práticas na vida cotidiana das pessoas. A escola transmite conteúdos e saberes, mas também comportamentos. Conforme aponta Boto (2014, p. 104),

Há gestos na escolarização que são inesquecíveis na liturgia da memória. As crianças em fila, a organização do espaço em classes seriadas, a construção de horários para abrigar diferentes matérias e disciplinas do currículo, as interações do professor e dos alunos no espaço da sala de aula, as carteiras enfileiradas, o ponto registrado no quadro negro, tudo isso indicia ações e andanças implicadas no que compreendemos por vida escolar.

Da primeira série, recordo-me da professora linda, de cabelos negros com corte Chanel, chamada D. Zeni Shelling, e da cartilha “Vamos Estudar?”, de Theobaldo Miranda Santos⁶.

Figura 4. Cartilha “Vamos Estudar?”



Fonte: Hisales - História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares – FaE/UFPeL.

6. Agradeço a cedência dessa imagem ao Hisales - História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares – centro de memória e pesquisa, constituído como um órgão complementar da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), que contempla ações de ensino, pesquisa e extensão.

Lembro-me da minha grande timidez. Da surpresa, ao final do primeiro bimestre, em ser chamada pela Diretora, D. Adelaide dos Santos, à frente da escola inteira que se encontrava no pátio interno, perfilada turma a turma, e receber um pequeno presente embrulhado, por ter sido a melhor aluna do primeiro ano. Guardo até hoje, embora em precárias condições, o devocionário completo *Jardim de Orações*, Edições CSA, São Paulo, ano de 1956, com a capa dura ostentando Jesus Cristo, oferecendo a Primeira Comunhão a uma menina de vestido e véu brancos. Na primeira página, o registro desta recordação e uma tentativa frustrada de elaborar, com caneta a tinteiro, um sumário para o pequeno impresso, certamente, com vistas a localizar mais rapidamente as orações mais lidas/recitadas.

Figura 5. Capa e primeiras páginas do Devocionário *Jardim de Orações* (1956)



Nota: Acervo da autora.

Quando terminei o quarto ano, fui matriculada no Colégio Normal “Barão de Antonina”, escola fundada em 09.03.1936, e que na ocasião ministrava o ginásio e o curso normal.

Figura 6. Escola Barão de Antonina, Mafra-SC (1936)



Fonte: Blog Memorial do Ensino do Ginásio Barão de Antonina, Mafra SC.

Da época do ginásio, destaco a lembrança do Caderno de Pensamentos, no qual eu copiava cuidadosamente frases atribuídas a autores famosos. Não me lembro de onde eu as tirava, só sei que Voltaire, Sêneca, Olavo Bilac, Heródoto, entres outros, se sucediam nas páginas. A frase “É fraqueza desistir-se da coisa começada”⁷ é uma das que mais claramente me lembro (até o lugar geográfico que ocupava na página) e a que exerceu forte poder sobre meu caráter a vida toda. Ela foi transposta para outros lugares, inclusive ajudando a ilustrar, mais tarde, a folha de abertura de meu caderno de Canto Orfeônico, disciplina do Curso Normal (1968).

7. “E tu, Padre de grande fortaleza,
Da determinação, que tens tomada,
Não tornes por detrás, pois é **fraqueza**
Desistir-se da cousa começada”.
(Luís Vaz de Camões. **Os Lusíadas**, Canto 1, verso 40).

Figura 7. Caderno Escolar



Nota: Acervo da autora.

Fico me perguntando: esta frase de Camões, fragmento de *Os Lusíadas*, me constituiu ou, quando a encontrei, ela se destacou porque, justamente, eu já possuía a capacidade de persistência ímpar para realizar as coisas a que me propunha/proponho? Penso que as duas coisas se complementam, pois na concepção bakhtiniana dialógica da linguagem, o sujeito, sempre (in)acabado, é concebido na dinâmica da enunciação, na qual interagem múltiplas vozes em união e/ou conflitos de sentidos, já que “A experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro”. Desse modo, “As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos” (Bakhtin, 1992, 314). Por isso, *tudo o que eu digo, não pertence só a mim*, e mais, o que eu digo me constitui.

Foi nessa época que comecei a ampliar significativamente minhas leituras. Estudava pela manhã e em muitas tardes ia para a escola, mais precisamente para a biblioteca, montada em uma casa

ao lado do prédio principal, antes ocupada pelos diretores da escola. Um mergulho na leitura. Gostava mesmo era de ficção, mas li também outros gêneros sugeridos pelos professores.

Dentre tantos professores, um me marcou mais fortemente: Professor Zulmar Carvalho de Paula, responsável pela disciplina História. Ele era, vejo hoje, o professor que encarnava mais explicitamente o conflito entre a perspectiva tradicional de ensino e a perspectiva escolanovista. Aluno como centro do processo e aprender brincando *versus* regras rígidas e autoritarismo exagerados. Em 1965, a escola havia decidido implantar a estratégia pedagógica do trabalho em grupo. Para tanto, colocou frente a frente duas carteiras, tipo americana, possibilitando que quatro alunos ficassem bem próximos. Escolhido o grupo de trabalho nos primeiros dias de aula, não se poderia mudar mais durante o ano todo (sic!). Para a maioria das disciplinas, a mudança foi meramente topográfica. Não me recordo de discussão em grupo, de trabalhos coletivos. As tarefas eram dadas e cumpridas individualmente. Mas, o Professor Zulmar tentava. Ele propunha algumas atividades coletivas, além de programar sessões de projeção de slides sobre a história do Brasil, que eram muito atrativas. No entanto, cobrava depois a descrição dos slides. Tínhamos que anotar, no escuro, aspectos do que víamos para depois lhe apresentar o relatório. Isso causava muita tensão. Ele também proporcionava passeios fora da escola, excursões para conhecermos pontos importantes da cidade e redondezas. Depois sempre fazíamos os relatórios. No entanto, ao par dessas “modernidades”, ele exigia o “Caderno Dirigido” (que deveria ser muito ilustrado e que era avaliado por ele em todas as aulas), dava longas aulas expositivas e fazia terríveis arguições orais. Às vezes, a mesma questão oral passava por todos os alunos, de A a Z, e nenhum respondia. O clima, absolutamente silencioso, não poderia ser mais tenso!

Clarice Nunes (1990), com seu artigo que posiciona a História da Educação como espaço de desejo, discute os motivos que levam algumas pessoas a aceitarem o desafio da pesquisa e privilegiarem a compreensão da educação em sua perspectiva histórica, argumentando que “[...] não construiremos um novo olhar sobre os educadores que sucedemos, ou mesmo qualquer olhar, sem dados e sem perspectivas teóricas que nos auxiliem a desbravar o seu significa-

do”, pois, “Afinal, o olhar que olha os outros sente a necessidade de voltar-se para si mesmo” (Nunes, 1990, p. 37-38).

Não é o caso de aprofundamento neste texto, mas posso informar que possuo meu Caderno Dirigido, do ano de 1968 (quando já frequentava o Curso Normal), e esta fonte é bem emblemática da história que se ensinava na época. Encapado com uma folhinha que estampa o *Monumento a Lincoln* (EUA), o caderno tem sua primeira página destinada à abertura. Na segunda, a primeira lição, “Introdução a História”, contém uma definição:

A Verdade Histórica: É a que se acha comprovada por testemunhos fidedignos, devidamente documentada. Onde não há documentos, não há História. (Caderno Escolar, 1968)

Na página seguinte respondi a algumas questões. A primeira era procurar uma definição de história de algum autor importante. A resposta está lá: “A História nos ensina a saber o presente e prever o futuro, pelo conhecimento do passado.” – H. G. Wells (Caderno Escolar, 1968). Surpreendentemente, esse *slogan* educacional ainda sobrevive, entre os que necessitam de uma resposta pragmática à pergunta: Para que serve a História? Roger Chartier (2002), refletindo sobre a cultura escrita em tempos de mutações provocadas pela era digital, assim se expressa: “A tarefa dos historiadores não é profetizar a história. Enganaram-se eles com tanta frequência ao aventurar-se a tal exercício que acabaram se tornando prudentes” (Chartier, 2002, p. 9).

A próxima questão contida em meu caderno foi mais desafiadora: dar a própria definição de História. Constata-se lá: “A História é um conjunto de acontecimentos importantes do passado, e que nós tomamos conhecimento através de documentos ou de testemunhos” (Caderno Escolar, 1968). É, parece que aprendi a lição dada. A pergunta que fica é: poderia ter sido diferente? Que acesso a conhecimentos tinham meus professores nos anos de 1960?

Para quem aprendeu a história das verdades absolutas, dos grandes acontecimentos, dos heróis empoderados, certamente precisou amadurecer e estudar muito até chegar, também, à história das verda-

des parciais, do cotidiano, do povo e das fontes ordinárias, a exemplo do caderno escolar ora tematizado. Quantas representações, quantos ideais, quantos sonhos se materializaram naqueles tempos, ao sabor da escola? Quanto foi assimilado e quanto foi transformado? Acredito,

que o currículo se constitui em um dispositivo de grande efeito no processo de produção das identidades dos sujeitos que atuam nos espaços escolares, estando diretamente implicado na criação, recriação, contestação e transgressão. (Brasil, 2015, p. 12)

Figura 8. Professores e alunos do Colégio Estadual Barão de Antonina (1967)



Fonte: Acervo Memorial da Escola Barão de Antonina (a autora é a terceira sentada à esquerda).

Por isso, acredito que a minha história e o meu arquivo

não guardam apenas sonhos. Corporificam na sua existência e na sua organização um poder multifacetado, quer individual (do titular, do doador), quer institucional, com o qual medimos nossa força de intervenção. (Nunes, 1990, p. 39)

Tematizar minha própria história e meu arquivo é, de certa forma, medir minha ação, minhas escolhas, meus erros e acertos. Rir com as vitórias e chorar pelo “leite derramado”.

EM BUSCA DA PROFISSIONALIZAÇÃO: O CURSO NORMAL

A palavra na vida, com toda a evidência, não se centra em si mesma. Surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito. E mais, a vida completa diretamente a palavra, a que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido. (Bakhtin, 2011, p. 154)

O destino de professora começa, de fato, a ser selado após a quarta série ginásial, quando ingressei no Curso Normal, ainda no Colégio Normal “Barão de Antonina”, no ano de 1968. Na cidade havia apenas duas possibilidades para a continuidade dos estudos: o Curso Científico ou o Curso Normal. Ninguém em minha família sequer cogitou a primeira opção. Minha irmã Ivone já frequentava o Curso Normal e eu, automaticamente, também nele fui matriculada. Não lembro, igualmente, de nenhum professor do ginásio ter esclarecido as diferenças entre os dois cursos em termos de possibilidades de carreira futura. Bem que eu sonhava em ser médica, mas um Curso Normal nunca prepararia para o vestibular da época, momento em que 60% dos vestibulandos não conseguiam ser aprovados e outros tantos ficavam como excedentes, pois não havia vagas suficientes para a demanda.

Do período de três anos, destaco, além do professor de História acima mencionado, que perpassou os dois cursos, a atuação da professora de Português, D. Elvira de Oliveira. Digo que devo a ela grande parte de minha habilidade no uso da língua. Aprendi com ela que “a língua escrita é a língua vestida de festa”. É preciso caprichar para ir à festa. Dito dessa forma, o uso da norma culta (que ela ensinava) aparece como escolha e não como imposição de uma classe social. D. Elvira me parece um exemplo de que um professor da década de 1970 poderia ser muito “eficiente” e até “construtivista”. Se há exagero nessa afirmação, este pode ser creditado à lembrança

afetiva, mas há também fatos/fontes que podem testemunhar uma prática, no mínimo, distensa do ensino da língua. Um exemplo: D. Elvira adotava dois padrões de avaliação para cada texto escrito: a redação (R) e o português (P). Desse modo, todos os alunos poderiam tirar notas distintas, por exemplo, 9,0 na redação e 7,0 no português (pois ela descontava todo e qualquer desvio da norma). Além disso, aprendemos a escrever textos variados, em muitos dos quais éramos incentivados a falar sobre nós mesmos, nossos posicionamentos, sonhos e expectativas.

Outra mestra inesquecível foi a professora de música, D. Miranda Catalan. Aulas de canto com ela ao piano, sempre alegre e amiga, fugiam muito da cultura escolar da época, marcada mais pelo silêncio e pela disciplina rígida. Certa vez, em férias na praia de Barra Velha (SC), encontrei-me com essa professora. Uma noite cantávamos e escutávamos violão, que era tocado por um adolescente, seu sobrinho, quando ela pediu: toque *Abismo de Rosas* (Américo Jacomino). Escutei essa música pela primeira vez; nunca mais a esqueci.

Os estudos do Curso Normal contemplaram, ainda, a Didática e Legislação, História do Brasil e do Estado de Santa Catarina, Sociologia, Psicologia, entre outras disciplinas. Os livros de Afro do Amaral Fontoura⁸, entre outros, foram centrais nessa formação, nos quais o autor adotava a educação renovada, entendida como uma vertente da Escola Nova.

8. “Afro do Amaral Fontoura, educador, sociólogo, psicólogo, técnico de educação, delegado do governo junto a várias escolas normais, professor de diferentes faculdades, dentre elas a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atuou intensamente na produção de manuais pedagógicos para professores entre os anos de 1940 e 1970. [...] A educação renovada caracterizou-se como uma vertente da Educação Nova. Diferentemente de outras correntes escolanovistas, que defendiam uma escola laica, a educação renovada, seguida por Amaral Fontoura, defendia uma educação também voltada para a esfera espiritual, para os preceitos cristãos” (Vieira; Maciel, 2015, p. 258 e 260).

Figura 9. Livro de Português (Irmãos Maristas, 1967)

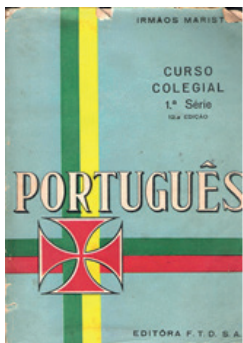
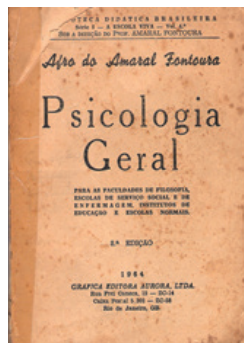


Figura 10. Fundamentos da Educação (Amaral Fontoura, 3ª ed., 1954)



Figura 11. Psicologia Geral (Amaral Fontoura, 1964)



Nota: Acervo da autora. Nota: Acervo da autora. Nota: Acervo da autora.

Além da influência de uma pedagogia católica, o contexto sociopolítico da ditadura militar nos formava. O *slogan* ufanista criado pelo militarismo, “Brasil, ame-o ou deixe-o”, batia em nossas portas e os professores do magistério não foram capazes de discutir seu fundamento. O medo da repressão e o conformismo foram constantes naqueles tempos. Como sugere Bakhtin, nosso pensar e agir, no contexto escolar micro, estavam fundados no contexto macro, nas relações enunciativas situadas no contexto socio-histórico dos “anos de chumbo”, pois:

nossa fala, isto é nossos enunciados [...] estão repletos das palavras dos outros, caracterizados, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, [...] também em graus variáveis por um emprego consciente ou decalcado. (Bakhtin, 1992, p. 314)

O patriotismo também se expressava nos grandes desfiles do dia 7 de setembro. A obrigação de todas as escolas irem para as ruas nesse dia vinha desde os tempos do primário. Enquanto eu era criança, achava divertidos os inúmeros ensaios, o som da fan-

farra e a festa do dia do desfile, apesar do sol quente e do cansaço. Mas, no último ano do magistério, já moça, senti-me bastante constrangida naquela cerimônia.

Figura 12. Desfile no dia 7 de setembro de 1968



Nota: Acervo da autora (a autora é a segunda da fila da direita).

Olhando essas imagens, preciso remarcar como a interação, “repleta de transmissões e interpretações das palavras dos outros” (Bakhtin, 2010, p. 139), constituiu-se em estratégia de pensamento, de consciência, de formação.

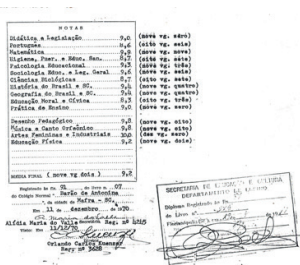
Tornei-me professora normalista, em dezembro de 1970, apresentando um escore de aluna aplicada: 9,2, conforme Diploma abaixo:

Figura 13. Diploma, 1970 (frente)



Nota: Acervo da autora.

Figura 14. Diploma, 1970 (verso)



Nota: Acervo da autora.

No último ano do Curso Normal (1970) conheci Luiz Fernando Cardoso, meu companheiro de vida, que passou a competir com os estudos, dando outro significado a minha experiência pessoal. Tempo de desabrochar como mulher, de sonhar, de namorar, de ir a festas. Tempo dos grandes festivais da música brasileira e da repressão política. Em um contexto de cerceamento às liberdades, meu mundo se desdobrava!

A trajetória, até aqui descrita, me induziu a acreditar que nasci para ser professora. Mal sabia eu das teorias sobre a profissionalização docente, da feminilização da profissão, do destino selado pelas condições concretas de existência.

CHOQUE COM A REALIDADE: QUE CRIANÇAS SÃO ESSAS?

Um mesmo indivíduo, durante uma vida que se alonga, deve conjugar ofícios, técnicas, modos e modelos que tendem a se acelerar e a encurtar. Criam-se sociedades de várias velocidades, com incluídos, mas também com excluídos, reclusos e perclusos. (Gaston Pineau; Jean-Luis Le Grand, 2012, p. 88)

Em 1971, o estado de Santa Catarina apresentou uma proposta política para o início da carreira docente bastante avançada, não incorporada por muitas redes de ensino até os dias atuais. A proposta previa que a professora iniciante acompanhasse, por um ano, uma professora experiente, ajudando-a e aprendendo a se tornar professora. Aos 17 anos fui designada pela Secretaria Municipal de Educação a trabalhar como estagiária em São Bento do Sul, na Escola Orestes Guimarães, município que fica a cerca de 70 quilômetros de Mafra. A opção foi passar a semana toda fora de casa, retornando apenas no final de semana. A dor e o medo de ficar longe de minha família só não foram maiores, em primeiro lugar, porque a proposta anteriormente anunciada trazia bastante alívio para a professorinha iniciante que eu era. Proposta, disse eu. Infelizmente, a boa intenção não saiu do papel e eu assumi uma classe de 3º ano com 43 alunos. Além disso, em segundo lugar, na mudança para São Bento fui acompanhada por minha grande amiga do Curso Normal, Ângela Maria Vetter, que também assumiu uma turma na mesma escola pública.

Já nos primeiros dias de aula, me desesperei, sentindo o que, atualmente, os estudiosos da formação de professores denominam de “choque com a realidade”. Uso aqui a expressão na acepção dada por Lima, qual seja, “a diferença que há entre o que se aprende na formação inicial e o jeito como isso ocorre” (Lima, 2006, p. 93). Havia de tudo na minha classe: de alunos repetentes e indisciplinados, que não realizavam tarefa alguma, até um pequeno grupo de

alunos interessados e com bom desempenho, passando por aqueles com as chamadas “dificuldades de aprendizagem”. O grande problema era que o primeiro grupo, majoritário, exigia minha atenção quase total para manter a aula funcionando. Eram alunos já crescidos, oriundos da periferia, muitos deles filhos de prostitutas, que desafiavam a escola, a professora, as regras, trazendo para seu interior uma experiência de vida difícil, traduzida por um linguajar extremamente chulo. Lembro-me que já na primeira semana de aula eu e Ângela, muito desconcertadas, fizemos uma visita a uma professora aposentada da escola, na esperança de receber conselhos milagrosos que nos ajudassem a encarar aquela realidade, ou que nos aparelhassem com “técnicas, modos e modelos” para lidar com aquele grupo tão heterogêneo.

Assim, essa primeira experiência foi marcada por tropeços e, sobretudo, por uma sensação de espanto. Aos dezessete anos acreditava que o que aprendera no Curso Normal e na breve experiência de estágio (bem-sucedida) teria me preparado, minimamente, para ser professora. Ledo engano! Onde estavam as crianças que a Sociologia e a Psicologia me apresentaram? Essas, que estavam a minha frente, eu não conhecia. Ninguém nunca falou que havia uma realidade tão difícil a ser enfrentada!

Nada sabia sobre a ideologia liberal, em mim inculcada. Não percebia a escolarização do povo, ocorrida mais fortemente naquele início da década de 70. Não sabia das diferenças sociolinguísticas e muito menos que as diferenças sociais desafiavam a cultura escolar até então conhecida e aceita. Noto, por exemplo, que o livro que se tornou clássico para essa discussão *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, de Magda Soares, teve sua primeira edição em 1985. Nem suspeitava, então, de uma Antropologia Cultural, das relações entre educação e cultura, hoje tão desnudadas.

Em tempos de Pedagogia Tecnicista, passávamos horas planejando nossas aulas e anotando tudo no caderno de planejamento: objetivos claramente delineados, conteúdos definidos, atividades propostas, metodologia e avaliação correspondentes (no formato pai-

sagem). No entanto, esse caderno era deixado na sala dos professores ao lado do livro-ponto, para que a Diretora desse o “visto” diário e só nos era devolvido ao final do período (sic!). Ou seja, tínhamos que copiar o planejamento em outro suporte para usá-lo na aula... Conforme rezava a tendência da época, o controle era fundamental.

As duas jovens professoras se ampararam mutuamente e, dia a dia, foram ganhando alguma experiência e certa estabilização no ato de dar aulas.

No entanto, nem venci aquele ano letivo. Cedo deixei os dilemas de professora iniciante. Meu olhar voltou-se para outro lugar: fiquei noiva e logo me casei, mudando-me para Jataí, Goiás, onde meu esposo exercia a profissão de médico e, portanto, pedindo exoneração do cargo de professora no estado de Santa Catarina.

Do choque de realidade ficou o incômodo, as perguntas sem respostas, a sensação de decepção e de impotência. Voltaria algum dia a ser professora?

Porque narro tal adversidade que, ainda hoje, me faz sofrer? Porque penso como Thompson (1992), a partir do conceito de “experiência”, que o conhecimento produzido no âmbito da vida prática não deve ser desprezado pela academia, pois experiências de pessoas comuns podem alimentar o conhecimento erudito. A experiência prática constitui e nega, estabelece mediações e é espaço dialético do processo de formação de identidades.

AINDA HÁ TEMPO PARA SER PROFESSORA: O CURSO DE PEDAGOGIA

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História. (Paulo Freire, 1996, p. 54)

Casei-me em 15 de janeiro de 1972 e logo fomos constituindo nossa grande família. Tive quatro filhos – André Luís, Rodrigo, Nádia e Thaís – e uma vida bastante confortável. No entanto, algo me faltava. Durante oito anos cuidei da casa e das crianças, mas nunca me conformei em ter os rótulos nem de “dona de casa”, nem de “madame”. Eu queria mais. Utilizei parte do tempo lendo muito, especialmente, literatura brasileira e formando nossa biblioteca de belas coleções encadernadas: Machado de Assis, José de Alencar, Graciliano Ramos, Eça de Queirós, José Mauro de Vasconcelos, Jorge Amado; mas também de autores estrangeiros como Alexandre Dumas, entre outros. A biblioteca foi se formando ao sabor da oferta de um vendedor de livros que visitava periodicamente a cidade de Jataí, trazendo as coleções à pronta entrega. Lia, me emocionava, chorava e hibernava... Cuidava das crianças, lavava paredes, me desesperava... Queria muito mais.

Nova oportunidade surgiu com nossa mudança de Jataí para Rondonópolis, Mato Grosso, em 1980, que proporcionou o meu encontro com a Universidade Federal de Mato Grosso. A virada foi dada quando o Centro Pedagógico de Rondonópolis, que até então só oferecia os cursos de Estudos Sociais e Ciências, abriu vestibular para Pedagogia e Letras, no início de 1981. Pensava em fazer um curso superior, mas temia reprovar no vestibular por estar tão distanciada dos conhecimentos escolares. O incentivo veio de minha irmã Ivone, pedagoga formada pela UFPR, que sempre exerceu a profissão de pro-

fessora e diretora de escola, argumentando que eu escrevia bem, desde pequena, e que os alunos de então não tinham tanta habilidade assim.

Arrisquei e me tornei aluna da primeira turma do Curso de Pedagogia do Campus de Rondonópolis. Como Paulo Freire enunciava, eu lutava para não ser mero objeto no mundo, pois precisava e desejava muito ser sujeito e fazer história.

O Curso de Pedagogia me descortinou um novo mundo, que até hoje ainda tento e insisto desbravar. Talvez, o que ficou de mais valioso desse curso inicial de formação foi a consciência da incompletude. A outra lição é nada menos do que a confirmação do fato de que a educação é um ato político. Conheci Marx, as teorias educacionais reprodutivistas, as teorias críticas, a dialética. O Curso de Pedagogia mudou, completamente, minha visão de mundo. Com ele conheci o despertar da consciência crítica, que desvela a realidade e traz uma ambígua sensação de crescimento intelectual e dor. De acordo com Bakhtin (1998, p. 146),

Nossa transformação ideológica é justamente um conflito tenso no nosso interior pela supremacia dos diferentes pontos de vista verbais e ideológicos, aproximações, tendências, avaliações. A estrutura semântica da palavra internamente persuasiva não é terminada, permanece aberta, e capaz de revelar sempre todas as possibilidades semânticas em cada um dos seus novos contextos dialogizados.

No tenso diálogo com os professores e com os textos por eles indicados, aos poucos, conheci as teorias sobre capitalismo, a divisão social, a mais-valia, a ideologia dominante, a hegemonia, a escola como aparelho ideológico reprodutor dos interesses do estado, o papel da Igreja na história da humanidade... Na tensão, no confronto e na reflexão, não ficou pedra sobre pedra. Foram desnudadas as forças culturais opressivas e unificadoras (Bakhtin as chama de centrípedas), que buscam erradicar a diversidade cultural, ganhando destaque e adesão outras nuanças de forças (Bakhtin as chama de centrífugas) que, justamente, lutam contra a tentativa das primeiras em forjar a unidade.

Com as crenças abaladas, a mudança foi ocorrendo e demorei um bom tempo para achar novamente o equilíbrio. Não mais aquele equilíbrio da verdade e estabilidade absolutas, mas o equilíbrio da maturidade intelectual e cognitiva que inclui o devir, as novas aprendizagens, a constante incompletude.

O curso como um todo provocou esse movimento, mas o destaque fica para as disciplinas de fundamentos, notadamente, Filosofia, Sociologia e História. Muitas leituras, muitos conceitos, tantas discussões. Líamos de *O Capital* (Marx); aos comentaristas da célebre frase *Quem educa o educador?*; de *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil* (Cunha) à *Ideologia no livro didático* (Faria), passando por *As Belas mentiras* (Deiró Nosella); de *Escola e Democracia*: para além da “curvatura da vara” (Saviani) à *Democratização da escola pública* (Libâneo); de *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (Saviani) ao *Magistério de 1º grau – da competência técnica ao compromisso político* (Mello); de *Pedagogia do oprimido* à *Educação como prática da Liberdade* (Freire), entre outros textos críticos que não paravam de aparecer. Alguns textos clássicos de Durkheim, Max Weber, Gramsci, Bourdieu e Passeron, Adorno, entre outros, não faltaram ao cardápio variado, oferecido pelos professores daquele curso ainda incipiente, cujo objetivo maior era a divulgação e sedimentação da pedagogia histórico-crítica.

Uma pergunta ecoou com força naqueles tempos: “Quem educa o educador?” A partir da voz de Marx, tivemos que compreender que,

Ao apontar o fato de que as circunstâncias são mudadas pela ação dos homens e que o próprio educador deve ser educado, a crítica marxista tem nos impulsionado a reconhecer uma herança que não podemos rejeitar. Na nossa experiência docente e de pesquisa buscamos o passado com o intuito de localizar nossas raízes, visualizar-nos enquanto sujeito no movimento histórico. (Nunes, 1990, p. 38)

O debate não ocorria apenas em nossa sala de aula, situada nos rincões de Mato Grosso. Ao contrário, na década de 1980, o Brasil vivia uma efervescência intelectual muito grande entre os educa-

dores. A conjuntura política, que forçava os governos militares a, finalmente, entregar o poder aos civis, foi o mote para a explosão de muitos debates. As ações do governo militar e sua opção pela dimensão tecnológica (numa perspectiva de neutralidade) em termos de educação foram profundamente questionadas. A necessidade de uma educação politizada e de um educador com compromisso político ganhava força. O embate girava entre dois tipos de profissional: o educador-técnico e o educador-político. Como saldo dos embates desta década, alguns ganhos são apontados por Nosella (2005, p. 226), dentre eles, a entrada no Brasil dos escritos de Antonio Gramsci e o conseqüente abandono do velho marxismo ortodoxo stalinista, além da crítica à tradicional visão tecnicista da educação.

Obviamente os embates pedagógicos representavam a ponta do *iceberg* da polarização política existente no contexto geral. Como reflexo disso, o Centro Pedagógico de Rondonópolis se encontrava dividido entre aqueles que se diziam “de direita” e os se diziam “de esquerda”. Todos, professores, funcionários e alunos, tinham que optar por um lado e as disputas eram bastante acirradas, notadamente, em períodos de eleição para as chefias dos departamentos. Muitos calorosos debates regrados, para apresentação de plataforma política, foram realizados no saguão do Campus, debates esses que, normalmente, terminavam com os ânimos bastante alterados e/ou com gritos de guerra, embalados por versos de canções politizadas que nós, os “de esquerda” entoávamos.

Assim, o Curso de Pedagogia foi me formando *educadora*, e não meramente professora, me permitindo beber em fontes teóricas nas quais o fenômeno escolar só pode ser explicado em suas relações com a sociedade, com a economia e com a política.

Neste contexto conheci professores marcantes, modelos a serem seguidos, e fiz amizades que duraram uma vida inteira. Dentre os professores, cito Matilde Araki Crudo, Ângela Maria de Oliveira, Nollar Liberalli, Manuel Motta, Antônio Carlos Maximo, Geraldo Oliveira, Talal Dib, Dalva Pagotto, Marlene Santos, Neusa Neves da Silva. Dentre as amizades de estudante, Lázara Nanci de Barros Amâncio e Elni Elisa Wilms, antigas/atuais/presentes.

DE VOLTA À SALA DE AULA

*Como decifrar pictogramas de 10 mil anos
se nem sei decifrar
minha escrita interior?
Interrogo sinais dúbios.
(Andrade, 1984, p. 29)*

Sim, poeta, precisamos conhecer nosso Outro interior, mas precisamos, sobretudo, do Outro intersubjetivo, que nos ampare, nos ajude a decifrar pictogramas, sinais, verdades...

Ainda cursando Pedagogia, realizei um concurso público na rede estadual, em 1983, e outro imediatamente no ano seguinte, sendo aprovada em ambos. A aprovação no primeiro concurso e a iminente volta à sala de aula trouxeram as lembranças da experiência dos idos de 70.

Impulsionada pelo medo do desconhecido e pela recente aprendizagem de que

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem, não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. (Marx, 1997, p. 21),

resolvi não esperar a nomeação, o que significava que a própria Delegacia Regional de Ensino (Drec 02) me encaminharia para uma escola, e me propus a procurar a escola ideal. A primeira visita foi feita à escola mais próxima de minha casa (era um critério), “Adolfo Augusto de Moraes”. Conversei com o Diretor Otaviano Araújo, que me recepcionou muito bem, dizendo que precisavam de professores para ministrar História, Religião e outra disciplina com carga horária pequena (não lembro qual era). Apesar do acolhimento, saí de lá assustada, pois assumir aulas no segmento de 5ª a 8ª série do então Ensino de 1º Grau não estava nos meus planos, já que meu curso se dirigia às séries iniciais e às disciplinas pedagó-

gicas do Magistério, e, ainda, propunha habilitação em Supervisão Escolar. Mesmo assim, corri atrás de livros didáticos de História e passei um final de semana inteiro estudando e me perguntando se teria condição de ensinar uma disciplina, da qual muito conteúdo estava aprendendo ou recordando naquele momento com o livro didático. O livro didático ensina também professores!

Logo fui salva por uma colega de turma, Alice Dal Toé de Matos, também aprovada no mesmo concurso. Ela me informou que havia duas vagas para pré-escola na Escola Estadual Marechal Dutra. Trabalhar com a educação infantil me pareceu bem mais fácil.

Assinei o termo de posse na Delegacia Regional de Educação e Cultura (Drec 02), com sede em Rondonópolis, documento que oficializava a minha volta às salas de aula, das quais, de certa forma, nunca mais saí.

A inserção na Escola Marechal Dutra me descortinou um novo mundo. A Supervisora Virgínia Ferreira representa, em minha memória, a pessoa acolhedora, o porto seguro, a mestre que tudo ensina.

Mas isso não significa que não haveria dificuldades. A turma era muito heterogênea: um grupo de 21 crianças, com idades de dois anos e meio a seis anos. As condições de trabalho, muito inadequadas: tínhamos uma sala bem pequena, com carteiras universitárias. O único privilégio era a existência de um armário com chave para guardar as atividades e materiais das crianças. Com os mais velhos iniciei o processo de alfabetização, articulado com atividades de artes, pinturas, colagens. Os menores participavam da forma que podiam das tarefas. Além da supervisora, os ancoradouros foram uma colega mais experiente, que trabalhava há anos com a pré-escola, e um livro de atividades. Contava e lia muitas histórias (mais contava do que lia, pois a carência de livros àquela época era grande). E, sem nunca ter lido nada de Emilia Ferreiro, proporcionei um significativo encontro daquelas crianças com a cultura escrita. Por exemplo, em atividades cujo objetivo era desenvolver a oralidade levava quadrinhos em sequência para que produzissem histórias orais. Eles falavam e eu ia registrando no quadro de giz. Depois, revisava algumas passagens, pegava uma régua grande e íamos lendo a história, enquanto eu apontava as sílabas e palavras.

Eles “liam”, pois, enquanto autores haviam decorado a sequência discursiva. O objetivo de desenvolver a oralidade agregava a possibilidade de desenvolvimento de tantas outras habilidades e conhecimentos sobre a escrita, tais como: é possível escrever o que se fala; lemos da esquerda para a direita e de cima para baixo; a escrita se organiza em letras, palavras, frases e parágrafos; usa-se letra maiúscula no início das frases; existem sinais de pontuação etc. Eu não chamava muito a atenção para esses aspectos, mas, devido às vivências ocorridas, estes foram sendo observados e, provavelmente, assimilados pelas crianças.

(Re)iniciava, assim, a construção de minha identidade profissional docente, entendida como aquela que:

[...] se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional. Essa identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente. (Marcelo, 2010, p. 18)

O desafio de voltar às salas de aula estava sendo prazeroso. Eu dava “conta” dessas crianças. Um dos maiores medos do professor iniciante, o fantasma da indisciplina, tinha sido dominado ou afastado.

Em época de carência de profissionais, não tive muito tempo para me sentir segura nas duas grandes tarefas do professor iniciante, quais sejam, “ensinar e aprender a ensinar” (Feiman apud Marcelo, 2010, p. 39), pois logo meu nome foi cogitado para outra função. Assumi o segundo concurso do estado na mesma escola, mas no cargo de supervisora de 1ª a 4ª série. A então supervisora Virgilina permaneceu na supervisão do segundo segmento do 1º Grau e do 2º grau. O novo desafio foi sendo enfrentado, tendo sempre a colega de profissão como modelo e conselheira. Essa professora representa para mim o outro intersubjetivo que me ajudou a decifrar pictogramas, sinais, verdades, sem o qual tudo seria bem mais difícil.

No Curso de Pedagogia fizemos ferrenhas críticas ao supervisor como “controlador do trabalho do outro”, conforme analisado por Celestino Silva Júnior, portanto não era o trabalho de fiscal que eu desejava desenvolver. Sabia que precisaria me ater ao pedagógico, criar espaços e condições com o processo de pensar, junto com os colegas professores, as formas de trabalho. Prova disso é que, à época, tomei uma decisão audaciosa: propus, por meio do Projeto Atualização Docente, duas horas semanais para o planejamento das aulas. Isso se dava nas sextas-feiras, no final da manhã e final da tarde com os dois grupos de docentes da escola. Percebo hoje que, por um lado, esta decisão subtraía horas de aulas das crianças, mas, por outro lado, criava melhores condições de trabalho e, provavelmente, antecipou e/ou reforçou um movimento de reivindicação de uma prática que já poderia estar ocorrendo: a conquista da hora-atividade aos professores, que veio a ser regulamentada no estado de Mato Grosso no governo de Carlos Bezerra, por meio do Decreto nº 546, de 13 de janeiro de 1988, ou seja, quatro anos depois.

O espaço de partilha criado foi muito bem utilizado para estudo de textos e planejamento. Levava para os professores textos, em especial, da área da Língua Portuguesa, bem como discussões sobre o fracasso escolar. Fazíamos leituras e discussões e planejavamos as aulas da semana.

Outra ação importante desenvolvida nesta época foi o projeto *Incentivo à leitura*. Ao elaborar o projeto imaginei formas de uma utilização mais intensa dos livros de literatura infantil que chegaram à escola por meio da *Ciranda de Livros*⁹. Os livros eram

9. Segundo a Fundação Nacional do livro a *Ciranda de Livros* é um dos projetos de leitura pioneiros de distribuição de livros: “Em escolas públicas, com o projeto Ciranda de Livros - realizado com o apoio da Fundação Roberto Marinho e da Hoescht (de 1982 a 1985), foi pioneiro na distribuição de livros em escolas carentes e na zona rural de todo o País. A “Ciranda de Livros”, durante seus quatro anos de existência, possibilitou que cerca de trinta e cinco mil escolas brasileiras recebessem um acervo de 15 livros por ano, livros estes, da melhor qualidade e de autores pouco conhecidos nas escolas à época. Hoje são considerados clássicos da literatura infantil.” Disponível em: <http://bit.ly/3Fh3lFX>. Acesso em: 15 jan. 2016. A partir desta iniciativa privada, o governo federal criou em 1987 o programa Sala de Leitura, semente do atual Programa Nacional de Biblioteca da Escola.

acionados em um display plástico, com espaço para quinze exemplares, que ficavam com a capa a mostra. Eu não percebia grande interesse dos professores em sua utilização. A proposta foi de estabelecer um horário para cada turma e levar todos os livros da biblioteca para a sala de aula. A orientação foi a de, a princípio, propor a leitura apenas, sem grandes cobranças e/ou atividades. Isso ia ao encontro de uma recomendação existente no Guia que acompanhava as obras: “Fazer girar a Ciranda de Livros e ajudar as crianças brasileiras a descobrirem que a leitura é uma gostosa brincadeira.” (FNLIJ, 2012). Relato este episódio por ele ser emblemático de minha preocupação com a leitura e a escrita das crianças, desde o início da carreira. Foi muito bom ver a ciranda girar e a criançada sorrir.

O final do ano de 1984 foi coroado com minha formatura em Licenciatura Plena em Pedagogia, primeira turma do Campus de Rondonópolis. Uma vitória de poucos, que escancarava um problema, até hoje nunca enfrentado pela Universidade: a evasão universitária. A turma de entrada somava 40 alunos; apenas oito se formaram.

A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: NOVOS DESAFIOS

Se a história é um garimpo, a memória é a bateia que revolve o cascalho do passado e busca dados preciosos para continuar nossa luta. (Nosela, 2005)

No início do ano de 1985, assim que cheguei de viagem de férias com a família, revigorada e cheia de planos para desenvolver meu trabalho de supervisora na escola Marechal Dutra, agora em tempo integral, recebi um telefonema de Matilde Araki Crudo, Chefe do Departamento de Educação da UFMT, câmpus de Rondonópolis. A professora praticamente me convocava, a mim e a Lázara Nanci de Barros Amâncio, alunas recém-egressas do Curso de Pedagogia, a participar do concurso público para professores do Departamento. Agradei emocionada, mas argumentei que nunca iria ter coragem de competir com meus professores, já que o curso era novo e grande parte do corpo docente que atuou conosco era de professores contratados, que estavam tendo a oportunidade de se efetivarem na UFMT. O concurso ocorreu e várias vagas não foram preenchidas.

Na sequência, a Chefe do Departamento insistiu novamente na mesma ideia, só que agora seria a participação em uma seleção interna para o cargo de professor visitante. Confabulamos, eu e Nanci, e juntas fomos até a Universidade, a fim de dar a resposta combinada: não iríamos participar. Saímos de lá convencidas por Matilde, prontas para organizar o currículo e toda a documentação exigida para a seleção. Devemos a essa professora e a sua insistência a nossa entrada na carreira universitária.

A seleção foi feita tendo o Colegiado de Curso como banca, composto por seis docentes e um discente. Elaborei um plano de curso e o defendi para a banca. Fui aprovada para as disciplinas de Supervisão Escolar e trabalhei um semestre na condição de professora visitante, quando novo concurso público foi realizado. Desta

vez, mais segura, participei do certame e, em 14 de outubro de 1985, tornei-me professora efetiva da Universidade Federal de Mato Grosso, no campus de Rondonópolis, conforme carteira de trabalho abaixo, recebendo um salário de cinco milhões, seiscentos e quarenta e dois mil, setecentos e noventa e um cruzeiros (sic!):

Figura 15. Carteira de Trabalho

10 CONTRATO DE TRABALHO

Empresário: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MT.
AV. FERNANDO C. DA COSTA S/N.
Rua: GUIABÁ — MATO GROSSO Nº
Município: Est.

Exp. do estabelecimento: ENSINO SUPERIOR

Cargo: PROFESSOR VISITANTE - ATRIBUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Admissão: 14 de outubro de 1985 C.B.O. nº

Registro nº: 4.917 P/R/Ficha

Remuneração especificada: R\$ 5.692.791,00 (cinco milhões, seiscentos e quarenta e dois mil, setecentos e noventa e um cruzeiros)

1º
2º
Data saída: 14 de outubro de 1985

1º
2º

11 CONTRATO DE TRABALHO

Empresário: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MT. J
AV. FERNANDO C. DA COSTA S/N.
Rua: GUIABÁ — MATO GROSSO Nº
Município: Est.

Exp. do estabelecimento: ENSINO SUPERIOR

Cargo: Professora Assilmar J

Admissão: 14 de outubro de 1985 C.B.O. nº

Registro nº: 5.067 P/R/Ficha

Remuneração especificada: R\$ 5.692.791,00 (cinco milhões, seiscentos e quarenta e dois mil, setecentos e noventa e um cruzeiros)

1º
2º
Data saída: de de 19

1º
2º

Am. do empregador ou a logo / mt.

Nota: Acervo da autora.

Mais uma vez revelou-se a “décalage” entre o tempo das aprendizagens e as urgências de um contexto em acelerado processo de desenvolvimento. Sentia-me atropelada e tinha consciência da responsabilidade e dos desafios. A passagem abrupta de aluna do curso de Pedagogia e supervisora de escola pública à professora Universitária não se fez sem tensões e conflitos internos. Professora iniciante e “leiga”, já que tinha apenas a graduação, logo na primeira turma tive como alunas duas professoras e supervisoras em exercício na rede estadual de ensino, além de outras professoras, todas com larga experiência. Essa foi uma característica do Curso de Pedagogia do Campus de Rondonópolis por um extenso tempo: formávamos professores com experiência e mais maduros. Seja pelo meu esforço e jogo de cintura, seja pela compreensão das minhas alunas/professo-

ras, convivemos muito bem, sem rugas, disputas ou problemas de relacionamento. Ainda em 1985, num processo de “caça às bruxas”, no qual houve muita pressão para que os professores universitários com dedicação exclusiva não tivessem outros vínculos empregatícios, pedi exoneração das duas cadeiras que ocupava na rede estadual de educação de Mato Grosso, rompendo a curta carreira no ensino básico.

Deste modo, o Outro, autores, professores e alunos, vão constituindo minha subjetividade, na concretude do acontecimento em relação com o contexto social mais amplo. Neste momento de escrita, tenho uma autoconsciência privilegiada deste fato, pois, para além do meu “corpo interior”, percebo que

O homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, da sua visão e da sua memória; memória que o junta e o unifica e que é a única capaz de lhe proporcionar um acabamento externo. Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse. A memória estética é produtiva: ela gera o homem exterior pela primeira vez num novo plano de existência. (Bakhtin, 1992, p. 55)

Concomitantemente ao efetivo trabalho docente com disciplinas distintas (Supervisão na Escola de 1º e 2º Graus, Estágio Supervisionado em Supervisão escolar, Prática de Ensino no 2º Grau e Didática), era urgente buscar capacitação. Ainda no ano de 1985, a professora Ângela Maria de Oliveira aprovou, junto às instâncias superiores, um Curso de Especialização em História da Educação Brasileira. Fui aluna desse curso que teve como professores, entre outros, Acácia Zenaide Kuenzer (UFPR), Carlos Roberto Jamil Cury (UFMG), José Carlos Libâneo (UFG). Em 1987, teve início outro Curso de Especialização em Educação Especial, coordenado pela professora Neusa Neves. Este teve uma característica importante: ainda que tematizasse a educação especial, trazendo, por exemplo, a contribuição de Gilberta Januzzi e Maria Tereza Mantoan, nomes importantes da área da educação especial/inclusão, enfatizou bastante a questão da alfabetização. Nesse campo tivemos a oportunidade de interagir, entre outras, com as professoras

Mônica Moraes e Mônica Kassar, Marineusa Gazetta, Ana Lúcia Horta Nogueira, Edwirges Morato e Ana Luiza Smolka, quase todas pertencentes ao quadro docente da Unicamp. Dentre os autores estudados, destaque para Vygostsky, na voz de Ana Luiza Smolka, autor que não sairia mais da minha vida.

Não tenho a menor dúvida que esses dois cursos definiram o meu campo de atuação no ensino superior. O direcionamento para o ensino da língua materna (alfabetização, leitura e escrita) e um olhar sempre alongado para a história foram se constituindo a partir do aprofundamento proporcionado por esses cursos *Lato Sensu*. As monografias defendidas, *Como a metodologia didática reflete a concepção histórico-social da Sociedade e Alfabetização: alguns pressupostos teórico-práticos*, igualmente, dão indícios do entrelaçamento de interesses na área da língua materna e da história. Casei-me com a alfabetização, leitura e escrita.

A partir de 1988 assumi, por muitos anos, a disciplina Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (Estágio Supervisionado), dando especial atenção à leitura e escrita e, em 1991, a disciplina Metodologia de Língua Portuguesa passou a ficar a meu encargo. O direcionamento ao campo do ensino da língua materna também foi marcado por Cursos de extensão oferecidos à rede estadual de ensino em maio de 1990 e novembro de 1990: “Alfabetização: aspectos teóricos e práticos”.

Vivíamos, nos anos de 1980, momentos de grandes mudanças no cenário brasileiro. O esgotamento do regime militar, cuja ditadura de caráter autoritário e nacionalista foi instaurada em 1 de abril de 1964, perdurando até 15 de março de 1985, e a consequente Constituição de 1988, por meio da qual o Brasil voltou à normalidade institucional, traziam novos ventos e novas esperanças em todos os setores da sociedade.

Um Campus Universitário situado no interior do país tinha que buscar alternativas para burlar o isolamento. Uma das táticas utilizadas pelo Departamento de Educação para manter um estreito diálogo com as linhas de pensamento pedagógico mais inovadoras foi a organização dos Encontros de Pedagogia. Estes tiveram início

no ano de 1986 e, com algumas exceções, mantém a periodicidade anual até os dias atuais. Cabral (2001), minha orientanda de Pibic, que estudou os encontros de Pedagogia e as concepções político-pedagógicas assumidas pelo Curso, de 1986 a 2001, assim se expressa:

É interessante observarmos como os primeiros Encontros de Pedagogia traziam para as discussões professores ilustres da educação brasileira para as palestras propostas na programação dos eventos, daí a entender que eram momentos bastante privilegiados para se pensar a Pedagogia como ciência da educação, já que entre eles, havia teóricos defensores dessa corrente. [...] (Cabral, 2001, p. 25-26)

Em 1991, foi a minha vez, junto da professora Sorahia Miranda de Lima, de propor, conseguir aprovação e coordenar um Curso de Especialização em Alfabetização, o primeiro específico desta temática ocorrido no Departamento de Educação. Nesta ocasião, o Curso de Pedagogia ofertado estava em discussão, que fora iniciada em 1987, no bojo das discussões nacionais sobre reformulação dos cursos de licenciatura. O grande incômodo era o fracasso escolar concentrado nas séries iniciais. A matriz curricular vigente, que possuía um vínculo estrutural com a pedagogia tecnicista, oferecia disciplinas em Metodologia do 1º Grau, mas não contemplava especificamente a alfabetização. O curso de Especialização em Alfabetização preenchia, portanto, uma lacuna, que depois veio a ser, minimamente, preenchida com a reformulação da graduação, regulamentada em 1992, na qual se fez a opção pela melhoria da formação dos professores das séries iniciais. A partir da reestruturação, o curso passou a oferecer as disciplinas de Língua Portuguesa para as séries Iniciais, Alfabetização e Prática de Ensino no 1º grau, todas voltadas para a aprendizagem inicial da língua materna.

A proposta de especialização seguia os passos dos cursos anteriores: preferencialmente trabalhar com docentes de Instituições reconhecidas, com produção importante no campo do conhecimento em questão. Este curso foi um marco em minha carreira docente,

devido a um de seus professores: Ezequiel Theodoro da Silva, da Unicamp. Com ele aprendi um novo modo de gestão da sala de aula, que influenciou decisivamente toda a minha trajetória profissional. Ezequiel utilizava uma metodologia, extremamente dinâmica, que articulava (mini) aulas expositivas, trabalhos individuais e em pequenos grupos, apresentações das produções e oficinas. Equilíbrio perfeito entre teoria e prática. Tudo de forma dinâmica e produtiva, dando relevância especial ao “clima da sala de aula”, entendido como ambiente de mútua confiança, onde os sujeitos podiam se manifestar – ouvindo, falando, lendo e escrevendo – sem medo de avaliações negativas. Tudo regado a bom humor, poesia, música, sem, no entanto, esvaziar o princípio de autoridade do professor. Captei algo desta postura em sala de aula, aspectos da leveza e da implementação de diferentes estratégias didáticas, e colhi, ao longo dos anos, muitos frutos advindos desta bricolagem, inspirada na prática pedagógica de um professor experiente.

Mas também enfrentei reveses devido às “novidades” que minha sala de aula apresentava. Há um pequeno episódio que, recentemente, me permite elaborar algumas reflexões. Em reunião pedagógica do Departamento de Educação, um colega reclamou que minha turma estava fazendo muito barulho (momentos de cantoria, palmas e outros). Não tive dúvida: defendi a metodologia, argumentei pela sua positividade e informei que não pretendia mudar. Em tempos em que as tendências pedagógicas em educação eram um conteúdo obrigatório, outro colega ironizou a forma de trabalho dizendo que eu e Soraiha, que também assumiu os mesmos ensinamentos, estávamos criando outra tendência pedagógica: a tendência nova renovada. Recebi a ironia como um elogio e encarei minha resposta no Colegiado de Curso como sinal de maturidade. De fato, só bem mais recentemente, com a divulgação de estudos sobre professores iniciantes, reconheci aquele pequeno conflito como uma espécie de “rito de passagem”. Ao que tudo indica, com mais de cinco anos de experiência no ensino superior, estava me tornando uma professora experiente, capaz de confrontar

e recriar a cultura escolar, capaz de fazer frente a alguns obstáculos à compreensão, tal como o “‘ruído’ que parasita a transmissão da informação, cria o mal-entendido ou o não-entendido” (Morin, 2000, p. 95). Talvez esta conclusão soe exagerada, mas, se dentre tantas lembranças, essa permaneceu é porque lhe atribuí um sentido especial. O hipotético exagero fica por conta de que “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado”. (Bosi, 1994, p. 55). Assim, o passado não é evocado na sua inteireza, mas reconstituído à luz do presente. Na bateia da memória, o cascalho é revolvido e fragmentos preciosos (para mim) brilham sob olhos curiosos.

AUTODIDATISMO E PESQUISA CONFIGURANDO A PROFESSORA

Logo pensei em escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. (Barros, 2008, p. 15)

Em que pese que o tripé da Universidade é representado por ensino, pesquisa e extensão, na década de 1980 a pesquisa no Curso de Pedagogia foi, praticamente, inexistente. No início, enquanto fui aluna, não tínhamos doutores e mestres atuando no corpo docente, fato determinante para esta questão. No entanto, havia a consciência da necessidade de formação dos professores. O Departamento liberava professores para a realização do Mestrado, investindo fortemente na qualificação docente, a ponto de, muitas vezes, extrapolar a cota permitida pela Instituição de 20% do quadro, enfrentando conflitos bem intensos. Só com o retorno dos primeiros mestres é que a pesquisa se faz presente de forma mais significativa. As saídas para qualificação eram regulamentadas por uma fila, formada por critérios exaustivamente discutidos no Colegiado de Departamento. Assim que assumi a função de professora efetiva, assumi também meu lugar na fila, com projeção de saída para o ano de 1992.

No entanto, não dava para apenas esperar. As urgências daquele período e os desafios da prática cotidiana no ensino superior, aliados à inexistência da qualificação necessária, me obrigaram a desenvolver uma capacidade importante para a docência: o autodidatismo. Utilizo aqui o conceito entendido na acepção mista, proposta por Frijhoff, como aquela que “considera o autodidatismo como uma variante que, em um percurso individual pode, sob certas condições econômicas, sociais ou culturais, compensar a falta da escola” (Frijhoff, 1996, p. 6).¹⁰

10. Traduzido do francês: “[...] considere l’autodidaxie comme une variante éducative qui dans une trajectoire individuelle peut, dans certaines conditions économiques, sociales ou culturelles, suppléer Le manque d’école”. (Frijhoff, 1996, p. 6)

Exemplificando o dito acima: estava eu em minha sala de supervisora, no início do ano de 1985, quando a professora da rede estadual Eva Mariusa de Camargo chegou contando de uma visita feita à PUC de São Paulo e de estudos que havia realizado a respeito de Emilia Ferreiro. Eu acabara de me formar em Pedagogia e não conhecia esta autora. O construtivismo de Ferreiro e colaboradores, tão definidor das discussões sobre alfabetização, ocorridas no Brasil a partir do final da década de 1980, é apenas um exemplo de apropriações que busquei fazer, de forma autônoma. Obviamente, outros desafios teóricos foram aparecendo à medida que assumia diferentes disciplinas.

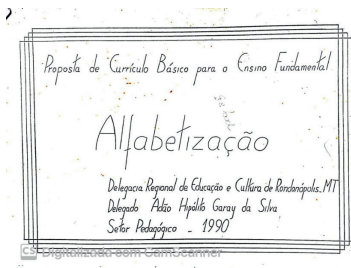
E nada como livros para sustentar um trabalho autodidata. Para trabalhar com a disciplina Didática, em 1985, liguei diretamente para José Carlos Libâneo, que havia recentemente publicado seu livro “Democratização da Escola Pública” e lhe pedi uma remessa de cerca de vinte exemplares. Ele me enviou pelo correio e professora e alunos da Pedagogia juntos receberam o material para o desenvolvimento do trabalho. A disciplina Metodologia de Língua Portuguesa teve, por longo tempo, como referências Magda Soares com o seu clássico *Linguagem e escola: uma perspectiva social* (1986); João Wanderley Geraldi, *O texto na sala de aula* (1984); Lilian Lopes Martins e Silva, *O ensino de Língua Portuguesa no Primeiro Grau* (1986); Maria Helena Martins, *O que é leitura?* (1982); Eglê Franchi, *E as crianças eram difíceis: a redação na escola* (1984). Na Alfabetização, as principais aproximações foram via Emilia Ferreiro, *Reflexões sobre alfabetização* (1984); Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, *Psicogênese da Língua Escrita* (1985); Luís Carlos Cagliari, *Alfabetização & Linguística* (1989); Ana Luíza Smolka, *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo* (1988) e José Juvêncio Barbosa, *Alfabetização e Leitura* (1990).

Muitos outros textos embasaram aqueles anos de ensino da língua materna, mas considero esses livros os grandes pilares de sustentação de novas abordagens para o ensino do português e da minha percepção da necessidade de formação continuada, busca constante de aprofundamento e atualização.

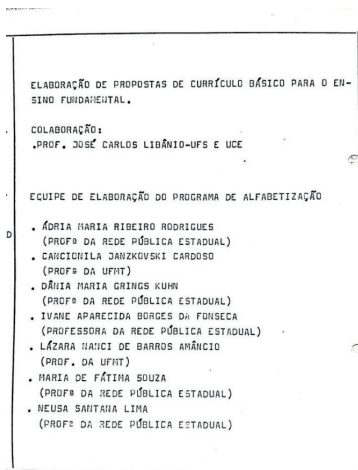
Para além da sala de aula, as novas concepções foram se firmando em outras ações, como extensão e assessoria às redes de ensino. Em 1990 um grupo grande de professores, da rede estadual e da Universidade, foi contatado pela Delegacia Regional de Ensino para fazer uma Proposta Curricular, em todas as áreas. Trabalhei no grupo de Alfabetização, ao lado de Ádria Maria Ribeiro, Lázara Nanci de Barros Amâncio e Ivane Fonseca, entre outras. Nossa grande inspiração era a proposta das “práticas” de João Wandelely Geraldi e a assessoria coube a José Carlos Libâneo. A proposta do grupo foi aprovada pela Drec e utilizada na rede estadual. Adão Hipólito, que era Delegado de Ensino, assumiu, em 1993, a Secretaria Municipal de Educação e, com ele, levou a proposta curricular. Na Secretaria Municipal ela foi impressa pela Divisão do Ensino, tendo à frente Delvaír Maria David de Moraes, e adotada, pelo menos, até o ano de 2000, quando nova proposta começou a ser gestada a partir da organização da escola em ciclos e da formação continuada do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa).

Figura 17. Participantes da Proposta Curricular

Figura 16. Capa Proposta Curricular (1990)



Nota: Acervo da autora.



Nota: Acervo da autora.

Em uma análise aligeirada da referida proposta de alfabetização de 1990, encontro avanços notáveis, mas também ambiguidades e inconsistências. Mas, aquele grupo, naquelas condições de produção, com a formação que até então tínhamos, poderia ter construído algo mais coeso e consistente?

Nesse movimento de autocrítica, situo aquele trabalho no âmbito da inovação e dos sujeitos históricos da inovação. A história tem mostrado que, quando se trata de inovação, muitas vezes se gasta anos e anos para que ela se consolide e, muitas vezes, ela nem se consolida. E eu estou falando de mudança de paradigma. A atual proposta de ensino de Língua Portuguesa tenta quebrar com uma tradição de séculos no ensino – um paradigma profundamente arraigado na cultura escolar. Desse modo, vejo que, desde a década de 1980, especialistas da área, pesquisadores, professores formadores têm feito um esforço para divulgar/vulgarizar uma concepção de linguagem como interação, como trabalho, como discurso, como prática socio-histórica. Esse me parece um primeiro momento no percurso dessa inovação.

Presentemente estamos vivendo um segundo momento: reconhecer a situação e equacionar/enfrentar essa situação. Vários aspectos contribuem para essa necessidade de enfrentamento. Dentre eles, quatro podem ser destacados: a) Os resultados dos sistemas de avaliação externa à escola (Saeb, Prova Brasil, Provinha Brasil, ANA) sobre competências dos alunos e os muitos questionamentos a partir deles; b) os resultados de pesquisas relacionadas ao Programa Nacional do livro Didático (PNLD) (por exemplo, sobre os critérios de escolha dos livros didáticos) e outros programas de distribuição de livros e materiais pelo MEC; c) as avaliações dos projetos pedagógicos, em especial da Escola Organizada em Ciclos, em um nível mais macro; d) os índices cotidianos oferecidos pelos professores (angústia, dúvidas, queixas), em um nível mais micro.

As atuais políticas públicas de formação, me parece, representam uma resposta substancial ao reconhecimento da situação, descrita acima, e tentativa de equacionamento dos problemas. Em 1990 atuei na construção de uma proposta curricular; em 2013, passei a coordenar um Programa de Formação de Professores Alfa-

betizadores (Pnaic) de abrangência total no Estado de Mato Grosso, abarcando cerca de seis mil professores, do qual farei anotações mais adiante. Sinto-me participante dessa história. Contribuí, inicialmente, no miúdo, na sala de aula, nas secretarias locais de educação e, posteriormente, acabei chegando a uma dimensão maior no estado de Mato Grosso, certamente, com erros e acertos.

Responsabilidades assumidas por uma identidade que estava e está em devir, pois, “A formação (a transformação) do homem varia, porém, muito conforme o grau de assimilação do tempo histórico real” (Bakhtin, 1992, p. 238). É a temporalidade cíclica, da qual nos fala Bakhtin, na qual “O tempo se introduz no interior do homem, impregna-lhe toda a imagem, modificando a importância substancial de seu destino e de sua vida.” (Bakhtin, 1992, p. 237).

Desse modo, no final dos anos 80 e início dos 90 do século passado, professora universitária “incompleta” deveria, para além do autoidadismo, buscar a qualificação docente formalizada, pois, como muito bem refletem Collares, Moysés e Geraldi (1999, p. 202),

A geração de professoras e professores que iniciou suas atividades nas escolas públicas a partir de meados dos anos 70 talvez tenha sido aquela que mais foi chamada a “qualificar-se”. Como professores, todos nós, em algum momento, fomos chamados à “qualificação”, ora porque uma nova lei havia sido promulgada, ora porque um novo governo assumia para tudo mudar mantendo a mesmice da escola e suas mazelas, ora porque a formação inicial que tivemos era submetida a uma avaliação negativa, o que impunha que fôssemos mais bem preparados, ora porque modelos metodológicos cientificamente embasados, tornados modismos, perdiam sua hegemonia.

Após sete anos de trabalho no magistério superior, chegara minha hora de buscar qualificação, de ter um contato sistematizado com a pesquisa, de experimentar um mergulho profundo no campo do conhecimento que mais me instigava: a apropriação da língua escrita. Mais do que nunca, era hora de “escovar palavras”.

AMPLIFICANDO CONHECIMENTOS E ALONGANDO O OLHAR: MESTRADO E DOUTORADO

*O problema não é inventar. É ser inventado
hora após hora e nunca ficar pronta
nossa edição convincente.
(Andrade, 1985, p. 5)*

O final do ano de 1991 marcou a seleção e aprovação para a realização do Curso de Mestrado. Escolhi a Universidade Federal de Minas Gerais como instituição e tive o privilégio de ter Magda Becker Soares como orientadora. O curso teve início em abril de 1992 e ensejou novas e profundas transformações. No âmbito familiar, administrar a distância de casa, do marido, das filhas e dos pais, já idosos e dependentes de meus cuidados. No âmbito profissional, a vivência, pela primeira vez, em uma grande universidade, com a efervescência dos grandes centros produtores de conhecimento. Ainda, no âmbito pessoal, a ampliação do círculo de amizades, sendo que algumas delas se solidificaram para sempre, a exemplo de Ana Maria Galvão e Ceres Leite Prado. No âmbito profissional, a oportunidade de ter aulas com grandes mestres e vivenciar a construção do projeto, sempre de forma coletiva, seja no interior das discussões da disciplina Atividades Programadas ou nas atividades do Grupo de Pesquisa, que envolvia mestrandos e doutorandos, aspecto que era uma marca do Programa de Pós-Graduação da UFMG.

Em Belo Horizonte fui acolhida na casa de minha irmã, Mida, que, junto com sua família, me proporcionou as melhores condições estruturais e afetivas para vencer o grande desafio de estar fora de casa e tentar produzir conhecimento significativo de forma orientada e sistematizada.

Permaneci na capital mineira cursando as disciplinas de abril de 1992 a julho de 1993, quando retornei para Rondonópolis para realizar a coleta de dados na Escola Estadual “Santo Antônio”, numa classe de 1º Ano, com 23 crianças.

O que me movia na ocasião era a busca de compreensão de como se dá o processo de aquisição da linguagem escrita, para além da apropriação do sistema, conforme nos apresentavam Ferreiro e Teberosky. Ou seja, como as crianças, em processo de alfabetização, produzem textos? Por que não se encontravam trabalhos que tematizassem tais aspectos? Os poucos estudos sobre produção textual, existentes até então, se dedicavam às crianças maiores, de 3ª ou 4ª série, ou a estudos de casos de filhos de pesquisadores, feitos de forma individual e fora da escola. Por essas razões, delineei um estudo que privilegiou as relações entre oralidade e escrita de escolares, no momento de transição da criança da modalidade oral para a modalidade escrita (1ª série do I Grau), entendendo este momento como um período crucial de transformação dos processos linguísticos. A escola e o ensino formal se constituíram no lócus da pesquisa, Vygotsky foi eleito como autor central e a narrativa como gênero privilegiado do estudo. Tudo isso foi embalado pela forte defesa que fazia de que é possível e desejável a criança se apropriar do sistema de escrita já escrevendo textos variados e com sentidos (ainda que incompletos do ponto de vista da sintaxe, ortografia, coesão e coerência). Tal defesa daria novos sentidos para a alfabetização, superando-se a ideia de um 1º ano meramente instrumental, no qual a criança apropriava-se mecanicamente do código, para só depois disso escrever textos verdadeiros e significativos.

Dentre as disciplinas ministradas pelo curso, uma representou o maior desafio: Magda Soares, na disciplina “Oralidade” trabalhou apenas com bibliografia estrangeira. Não tínhamos, no Brasil, discussões/publicações a respeito da oralidade e a professora selecionou importantes textos, notadamente, de bibliografia em língua inglesa. Tanto investimento que eu havia feito no francês era, agora, o inglês que me faltava. Felizmente não era a única a não dominar

a língua e engendramos uma logística para dar conta das leituras: contratamos um tradutor, que lia os textos, gravando-os. Uma colega do curso, Maurilane Souza Biccas, levava o texto até ele, pegava as gravações e reproduzia para o grupo todo. A cada semana ela chegava com duas ou três fitas K7 para cada uma de nós, devidamente registradas com a leitura do tradutor. A partir daí, em nossas casas tomávamos o texto e ligávamos o gravador, lendo/escutando e anotando as ideias do autor. Foi uma metodologia de estudo trabalhosa, mas acabou sendo, também um método de aprendizagem da língua. Ao final do curso, eu conseguia ler independentemente (na ciência que discutia) e até comecei a corrigir o tradutor em alguns termos técnicos por ele utilizados de forma inadequada. Ainda guardo as fitas com a tradução de Ong, Good e Watt, Olson, Haveloch, Akinnaso, Beamen, Cook-Gumperz & Gumperz, Egan, Ehlich, Graff, Greenfield, Heath, Chefe, Tannen, etc.

A produção da Dissertação, como sempre ocorre, se deu com a vida seguindo seu curso inexorável e, portanto, apresentando grandes desafios. Em época em que os recursos tecnológicos não ofereciam as oportunidades que atualmente oferecem, as orientações foram todas presenciais. Somando todas as viagens feitas ao longo do curso gastei 763 horas de ônibus; 42 horas de avião; e 45 horas de carro, o que totalizou 850 horas e o percurso de 54.887 quilômetros. Durante a defesa, Magda Soares ressaltou que, em linha reta, eu poderia ter dado (quase) uma volta e meia em torno da terra.

Mas tantas viagens nada significaram frente ao maior problema vivenciado, que foram as perdas de minha mãe e de meu pai, durante a feitura da tese. A mãe faleceu em 21/09/93, durante a coleta de dados, e o pai em 26/02/95, um mês antes da defesa. Sobrevivi, mas as marcas são eternas!

Defendi a Dissertação *Da oralidade à escrita: a produção do texto narrativo em contexto escolar*, em 26 de março de 1995 tendo como banca Magda Becker Soares (orientadora), Ana Luiza Smolka (Unicamp) e Maria das Graças Bregunci (UFMG). Pela experiência construída, foi um momento muito importante em minha trajetória.

**Figura 18. Defesa de mestrado
(26/03/1995)**



Nota: Acervo da autora.

Figura 19. Banca Examinadora



Nota: Acervo da autora.

Ainda cursando o mestrado, resolvi continuar coletando dados da turma estudada. Pedi às professoras e à supervisora da escola, Marina Gonçalves, que fossem juntando os textos produzidos pelas crianças que foram meus sujeitos na Dissertação. Essa coleta indireta foi realizada nos anos de 1994 e 1995. Em 1996, voltei à escola e propus uma intervenção com a turma, proporcionando momentos de produção textual, no contraturno. Na ocasião, a maioria das crianças cursava a 4ª série. Consegui formar uma turma de 14 crianças, pois as demais já não estudavam na mesma escola. Durante um ano fui à escola cerca de uma vez por semana, sempre acompanhada de uma auxiliar de pesquisa, Edilma Avelino dos Santos. Essas estratégias me possibilitaram reunir dados de produção oral e escrita daquele grupo de crianças, que se estendiam por quatro anos de escolarização.

Deste modo, em 1997, voltei à UFMG, agora como aluna do Doutorado, portando já na entrada um *corpus* significativo de textos, em termos de quantidade e qualidade, além de gravações de dados da oralidade em áudio e vídeo de atividades desenvolvidas e entrevistas que buscavam a explicitação, pela própria criança, de seus processos de produção escrita. Isso me permitiu desenvolver uma pesquisa longitudinal. A ideia foi a de investigar as nuances de um processo de produção textual de um grupo de crianças, ao longo dos quatro primeiros anos do ensino fundamental. A possibilidade de contar com dados longitudinais foi a grande contribuição da pesquisa, já que a maioria dos trabalhos se dedica a

análises pontuais sobre os processos de construção dos conhecimentos escolares, pois as pesquisas (majoritariamente de mestrado e doutorado) são premidas por tempo exíguo para a entrega do relatório final, fato que não permite acompanhamento por longo tempo dos processos de ensino-aprendizagem.

Nessa segunda temporada fora de casa, mais madura e situada na cidade, conquistei maior autonomia. Aluguei um apartamento e levei meu carro, me instalei como moradora da cidade. No entanto, contei, igualmente, com a proximidade, apoio e carinho de meus familiares locais.

Neste período, integrei-me de forma consistente ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale/UFGM), aprendendo muito com aquele grupo, capitaneado por Magda Soares. Houve um grande investimento nas disciplinas cursadas, na discussão coletiva do projeto, nos eventos promovidos pela Faculdade de Educação dos quais pude participar, na apresentação de trabalhos também em eventos, e consequente publicação, e em cursos de língua francesa, realizados com vistas ao Doutorado Sanduíche.

Realizei o Doutorado Sanduíche junto ao Institut National de Recherche Pédagogique (INPR), em Paris, durante o período de 01/09/1998 a 28/02/1999, tendo como orientadora a Professora Anne-Marie Chartier. O deslocar-se, a mudança de posto de observação, a vivência em outra cultura (científica, social, material) causam um estranhamento e permitem o aparecimento de dois aspectos independentes e complementares – mas essenciais – para a formação de um pesquisador: a ampliação de horizontes (culturais e científicos) e a relativização de conceitos e pré-conceitos (culturais e científicos). Aproveitei grandemente este período, escolhendo seminários para cursar, realizando importante pesquisa bibliográfica em diferentes bibliotecas, participando de palestras, encontros e outros eventos, aprofundando o estudo da língua francesa na Aliance Française e discutindo o projeto de pesquisa com a orientadora e outros grupos.

Um estágio no exterior envolve um processo complexo que se inicia com a preparação das condições materiais, familiares e psicológi-

cas, passa pelo cumprimento de um penoso trâmite burocrático e se consolida nas relações construídas no país estrangeiro. Isso significa que dificuldades e facilidades são inevitáveis. Como pontos de facilidade posso mencionar o trabalho realizado por Anne-Marie Chartier, cuja presença competente e constante (haja vista o número de encontros formais e informais realizados) definiu caminhos, proporcionou frutíferas questões, consolidou reflexões. As relações institucionais entre o INRP/Service de Histoire de l'Éducation e a FAE/Ceale pavimentaram caminhos e oportunizaram momentos de intensa reflexão.

Outro ponto facilitador foi o fato de irmos, ao mesmo tempo, duas pessoas do mesmo grupo, ligadas às mesmas orientadoras, aqui e lá. Eu e Ana Maria Galvão conseguimos na ocasião um feito inédito: utilizamos, concomitantemente, uma bolsa Capes de um ano, que deveria ser dividida em duas partes, sendo 6 meses para cada pessoa, utilizada, portanto, ao longo de 12 meses. Obviamente que não foi fácil convencer a Capes dessa nova lógica. Fomos, no entanto, precursoras de uma nova utilização da bolsa depois implementada por outras duplas do Ceale. Embora com projetos de temática distintas, foram possíveis inúmeras trocas, momentos de discussão coletiva, programação conjunta de grande número de atividades. Somem-se aos ganhos intelectuais proporcionados pela interlocução permanente e pelas orientações conjuntas, os ganhos no campo pessoal, em termos de mútuo apoio para enfrentar os desafios cotidianos.

Por esses aspectos e outros não mencionados aqui, vejo aquele período de seis meses como extremamente positivo e profícuo, especialmente a partir de dois pontos de vista: a) contribuição para a tese; b) contribuição para minha formação geral como professora e pesquisadora.

O trabalho realizado *A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal* inseriu-se na abordagem interacionista sócio-discursiva, tendo como pilares Vygotsky e Bakhtin e como sujeitos um grupo de crianças do ensino fundamental. Mais uma vez é a escola pública que me instiga, que me desafia, que me fascina. Do significativo material coletado ao longo de quatro anos (mais de

novecentos textos escritos), elegi dois *corpora* – 97 textos narrativos escritos por 14 sujeitos ao longo de quatro anos de escolarização (1ª a 4ª série) e 22 “entrevistas de explicitação” que tematizavam o processo de produção de escrita.

Defendi a tese em 15 de dezembro de 2000 para uma banca composta por Magda Soares (Orientadora), Anne-Marie Chartier (INRP/Paris), Roxane Rojo (PUC/SP), Maria da Graça Costa Val (UFMG) e Eduardo Mortimer (UFMG). A investigação tinha como pressuposto “a concepção de linguagem escrita como construção social”, na qual

numerosos fatores entram em jogo para a compreensão desse processo complexo: as práticas concretas de escrita da sociedade, as origens interpsicológicas da construção do conhecimento e a mediação semiótica tornam possível o acesso à linguagem e proporcionam uma reconstrução do funcionamento psíquico em seu conjunto. (Cardoso, 2003, p. 41)

O esforço, então, foi no sentido de analisar o processo de aprendizagem da escrita como um trabalho de ampliação de *gêneros discursivos primários* (constituídos nas circunstâncias de trocas verbais espontâneas, preponderantemente orais) para *gêneros discursivos secundários* (que aparecem nas circunstâncias de troca cultural, mais complexos, e de circulação social mais ampla, principalmente escrita) (cf. Bakhtin, 1992). Mergulho profundo nos estudos linguísticos, com ênfase nas dimensões discursivas e/ou textuais de um corpus de textos produzidos em situações concretas de vida.

Neste trabalho ecoam as vozes de Vygotsky, Bakhtin, Schnewly, Fayol, Fabre, Rojo, entre outras. Analisando a evolução no uso de duas unidades linguísticas – a pontuação e os organizadores textuais no discurso escrito das crianças de textos produzidos ao longo de quatro anos, unidades essas entendidas como marcas das operações de textualização, termino dizendo que

Na singeleza das histórias escritas pelos sujeitos dessa pesquisa, aprendizes da linguagem escrita, vejo uma possibilidade de construção de atividade estética. Tal como no romance, nelas há autor, personagens, vozes, relação de exotopia. Interagindo com histórias escritas, construindo suas próprias histórias por escrito, as crianças dão passos importantes em direção a um papel cada vez mais ativo em suas criações, elaborando textos cada vez mais monologizados. Assim, se a escrita supõe uma maior autonomia em relação ao contexto e se as crianças transitam nas estratégias que proporcionam essa autonomia, penso que isso deve ser visto como um indicador da complexificação dos gêneros discursivos. Na perspectiva bakhtiniana essas são pistas importantes do processo de autoria. (Cardoso, 2003, p. 223)

Seguramente o Doutorado permite certa sensação de maioridade, nada de certezas, nada de “ficar pronta nossa edição convincente”, mas, pelo menos, a crença de se poder pesquisar de forma mais autônoma.

O GRUPO DE PESQUISA ALFALE

Quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha desta companhia. (Benjamin, 1994, p. 213)

Talvez o primeiro índice da maioria acima referida tenha sido a criação e o registro no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em 2001, do Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar (Alfale), liderado por mim e pela professora Lázara Nanci de Barros Amâncio, também recém egressa do doutoramento feito na Unesp/Marília, sob a orientação de Maria do Rosário Mortatti.

Figura 20. Marca do Grupo de Pesquisa Alfale



Nota: Acervo da autora.

O Alfale assenta-se na linha de pesquisa *Alfabetização: questões históricas e contemporâneas*, título que parecia anunciar antecipadamente uma mudança de perspectiva em minhas pesquisas. O casamento com a alfabetização era um dado de realidade e eu sou absolutamente fiel. No entanto, as circunstâncias apontavam que era chegada a hora de transformar o flerte com a perspectiva histórica da alfabetização em algo mais palpável. Estava em gênese naquele momento uma nova fase na carreira docente e nos interesses de pesquisa.

A história do Alfale também se vincula às redes que fui constituindo ao longo do caminho. Quando me despedi de meus amigos

em Belo Horizonte, pensava em ruptura. O Doutorado tinha acabado, era hora de retornar e, naquele momento, não via possibilidade de continuarmos juntos, nas reuniões de grupos, nos congressos, nas produções discutidas e partilhadas, nos momentos de lazer. Pouco tempo depois do retorno, recebi um telefonema de Isabel Frade, que me convidava para integrar uma pesquisa interinstitucional sobre cartilhas escolares, estendendo o convite a Lázara Nanci, que também terminara seu Doutorado, estudando a alfabetização em Mato Grosso na perspectiva histórica. Fiquei feliz e emocionada com a oportunidade e, sem demora, aceitamos compor o grupo da UFMT. O projeto *Cartilhas Escolares: ideários, práticas pedagógicas e editoriais: construção de repertórios analíticos e de conhecimento sobre a história da alfabetização e das cartilhas (MG/RS/MT, 1870-1997)* teve início com a participação de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Mato Grosso e, aos poucos, foi abarcando Universidades de outros estados (Espírito Santo, Rio de Janeiro e Amazonas). De projeto se transformou em Programa de Pesquisa, ainda vigente, o grande aglutinador de grupos e subprojetos de alunos de todos os níveis, nos estados citados¹¹.

De um modo geral, pode-se dizer que essa pesquisa interinstitucional tem como objetivo fazer levantamento e análise qualitativa da produção das cartilhas nacionais produzidas e em circulação nos estados envolvidos.

O Alfafe se organizou em torno de quatro eixos: a) Circulação de cartilhas e seus pressupostos; b) Levantamentos de fontes relacionadas ao ensino da leitura e da escrita; c) Políticas públicas e práticas pedagógicas; d) Memórias de professoras alfabetizadoras.

Tão logo se inseriu na pesquisa, o Grupo Alfafe teve como primeiro impacto o reconhecimento da dispersão, geográfica e institucional, das fontes. Não encontramos, em Mato Grosso, um arquivo no qual pudéssemos fazer consultas e análises das fontes específicas focadas nessa pesquisa, quais sejam, as cartilhas. Desse modo, o grupo sentiu necessidade de fundar no interior do Núcleo de Pesquisa

11. Em Mato Grosso, registramos o projeto na Pró-Reitoria de Pesquisa em 2001 (CAP/124/2001) e ele foi sendo renovado de dois em dois anos até 2014, quando se encerrou. Sob a Coordenação Geral da UFMG, o projeto teve continuidade até 2018.

em Educação – Nuped - (ICHS/CUR/UFMT) um Centro de Documentação, que pudesse localizar, reunir, organizar e preservar essas e outras fontes, relacionadas com a cultura escolar mato-grossense.

Figura 21. Marca do Centro de Documentação/Nuped



Nota: Acervo da autora.

Assim, no mesmo movimento de integração à pesquisa interinstitucional, fundamos o Alfafe e eu assumi, em julho de 2002, a coordenação do Núcleo de Pesquisa em Educação (Nuped), ligado ao Departamento de Educação. Como desdobramento da pesquisa, foi necessário regulamentar o Nuped que, apesar de estar em funcionamento desde a década de oitenta, ainda não fazia parte formalmente da estrutura da UFMT, tendo apenas uma Resolução interna do departamento de Educação. Após elaboração e tramitação do processo de reconhecimento, acompanhado do Regimento Interno, o Conselho Superior Universitário cria o Nuped, por meio da Resolução Consuni nº 05 de 21 de maio de 2003. O Nuped foi pensado como Centro de Pesquisa e Centro de Documentação. Como Centro de Pesquisa já possuía certa tradição, desenvolvendo as atividades inerentes a esse âmbito da academia, envolvendo, sobretudo, o Programa de Iniciação Científica. Como Centro de Documentação inaugura as atividades no sentido de organizar um acervo referente à alfabetização e/ou ensino da leitura e da escrita. Tentei dinamizar as atividades do Nuped, organizando Seminários com apresentação de pesquisas, pois o corpo docente do Departamento de Educação se fortalecia e já contávamos com vários mestres e com o retorno de alguns doutores. Além disso, eu e Nanci estimulamos a participação de alunos no Programa Pibic e, sobretudo, fizemos um enorme esforço coletivo para constituir o acervo de fontes. Por um hiato de

tempo, o Nuped se confundiu com o Alfale e com o Centro de Documentação, eu, Nanci e nossas orientandas. O trabalho voltou-se, sistematicamente, para a história da alfabetização mato-grossense. Além da busca constante de fontes (em lugares e condições inimagináveis, como os das fotos abaixo) e da análise de cartilhas, iniciamos um trabalho com história oral, sendo que nossas alunas localizaram e entrevistaram todas as professoras mais antigas de Rondonópolis, ainda vivas, e algumas da região circunvizinha.

Figura 22. Alunas e professoras do grupo de Pesquisa Alfale – anos 2001-2005



Fonte: Acervo do Centro de Documentação.

Essas ações indicavam uma opção que fiz e um trabalho que me impus: eu queria, para além da volta às salas da graduação, articular a discussão sobre pesquisa no Departamento e no Câmpus.

No início, o trabalho foi, fundamentalmente, com alunas de Iniciação Científica, com projetos relacionados à história oral e às cartilhas¹² e busca intensa de fontes sobre a alfabetização. Posteriormente, integrada à pós-graduação, novos desdobramentos ocorrem e novas histórias puderam ser criadas e contadas.

Atualmente, compartilho a Coordenação do Alfafe com minha amiga e colega de trabalho Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues.

12. Entre os anos de 2002 e 2007 foram desenvolvidos projetos de Iniciação Científica que visavam o registro de memórias de professoras alfabetizadoras. Nesse eixo o Grupo Alfafe contou com a participação das seguintes bolsistas: Andréia Virgínia Cabral, Maria Lúcia Marques Pimentel, Vanuzia dos Santos Araújo, Cristiane Alves Ferreira e Janaína Valdirene de Lacerda Lemes Borges. Nos outros eixos participaram: Luciane Freire Cunha, Marjãne Silveira da Silva, Juliana da Silva Alves, Claudécia Dourado da Silva e Adelaine dos Santos Correa.

UMA NOVA ETAPA: DO OUTRO LADO DA PÓS-GRADUAÇÃO

Os indivíduos eram vistos através de mediações anteriores, em sua dimensão corporal, física, concreta; mediações essas que tinham a ver com os códigos de civilidades, com maneiras aprendidas e transmitidas pela tradição, pela educação, numa palavra: transmitidas pela prática da vida. Nos dias de hoje, são percebidos, vistos através de telas. (Haroche, 2015, p. 5)

Paralelamente à criação do Grupo de Pesquisa Alfale, no ano de 2003, o então coordenador do Mestrado em Educação do câmpus de Cuiabá, meu antigo professor de filosofia, Manuel Mota, fez o convite para que eu e Nanci integrássemos aquele programa de pós-graduação. Aceitamos o desafio de trabalhar em dois câmpus e logo começamos a orientar trabalhos de pós-graduação em nível de mestrado, na perspectiva histórica. Estou usando o plural, pois não consigo falar do grupo Alfale no singular e, em especial, desses anos, sem mencionar minha parceira de pesquisa e nossos alunos. Foram sete anos muito profícuos de construção coletiva do conhecimento.

Quando me desliguei do quadro docente do Programa de Cuiabá contava com a orientação de seis dissertações elaboradas na perspectiva da história da alfabetização e ensino da língua e seis na perspectiva contemporânea, a saber¹³:

Perspectiva histórica:

1. O ensino da produção textual escrita em uma escola de Cuiabá-MT: do prescrito ao realizado na década de 90, Elizabeth Dias da Costa Wallace Menegolo (2006);

13. Somando com minha parceira de trabalho, Lázara Nanci, o Grupo Alfale orientou no Programa de Pós-Graduação do câmpus de Cuiabá um total de 25 trabalhos.

2. O ensino da língua escrita na escola primária de Mato Grosso (1927-1952): enunciados oficiais e memórias de professoras, Adelice Alves da Conceição (2007);
 3. Alfabetização de jovens e adultos em Mato Grosso: uma leitura das Campanhas Oficiais de 1947 a 1990, Anelisa Prazeres Veloso de Souza (2007);
 4. As práticas de alfabetização na Escola Estadual “Dom Galibert” em Cáceres-MT de 1975 a 2004, Luciane Miranda Faria (2008);
 5. Concepções e práticas de professoras alfabetizadoras aposentadas (1985-2005), Ieda Ramona do Amaral (2008);
 6. Práticas de alfabetização na Escola Santa Terezinha (Guiratinga - MT 1971-1998), Vanuzia dos Santos Araújo (2009).
- Perspectiva contemporânea:
1. A transposição didática no ensino da produção textual escrita, Dariluce Gomes da Silva de Souza (2005);
 2. Professoras leitoras e formadoras de alunos leitores, Delvair Maria David de Moraes (2006);
 3. Alfabetização de jovens e adultos em Mato Grosso: um estudo do Programa LetrAção - 2004-2007, Ângela Rita Christófolo de Mello (2008);
 4. Educação infantil: concepções e práticas de alfabetização e letramento, Maria Angélica Karlinski (2009);
 5. Textos, alfabetização e letramento: analisando práticas bem sucedidas, Ivânia Pereira Midon de Souza (2010);
 6. O trabalho com a escrita da Língua Portuguesa no Centro Estadual de Atendimento e Apoio ao Deficiente Auditivo - Ceaada, Cuiabá-MT, Jáison Gonçalves Leite (2010).

Obviamente todo este movimento foi acompanhado de muitas apresentações de trabalho científico em Congressos da área e publicações de textos completos em Anais, bem como participação em coletâneas publicadas, na forma de capítulos de livros, que sintetizam o trabalho da pesquisa interinstitucional e deste coletivo.

Não há a menor dúvida que todo este trabalho do Grupo de Pesquisa Alfale, ao longo dos últimos treze anos, proporcionou um importante avanço nas pesquisas do campo da alfabetização e história do livro e da leitura. O registro de aumento de pesquisas nessa área encontra-se em Amâncio (2008, p. 15):

É importante ressaltar que, nos últimos dez anos, pesquisas baseadas na abordagem histórica em educação passaram a ter maior impulso em Mato Grosso, graças à criação do curso de pós-graduação em Educação pela UFMT. No entanto, são raras as pesquisas que tratam direta ou indiretamente do tema alfabetização nesse estado. Até o ano de 1996, quando esta investigação se iniciou, foram localizados os estudos de Persona (1993), Amâncio (1994), Cardoso (1995) e Monteiro (1995). No entanto, nenhuma dessas pesquisas trata especificamente da alfabetização em Mato Grosso, na perspectiva histórica.

Desse modo, temos trabalhado, sistematicamente, com a História da Alfabetização Mato-grossense. As nossas produções, dissertações, pesquisas de Iniciação Científica e trabalhos apresentados em congressos da área, evidenciam o nosso esforço nesse campo da história da educação. Desta perspectiva, o trabalho é muito prazeroso.

No entanto, tem início neste momento um processo muito doloroso, qual seja, a entrada em uma comunidade acadêmica, cuja dinâmica, empreendida na pós-graduação desde o biênio 1996/1997, tem provocado a preponderância da pesquisa sobre a docência, associada à exacerbação do produtivismo, que tem por lema: só é avaliado o que pode ser mensurado. Cientistas, autores, livros, periódicos e, conseqüentemente, programas de pós-graduação são avaliados, classificados, hierarquizados.

Haroche (2015, p. 1) discute as conseqüências da ampliação dos fluxos tecnológicos, sua velocidade e aceleração, na construção do sujeito na modernidade, bem como na sua vida psíquica e social, destacando “a emergência de um mundo líquido e doravante globa-

lizado, em que real e virtual, profundamente imbricados, tendem a ser desprovidos de limites”. Realmente, a pressão por maior produtividade, a concorrência por financiamentos e a redução do tempo para a maturidade, impostas pela Capes, têm trazido sérias consequências para a pesquisa e a pós-graduação brasileiras. Para Trein e Rodrigues (2011, p. 769), “Um mal-estar assombra a Academia: o mal-estar provocado pelo fetiche do conhecimento-mercadoria e o seu canto de sereia – o produtivismo”. Assim, os dilemas trazidos pelas avaliações, explicitadas nas telas da Capes, Currículo Lattes e Plataforma Sucupira, trazem transformações para além da ética e da qualidade do que é publicado, mas, sobretudo, para aquilo que Haroche (2011, p. 675) denomina de parte inavaliável que “corresponde a um direito fundamental: o direito de não falar, de se calar, o direito de não ter que produzir e se produzir de maneira contínua [...]”.

De qualquer modo, mais uma vez, o chamado de um professor, traz a possibilidade de integrar um novo grupo e a possibilidade de formar um novo grupo, evidenciando como vamos nos constituindo com e através do Outro. Mais que isso, esse relato e essa reflexão me fazem ver que nenhuma história se constitui sozinha e que o sujeito não é determinado apenas pelas injunções de seu meio. Fica clara a ligação dessa história com os discursos hegemônicos de meu tempo, o panorama histórico desta época e deste lugar, que interferem em minha criação científica. Vygotski (2009, p. 42) ao escrever sobre imaginação e criação na infância, esclarece que:

Qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre um fruto de seu tempo e de seu meio [...]. Nenhuma invenção ou descoberta científica pode emergir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento.

Assim, na trama social em que vivo, o nível individual está historicamente situado e minha criação reflete o legado cultural deixado por Outros.

MESTRADO EM RONDONÓPOLIS: UM SONHO QUE SE REALIZA

*Ter bagagem significa ter trilhado muitos caminhos, ajuntado muitas observações, colecionado muitas histórias, dedicando-se a perscrutar indícios, encontrar marcas, a “ler os sinais”.
(Lima; Geraldí; Geraldí, 2015, p. 23)*

As constantes idas a Cuiabá para ministrar aulas, fazer orientações e participar de outras atividades, representavam um enorme esforço e desgaste físico, além de, muitas vezes, não contar com o devido apoio institucional para os deslocamentos. Dadas as precárias condições do único veículo que servia ao Câmpus, cedo coloquei meu próprio carro a serviço da instituição. Muitas diárias não foram recebidas ou o foram meses após a viagem. Tal investimento tinha uma intenção declarada: eu queria ver um Mestrado funcionando no Câmpus de Rondonópolis. Esse sonho teve a adesão de outros colegas para além de nós duas pertencentes ao Grupo Alfale. Também se engajaram, gradativamente, no PPGE de Cuiabá, Javert Melo Vieira, Simone Albuquerque da Rocha, Ademar de Lima Carvalho e Sorahia Miranda de Lima, colegas professores do Departamento de Educação, Câmpus de Rondonópolis.. Por um lado, precisávamos ter experiência consolidada em orientações para propor nosso próprio Curso de Mestrado e, por outro lado, o Curso de Cuiabá naquele momento estava precisando de Doutores para ampliar seu atendimento e se consolidar na avaliação da Capes, fato que ocorreu nos anos seguintes, viabilizando, inclusive, a proposta de Doutorado daquele Câmpus.

Com isso, em 2006, ainda no quadro docente permanente de Cuiabá, apresentamos à Capes o APCN relativo ao Mestrado no Câmpus de Rondonópolis. Nessa primeira tentativa não fomos aprovados, basicamente, devido à infraestrutura física apresentada.

No final de 2008 estava em licença para qualificação, realizando pós-doutorado na Universidade Federal do Paraná, dividindo-me

entre Rondonópolis, Curitiba e outros locais onde coletava dados para a pesquisa, quando recebi um telefonema de Anabel Beatriz de Col, secretária do Departamento de Educação, sugerindo que eu puxasse a discussão com o grupo de professores interessados no Mestrado. Essa já vinha ocorrendo, mas, ao que tudo indicava, necessitava naquele momento de alguém com bastante disposição para organizar o grupo e fechar o Aplicativo para Propostas de Cursos Novos da Capes (APCN). Eu ainda teria três meses de afastamento, mas não titubeei: voltei para a Universidade e liderei o grupo na força-tarefa para fazer a nossa proposta de Mestrado. Os colegas foram muito solícitos e juntos conseguimos a aprovação do Curso de Pós-Graduação em Educação do câmpus de Rondonópolis, em julho de 2010, sendo que, ao final daquele ano já realizamos o primeiro processo seletivo para compor uma turma de 10 alunos.

Essa ação me levou quase “naturalmente” a ocupar o cargo de primeira coordenadora de curso de pós-graduação no Câmpus de Rondonópolis, tendo como vice-coordenadora a colega e amiga Simone Albuquerque da Rocha (Portaria Proad nº 1.165/2009, de 23/09/2009) .

Há muitos anos lutamos pela emancipação do Câmpus. Sempre há um grupo mais atuante que puxa essa discussão no sentido da criação da Universidade Federal de Rondonópolis. Os esforços passam pela articulação política e pela mobilização da comunidade. Nesta já longa história, em 2008, após aprovação do projeto de emancipação pelo Consepe/UFMT, houve uma reunião da comissão com o então Ministro da Educação, Fernando Haddad. Este salientou a necessidade de que este câmpus melhorasse significativamente sua infraestrutura e também obtivesse amadurecimento científico, por meio do aumento de projetos de extensão universitária e, sobretudo, a criação de novos cursos. Dentre esses últimos, destacava-se a necessidade de Cursos de Pós-Graduação. Portanto, a conquista do Curso de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), logo seguida pela aprovação do Curso de Pós-Graduação em Engenharia Agrícola e, posteriormente, pelo Curso de Pós-Graduação

em Geografia, representa um salto qualitativo nas condições exigidas para a emancipação do Câmpus.¹⁴

Na aula inaugural, tendo a presença da Reitora, Maria Lúcia Cavali Neder, da Pró-Reitora de Pós-Graduação, Leny Caselli Anzai, a Pró-Reitora do Câmpus, Cecília Fukiko Kamei Kimura, os três Diretores dos Institutos, professores do corpo docente do curso e de outros cursos, professores aposentados do curso de Pedagogia, alunos e pessoas da comunidade, além de Marli André, como professora convidada para a palestra, iniciei minha fala registrando:

O Departamento de Educação do Campus de Rondonópolis está em festa. Comemoramos nesse momento o início das atividades do Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de Mestrado. Trata-se de uma importante conquista para o Departamento e para o campus. A atuação dos profissionais que prepararam o terreno, colocaram os primeiros tijolos e, agora, vêem a obra se avultar está, para sempre, gravada na história da educação desse município, dessa Universidade e, quiçá, da Universidade Federal de Rondonópolis. Por essa razão, ocupando esse lugar de honrada responsabilidade acadêmica e social, não posso abdicar de rememorar/ contar alguns traços desse percurso. Rememorar **com** os muitos que lutaram e lutam pela educação pública, gratuita e de qualidade e, nessa luta, colocaram como horizonte possível o nosso Curso de Mestrado. Contar **para** os novos, os recém-chegados - alunos e professores de cursos novos, alunos do 1º. Ano da Pedagogia, nossos primeiros alunos do PPGEdu - pessoas que vieram compor conosco, ajudando a escrever uma história muito especial para esta instituição. (Cardoso, Aula Inaugural Pós-Graduação, 2010)

De fato, iniciava-se naquele momento um novo ciclo para o câmpus e também um novo ciclo para a minha vida profissional.

14. Em 2011, o Projeto de Emancipação do Câmpus da UFMT de Rondonópolis foi reformulado e reapresentado ao MEC, recebendo, em abril de 2015, parecer técnico favorável à emancipação, que ainda aguardamos.

Pela primeira vez assumia um cargo de gestão. Durante vinte e quatro anos atuei na Universidade, na docência, extensão e pesquisa, mas fugi, sistematicamente, do âmbito da gestão. Excetuando três meses em que assumi a Chefia do Departamento de Educação (de 04/2002 a 07/2002), devido ao afastamento do titular por problema de saúde e, também da participação constante em órgãos colegiados, nunca aceitei qualquer cargo de chefia. De certa forma, devia isso aos meus pares que se revezavam continuamente nessa tarefa tão exaustiva e burocrática.

Figura 23. Aula inaugural Mestrado PPGedu/Campus de Rondonópolis (2010)



Nota: Acervo da autora.

A experiência na gestão, que tanto me assustava, foi de fato trabalhosa, mas ocorreu de forma calma e produtiva, sempre contando com a ajuda primorosa de Anabel Beatriz de Col, Secretária Geral do PPGedu, e da vice-coordenadora, em tal medida que aceitei concorrer a um segundo mandato, para o biênio 2011-2013, já que no primeiro mandato (2009-2011) fui indicada pelos pares,

membros do corpo docente permanente, pois ainda não tínhamos alunos. (Portaria Proad nº 1749/2011, de 20/10/2011).

No segundo ano do curso aumentamos em 90% nossa capacidade de atendimento, passando de 10 para 19 vagas. Junto com os meus colegas tenho procurado contribuir para a consolidação deste curso e, complementarmente, a consolidação da emancipação de nosso Câmpus.

Junto com o PPGEduc nasceu o nosso Congresso de Pesquisa em Educação (CONPEduc), do qual tenho participado ativamente em todas as edições já ocorridas. O CONPEduc é um momento ímpar de socialização de pesquisas e tem se firmado no contexto regional e nacional com participação expressiva de pesquisadores.

Até o momento contabilizo, no PPGEduc, a orientação de nove trabalhos de Mestrado concluídos e dois em andamento, sem mencionar os trabalhos de conclusão de curso da graduação¹⁵. Continuo transitando em temáticas da alfabetização, leitura e escrita tanto do presente quanto do passado, orientando alunos da graduação e pós-graduação, incluindo um pós-doutorado, a saber:

Trabalhos concluídos na perspectiva histórica

1. De registro geral do estabelecimento escolar a diários de classe: aspectos da cultura escolar na história da alfabetização (1930-1970), Luiza Gonçalves Fagundes (2011);
2. Cartilha do Araguaia “...Estou Lendo!!!” : seu circuito de comunicação (1978-1989) – Alessandra Pereira Carneiro (2012);
3. “Templo do Saber” – a Biblioteca Pública do Estado de Mato Grosso: modernidade, conhecimento e práticas de leituras (1912-1950), Sheila Cristina Ferreira Gabriel (2013);

15. Na graduação conto com a orientação de 5 trabalhos concluídos e 2 em andamento, a saber: Principais mudanças nas práticas pedagógicas pontuadas pelos alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa -2013 - em Mato Grosso, Laurenice José da Silva; Contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic-2013) em Mato Grosso para a formação dos professores alfabetizadores, Gleyciane Dantas Rodrigues.

4. Cadernos de planejamento docente: um olhar para as práticas alfabetizadoras na Educação Infantil (2000-2013), Andréia Cristina Nassar de Aquino (2015).

Trabalhos concluídos na perspectiva contemporânea

1. Linguagem e Infância: relações com o letramento, Carla Melissa Klock Scalzitti (2012);
2. Alfabetização e Gêneros textuais: uma análise das práticas docentes no âmbito do Pró-Letramento de Mato Grosso, Márcia Ormonde Portela dos Santos (2013);
3. Alfabetização e escrita: um estudo com alunos surdos no processo inicial de escolarização, Ezer Wellington Gomes Lima (2014);
4. A apropriação da escrita por alunos da 3ª fase do I ciclo: um estudo com sequências didáticas, Joselita Maria Silva e Silva (2014);
5. Coleção Girassol: livro didático de alfabetização em contexto indígena - (des)encontros entre o proposto e o realizado, Marta Cecília Rocha da Silva (2015);

Trabalhos em andamento – nível Mestrado

1. Diálogo entre Pnaic e práticas pedagógicas alfabetizadoras: o uso das obras complementares distribuídas pelo MEC, Regiane Pradela da Silva Bastos;
2. Alfabetização e letramento: práticas de ensino de textos escritos em salas multifases do ensino fundamental da educação do campo no contexto do Pnaic, Maria Aparecida de Oliveira;

Trabalho em andamento – nível de Pós-Doutorado

1. Alfabetização e avaliações em Mato Grosso: Simec/Sispacto e ANA, Ângela Rita Christófolo de Mello.

A docência na pós-graduação trouxe outros desafios e outras aprendizagens, muito diferentes daqueles enfrentados na gradua-

ção: lidar com projetos de pesquisa e com estudantes mais maduros, plenos de entusiasmo pelo conhecimento, mas, também, com certas posições cristalizadas. Tive que eu própria E-ducar o meu olhar (na acepção de Jan Masschelein) e concorrer para E-ducar o olhar dos mestrandos. Afastando-se da ideia de que educar o olhar seria ajudar os alunos a alcançar uma visão melhor, mais crítica, emancipada ou liberada, esse autor propõe, ao contrário, que

E-ducar o olhar não significa adquirir uma visão crítica ou liberada, mas sim libertar nossa visão. Não significa nos tornarmos *conscientes ou despertos*, mas sim nos tornarmos atentos, significa *prestar atenção*. (Masschelein, 2008, p. 35)

Digo isso porque recebi alguns alunos com muitas certezas construídas sobre a prática pedagógica; outros olhando a prática com um olhar extremamente negativo, como se nada do que os professores e a escola fazem valesse a pena. Mudar isso, desconstruindo certezas e experimentando os sentimentos de humildade teórica e respeito pelo outro foi, de longe, o maior desafio experimentado conjuntamente, orientadora e orientandos. A postura de pesquisa necessita da dúvida, da atenção, da abertura a novas formas de ver e de pensar.

Ao longo dos anos, ora eu, ora Lázara Nanci de Barros Amâncio, tivemos projetos de pesquisa financiados pelo CNPQ e pela Fapemat, fato que impulsionou ainda mais nossos estudos.

E assim, caminhos vão-se abrindo e bagagem vai-se acumulando. Tento agora dar sentido, “ler os sinais” dessa coletânea de história.

DESDOBRAMENTOS DAS PESQUISAS: ALGUMAS PUBLICAÇÕES

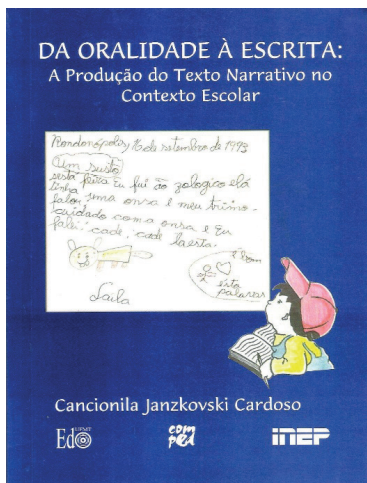
O autor deve ser compreendido, acima de tudo, a partir do acontecimento da obra, em sua qualidade de participante, de guia autorizado pelo leitor. Compreender o autor no mundo histórico de sua época, compreender seu lugar na sociedade, sua condição social. (Bakhtin, 1992, p. 220)

Para que desejamos publicar o que produzimos? O que nos impulsiona a nos expor, de forma tão contundente? Por que nos tornamos autor (autoridade) frente a uma comunidade de leitores? Acredito que não haja uma resposta única a essas questões, pois uma publicação sempre enseja um sentimento amalgamado, que vai do orgulho pela obra a certo constrangimento pela incerteza da avaliação. O certo é que, no meu caso, para além de sentimentos narcisistas, o desejo de ver circular o conhecimento produzido com financiamento público sempre esteve presente. Tanto esforço e, no entanto, temos que nos contentar com apenas indícios da desejada circulação.

Com essa reflexão registro que, após terminar o curso do Mestrado, de volta à Rondonópolis, submeti o texto para publicação pela Editora Universitária (EdUFMT). Dois ou três anos depois, estava eu na Anped quando o Professor Maximo, um colega, me avisou que o Presidente do Comped/Inep, professor Walter Garcia, queria falar comigo. Encontramo-nos à beira da piscina e fui informada que meu livro *Da oralidade à escrita: a produção do texto narrativo no contexto escolar* foi escolhido para ser publicado em coedição pelo Comitê dos Produtores de Informação Educacional (Comped/Inep) e EdUFMT. Obviamente fiquei muito feliz e emocionada. A EdUFMT havia submetido algumas obras ao Comped e duas delas foram aprovadas: a minha e *Luzes e Sombras: Modernidade e Educação Pública em Mato Grosso (1870-1889)*, da professora Elizabeth Madureira. Por caminhos tortuosos, mais uma vez alfabetização e história se tocavam.

O livro veio a público em 2000. O lançamento, no Câmpus de Rondonópolis, contou com a presença do Coordenador da Editora, Dr. Hugo José Scheuer Werle, a professora Dra. Dalva Pagotto, que havia sido minha professora na Pedagogia e estava na Unesp de Rio Claro, colegas do Departamento de Educação, amigos e familiares, além de ensinar reportagens nos jornais locais. A coprodução pelo Comped garantiu a distribuição para todas as Universidades brasileiras, presumindo-se uma circulação nacional do texto, que teve o prefácio escrito por Magda Soares.

Figura 24. Capa de Livro Publicado (1) **Figura 25. Contracapa de Livro Publicado (1)**

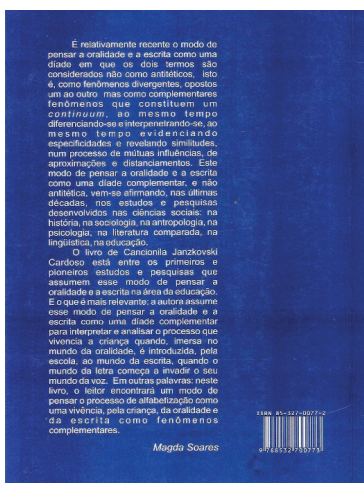


Nota: Acervo da autora.

Figura 26. Lançamento de Livro



Nota: Acervo da autora.



Nota: Acervo da autora.

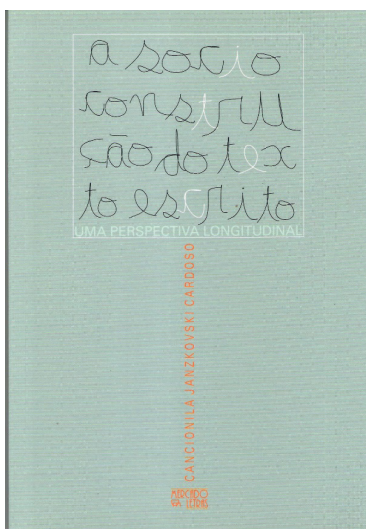
Figura 27. Mesa de Honra



Nota: Acervo da autora.

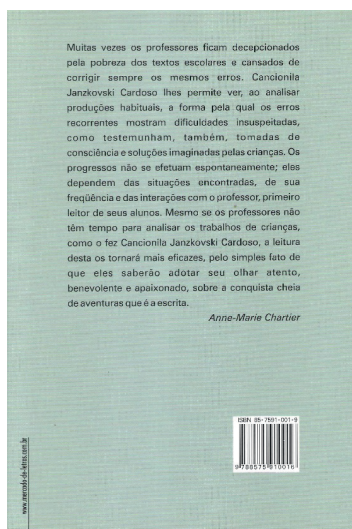
O investimento robusto realizado no Doutorado trouxe bons frutos. Entendendo que aquele conhecimento foi elaborado graças ao financiamento público, pois me afastei do trabalho com salário e bolsa de estudo, e, ainda, conhecimento produzido no interior de uma escola pública, pensava que deveria disponibilizá-lo para professores e pesquisadores. Desta vez o convite para publicação, como forma de socialização desse conhecimento construído, veio da Editora Mercado de Letras, sediada em Campinas, São Paulo. Assim, fiquei muito honrada em ter uma publicação feita por uma editora de grande porte e com grande penetração nacional. Conforme Magda Soares, a orientadora do trabalho, eu fiz duas teses. Desse modo, utilizei para essa publicação apenas os dados relativos à produção textual, ficando a parte da tese que se centrava nas entrevistas com as crianças para outra oportunidade. O livro *A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal* veio a público em 2003, com prefácio de Roxane Rojo e quarta capa de Anne-Marie Chartier.

Figura 28. Capa de Livro Publicado (2)



Nota: Acervo da autora.

Figura 29. Contracapa de Livro Publicado (2)



Nota: Acervo da autora.

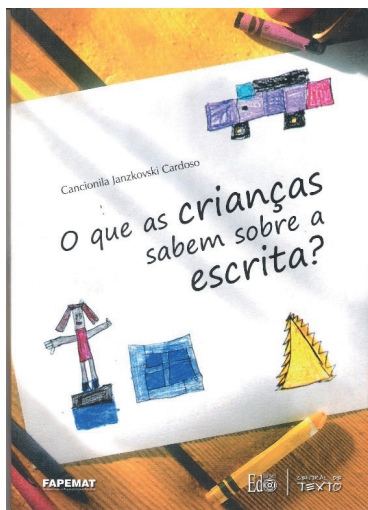
Mas, ainda restava uma parte importante da tese, justo aquela em que dei vozes às crianças. Por ocasião da investigação, eu me perguntava:

Em que medida as crianças têm o domínio dos processos de planejamento de sua linguagem escrita? Têm elas conhecimentos relativos aos processos cognitivos e às estratégias inerentes a escrita? Têm elas conhecimento do papel do leitor no processo de escritura? Percebem diferenças nas situações de produção, mesmo no bloco das situações escolares? Até que ponto as habilidades comunicativas/discursivas detectadas na superfície do texto são conscientes? (Cardoso, 2008, p. 24)

Com uma fé inabalável no potencial intelectual das crianças da escola pública fui até elas, provocá-las sobre questões da escrita e, sobretudo, ouvi-las, num tempo em que ainda pouco se falava em fazer pesquisa COM as crianças. A “entrevista de explicitação”, utilizada como metodologia, permitiu que as crianças se debruçassem sobre suas produções e refletissem sobre suas origens, os processos envolvidos, sua adequação a um interlocutor potencial, o contexto social de produção, exercitando, assim, a capacidade humana de exotopia (Bakhtin) – a possibilidade de sair de dentro do texto. Assim a entrevista abriu espaço para que a criança pudesse “ver” melhor a sua produção, na medida em que pôde vê-la de outra perspectiva. No momento em que emerge o *autor-contemplador*, cuja observação agrega o texto num *todo*, numa *unidade*, as crianças se envolvem em uma *forma embrionária de atividade estética*.

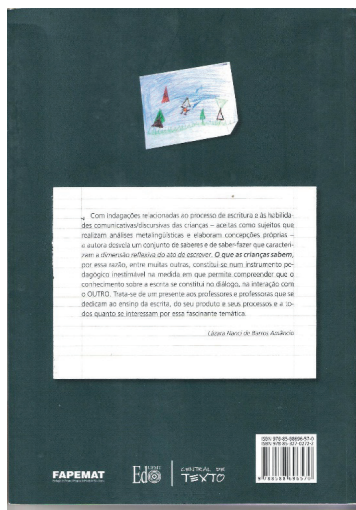
Submeti o texto ao Edital de Publicações da Fapemat e fui agraciada com o financiamento para publicação pela Editora da UFMT em parceria com a Central de Texto. No livro *O que as crianças sabem sobre a escrita?* (2003), prefaciado por Maria da Graça Costa Val, há um intenso diálogo com Bakhtin na busca de dar sentido às falas dos escolares, falas essas, muitas vezes, surpreendentes.

Figura 30. Capa de Livro Publicado (3)



Nota: Acervo da autora.

Figura 31. Contracapa de Livro Publicado (3)



Nota: Acervo da autora.

O mergulho na perspectiva histórica foi um momento ímpar em minha vida acadêmica. Paixão antiga e à primeira vista! O gosto pelo arquivo tomava conta de mim, de Nanci e também das nossas orientandas do Pibic. A incessante busca de fontes começara a dar resultados, sendo que em 2006 já foi possível publicar, com o selo da EdUFMT e o financiamento da Fapeamat, o Catálogo *Memórias da Alfabetização Mato-Grossense: o caminho das cartilhas*, organizado por mim e Lázara Nanci de Barros Amâncio, que reúne as capas e referências bibliográficas do acervo constituído até aquele momento: 179 cartilhas e listagem dos depoimentos orais das antigas professoras.

Figura 32. Capa do catálogo



Nota: Acervo da autora.

Figura 33. Contracapa do catálogo



Nota: Acervo da autora.

Além dessas produções, participei como autora ou coautora de três capítulos na obra organizada por Isabel Frade e Francisca Maciel *História da Alfabetização: produção, difusão e circulação (MG/RS/MT)*¹⁶ (2006) e um capítulo na obra organizada por Cleonara Maria Schwartz, Eliane Peres e Isabel Frade *Estudos de História da Alfabetização e da Leitura na escola* (2010)¹⁷. Este último tem especial interesse, pois tematizamos a história da alfabetização por meio de um balanço dos trabalhos do grupo de Pesquisa Alfale. Ao final do referido capítulo, concluímos:

As pesquisas aqui apresentadas possuem um perfil comum: são estudos abrangentes. Embora se proponham a focar o tema da história do ensino da leitura e da escrita e/ou alfabetização, não se restringem a ele. Isso se deve ao fato de esses estudos serem pioneiros. Refletem a responsabilidade que as pesquisadoras se colocam diante de um paradoxo: por um

16. Amâncio, L. N. B., Cardoso, C. J. Fontes para o estudo da produção e circulação de cartilhas no Estado de Mato Grosso; Amâncio, L. N. B., Cardoso, C. J. Circulação de cartilhas em Mato grosso e o caso de Ada e Edu; Cardoso, C. J., Amâncio, L. N. B. Memórias da trajetória docente de uma alfabetizadora: entrecruzando vozes e tecendo fios.

17. Cardoso, C. J., Amâncio, L. N. B. A história da alfabetização em Mato Grosso: um balanço dos trabalhos do Grupo de Pesquisa Alfale.

lado, o reconhecimento da existência de uma história desse estado ainda não sistematizada; por outro, o confronto com inúmeros dados promissores. A busca de solução para o paradoxo tem produzido estudos sobre a alfabetização abrangentes, que englobam dados das instituições educativas e dados específicos de seus objetos.[...] Como avanços proporcionados pelos estudos, podemos citar o fato de estar sendo organizada uma ampla base de dados e fontes variadas que, além de ficarem disponíveis para pesquisas, contribuem para a preservação da memória escolar mato-grossense.[...] (Cardoso; Amâncio, 2010, p. 86-88)

Neste movimento de produção científica, dentre vinte e um capítulos de livros publicados em obras coletivas, destaco dois por sua significação e difusão. Na obra *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*, organizada por Maria do Rosário Mortatti (2011), apareço em coautoria com Lázara Nanci de Barros Amâncio no capítulo *História da alfabetização em Mato Grosso: a contribuição dos 'diários de classe' como fonte documental*. Na obra *História do Ensino de leitura e escrita: métodos e material didático*, organizada por Maria do Rosário Mortatti e Isabel Cristina Alves da Silva Frade (2014), contribuo com o capítulo *Projeto Novas Metodologias: a produção material da alfabetização nos anos 1975-1979, no Brasil*.

No ano de 2009 obtive afastamento de um ano para realizar um pós-doutorado. O projeto era aprofundar o estudo sobre a única cartilha elaborada por professores mato-grossenses, até então localizada por nossas pesquisas. A instituição escolhida para esse estudo foi a Universidade Federal do Paraná, na linha de pesquisa *Cultura, Escola e Ensino*, que desenvolve suas atividades junto ao Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas¹⁸, tendo como orientadora a professora Doutora Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia.

18. O Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas desenvolve ações de extensão e pesquisa relacionadas ao Livro Didático. Criado em 2001, está vinculado ao Grupo de Pesquisa Cultura, práticas escolares e educação histórica, certificado pela UFPR e cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPQ. O Núcleo tem articulado seus trabalhos especialmente em torno dos manuais didáticos, entendidos como elemento da cultura escolar.

Aquele foi um ano interessante e extremamente produtivo. O Grupo Alfafe vinha trabalhando bastante, mas eu tinha um interesse específico pela *Cartilha Ada e Edu* e foi, portanto, este o tema escolhido para aprofundamento em um projeto individual. Localizei as autoras em Cuiabá, coletei dados na capital, no Rio de Janeiro, em Brasília e em Rondonópolis. Escrevi o texto sem pressões, contando meu percurso e meus achados. Tinha mesmo me encontrado com a maturidade intelectual/acadêmica.

Apresentei o texto publicamente na Universidade Federal do Paraná em março de 2009. Exatamente um ano depois concorri ao Edital de Apoio a Publicações nº 005/2010 da Fapemat, sendo agraciada com o financiamento para a publicação. Nascia o livro *Cartilha Ada e Edu: produção, difusão, circulação (1977-1985)*, prefaciado por Tânia Maria Braga Garcia.

Figura 34. Capa de Livro Publicado (4)



Nota: Acervo da autora.

Figura 35. Contracapa de Livro Publicado (4)



Nota: Acervo da autora.

Comentei anteriormente que aquele tinha sido um ano muito produtivo. Traduzo agora em números. Durante meu afastamen-

to para o pós-doutoramento publiquei o livro *O que as crianças sabem sobre a escrita?*; um capítulo de livro em uma coletânea como coautora; seis artigos completos em anais de congressos (como coautora) e participei de dez bancas de qualificação e/ou defesa de mestrado e doutorado. Tudo isso em meio às viagens para coleta de dados, os seminários com a orientadora, participação em congressos e avaliação de trabalhos da Anped Nacional, na qualidade de representante do GT10 no Comitê Científico.

Dentre os artigos publicados em periódicos destaco, dada a importância dessa revista, o texto *Cartilha Ada e Edu: de produção regional à circulação nacional (1977-1985)* da Revista Brasileira de Educação (v. 18, 2013).

E, por fim, ainda gostaria de mencionar minha participação no *Glossário Ceale: termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores* (2014), com a publicação de dois verbetes: *Pontuação* e *Produção de textos escritos*. Esse Glossário reúne 98 autores, nacionais e internacionais, que apresentam mais de 100 termos pertinentes ao campo da alfabetização, leitura e escrita¹⁹.

Figura 36. Capa do Glossário Ceale



Fonte: <http://bit.ly/3A2VnNl>.

19. O Glossário Ceale foi impresso e disponibilizado *online* no sítio: <http://bit.ly/3hoUCrw>.

Escolhi algumas de minhas criações para mencionar aqui por elas serem, provavelmente, as que mais de perto me tocam e/ou as que têm maior abrangência e importância. Tenho consciência de que nessas e outras publicações aparecem a minha voz e o meu posicionamento ideológico, mas, também, muitas outras vozes se fazem ouvir: os autores estudados, os professores, os colegas, os alunos. O ato responsável de fala impressa pode ser

[...] objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (Bakhtin, 1990, p. 123)

As obras publicadas traduzem a pretensão de contribuir com uma área do conhecimento, configurando-se como diálogos que se inserem no fluxo contínuo da interação verbal. São filhos soltos no mundo, gerados por meio de pesquisas, estudos, interações.

MUITAS ANDANÇAS EM TANTOS LUGARES

*Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe?
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei
Nada sei. (Almir Sater)*

Em 2003, o Brasil vê ascender à presidência da República Luís Inácio Lula da Silva, candidato pertencente a um partido político representante dos trabalhadores. Inaugurava-se um período de “esperança” de ver um Brasil melhor em vários setores da sociedade e, entre eles, naquilo que Cristovão Buarque chamou de “vergonha” para nosso país: o analfabetismo de vinte milhões de seus filhos. Para fazer a “educação caminhar”, ou seja, fazer frente a um persistente problema nacional, o Ministro propõe o Programa Brasil Alfabetizado.

Esta é a síntese do contexto que me levou a um trabalho de consultoria na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc). Um grupo de pesquisadores/professores, pertencentes aos quadros da UFMT, Unemat e Unic, foi convidado pelo secretário adjunto de educação, Antônio Carlos Maximo, para pensar um projeto de alfabetização para o estado, que possuía, naqueles tempos, 11,1% de analfabetismo entre jovens e adultos (Portaria GR Nº 295 de 25 de agosto de 2003).

Desde a primeira reunião, o grupo de sete consultores se posicionou fortemente contra a ideia de campanha de alfabetização, pois a história já havia mostrado muitas vezes a ineficácia deste procedimento. No entanto, o poder da Secretaria de Educação é muito grande e, embora com embates, a opinião do grupo de consultores não prevaleceu. Foi lançado em Mato Grosso o Programa LetrAção, numa tentativa de minimizar os dados de analfabetismo, sendo o objetivo do programa “[...]alfabetizar um expressivo número de mato-grossenses que se encontra à margem dos padrões mínimos de participação na vida social, política e econômica de

nosso país”. (Mato Grosso, 2014, p. 7). Cometemos dois erros importantes: a) a expansão do atendimento para todo o Estado, que reproduzia a ideia de campanha; b) a abertura para que professores leigos pudessem se constituir alfabetizadores, em qualquer lugar, sob qualquer condição de infraestrutura. O Programa contou com um material produzido pelo grupo de consultores, chamado Coleção LetrAção, composto por livro introdutório, *O Programa LetrAção e seus fundamentos* (48 p.), no qual apresentávamos a proposta do programa, seus fundamentos, objetivos, metas, princípios políticos e pedagógicos e organização administrativa e pedagógica, além de textos de Paulo Freire, Carlos Jamil Cury e fragmento da Declaração da Hamburgo sobre educação de adultos; um *Livro do alfabetizador* (242 p.), com o qual pretendíamos subsidiar o trabalho do professor, discutindo a proposta didática e apresentando a organização dos livros; um Livro do Alfabetizando (274 p.) para o uso dos alunos. Além da elaboração do material, ministramos cursos de 40 horas para os alfabetizadores que se inscreveram no Programa e acompanhamos atividades em algumas salas de aula. Foi um longo trabalho, recheado de boas intenções, permeado por muitos conflitos e que, ao final, baixou o índice de pessoas sem escolarização no estado de Mato Grosso de 224.760 para 143.065, na medida em que 64.858 pessoas, de 114 municípios, se inscreveram e participaram do programa, índice que não diz muito, tendo em vista a descontinuidade do Programa e a qualidade da alfabetização proporcionada²⁰. Um terceiro erro aparece neste percurso: embora o grupo de consultores tenha elaborado um projeto de continuidade dos estudos, a Seduc não conseguiu viabilizar essa ação, represando grande parte do contingente atingido em termos da continuidade de seus estudos. Permaneci nessa consultoria de agosto de 2003 a junho de 2005, momento em que, numa longa carta, dirijo-me ao

20. O livro, fruto da dissertação de minha orientanda Ângela Rita Christófolo de Mello, *Dilemas e Perspectivas da alfabetização de Jovens e adultos em Mato Grosso: estudo do Programa LetrAção de 2004 a 2007*, publicado pela EdUFMT, retrata todo o processo construído em Mato Grosso no âmbito do Brasil Alfabetizado.

Dr. Paulo Speller, Reitor da UFMT, e ao Dr. Antônio Carlos Maximino, Secretário Adjunto de Educação do Estado, historicizando as ações, os problemas e os desacordos existentes e solicitando meu desligamento da função:

[...] A partir do momento em que o Programa LetrAção foi aprovado pelo MEC e a UFMT/UNISELVA e demais Universidades assinaram o Termo de Cooperação Técnica com a SEDUC, em 10 de julho de 2003, junto com meus colegas do grupo de trabalho, desempenhei todas as atividades necessárias, contribuindo de todas as formas com a estruturação e a organização do programa de alfabetização de jovens e adultos desse estado, com a elaboração do material didático adequado à nossa realidade - a Coleção LetrAção -, com as capacitações de formadores e de professores alfabetizadores e com o acompanhamento das atividades nas salas de alfabetização. [...] Chego, no entanto, a um momento de exaustão e desencanto. Uma constelação de dificuldades, de ordem pessoal, profissional e institucional me impede de dar continuidade a esse trabalho. Assim sendo, solicito o meu desligamento, a partir dessa data, do Termo de Cooperação Técnica supracitado, para o qual fui nomeada pela Portaria GR no. 295, de 25 de agosto de 2003, disponibilizando, assim, o cargo de consultora, ocupado na Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. (Cardoso, Carta solicitando desligamento de consultoria, 2005)

Encerrava-se, assim, um tempo, no qual tive uma participação importante em uma política nacional e estadual, momento em que vivenciei fortemente os embates de um ciclo da política em seus três contextos: o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática (cf. Bowe *et al.*, apud Mainardes, 2006, p. 96). Um momento que mostrou que muito pouco sei, ou quase nada sei, como diz a música de Almir Sater. Mas, pelo bem ou pelo mal, há que se tocar em frente.

Outra atividade que merece destaque em minha trajetória é a inserção em sociedades científicas. Destacarei aqui apenas as duas mais importantes: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf).

A primeira vez que estive na Reunião da Anped foi em 1992, ainda cursando o Mestrado. De lá para cá me tornei participante ativa e assídua do GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita – quer seja na apresentação de trabalho ou em cargos de representação/gestão do grupo. Em 2002 fui indicada como membro do grupo de Pareceristas Ad Hoc, cuja função é avaliar os trabalhos submetidos ao GT. Em 2003, tornei-me vice-coordenadora do GT, ao lado da professora Francisca Isabel Pereira Maciel (UFMG), então coordenadora. Após essa experiência, fui eleita coordenadora do GT, junto com a professora Ludmila Tomé (UFRJ), permanecendo no período 2005-2006. Em 2006, assumi o papel de membro representante do GT no Comitê Científico da Associação. Em 2010, volto a ser indicada como Parecerista Ad Hoc (dois anos). Em 2014, componho a lista tríplice para representante do Comitê Científico. Toda essa movimentação me autoriza dizer que tenho sido uma participante ativa na organização das Reuniões da Anped e, dada uma convivência intensa com o GT 10, tenho um sentimento de pertença a esse importante grupo científico, identificando-me com seu destino.

A minha participação na ABAlf, embora em menor tempo, é ainda mais intensa, pois contribuí desde seu nascimento, sendo, portanto, associada fundadora. Em 2010, na Plenária do I Sihele (Congresso Internacional de História da Leitura e Escrita, ocorrido em Marília, a professora Maria do Rosário Mortatti sugeriu a criação de uma Sociedade Brasileira de Alfabetização. Durante a Reunião da Anped, no mesmo ano, a ideia foi aprovada pelo GT 10 e, ato contínuo, foi composta a Comissão Provisória, da qual fiz parte e que, entre 08/10/2010 e 18/07/2012, foi responsável pelos encaminhamentos para a criação da entidade. Dentre os enca-

minhamentos, destacam-se: divulgação da proposta, obtenção de moções de apoio, criação do blog oficial da entidade (abalf.blogspot.com.br) e organização da Assembleia de criação. A ABALf foi instituída oficialmente em Assembleia realizada no dia 18 de julho de 2012, no Salão Nobre da FE/Unicamp, durante o 18º. Cole – Congresso de Leitura, promovido pela ALB – Associação de Leitura do Brasil. Fiz parte da primeira Diretoria, assumindo o cargo de Representante Regional do Centro-Oeste, na gestão 2012-2014. Na gestão seguinte e atual, 2015-2017, continuo na Diretoria ocupando o cargo de Vice-Secretária.

Figura 37. Assembleia de criação da ABALf



Nota: Acervo da autora.

Considero este trabalho da maior relevância para dar visibilidade ao campo da alfabetização. No presente momento, a ABALf encontra-se consolidada e reconhecida nacionalmente, fazendo-se presente tanto nos grandes debates ocorridos no Ministério de Educação, como em outras instâncias científicas e sociais.

Desejo ainda mencionar a minha atuação no âmbito das políticas públicas de distribuição de livros deste país. Em 2012 fui convidada para ser coordenadora-adjunta da área de Língua Materna e Alfabetização do Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE – professor 2013. Trata-se de um trabalho de avaliação de obras submetidas ao Edital do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (MEC/SEB/FNDE), cujas obras selecionadas são adquiridas pelo governo federal e distribuídas para as escolas brasileiras. Neste importante trabalho coordenei um grupo de cinco pareceristas, todas elas professoras da UFMT, avaliando um total de 80 obras

Ainda neste âmbito, em 2014, fiz parte do grupo de pareceristas, Coordenado pelo Ceale/UFMG, que realizou a avaliação das obras inscritas no Edital do PNBE – Indígena 2015, avaliando um lote de 14 obras submetidas à alfabetização e aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em 2015, participei da avaliação do Programa Nacional do Livro didático (PNLD- 2016), avaliando uma coleção destinada à alfabetização.

Os três trabalhos de avaliação citados revestem-se de extrema responsabilidade, cuja ação exerce influência, por um lado, sobre o campo editorial brasileiro, uma vez que, dado o volume de negócios, as Editoras têm grande interesse em verem suas obras selecionadas e adquiridas pelo MEC e, por outro lado, sobre o campo científico e literário, uma vez que fazemos parte do grupo de especialistas que filtra, por meio dos programas oficiais de distribuição de livros, o que professores e alunos desse país irão ler.

Ainda no âmbito da inserção e diálogo com outros grupos de pesquisadores, destaco minha participação na pesquisa *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento (Abec)*, coordenada pela professora Francisca Izabel Pereira Maciel do Ceale/UFMG. Fazer parte da Equipe do Ceale e desta pesquisa, que foi idealizada em 1985 por Magda Soares, é um privilégio, que me mantém ligada à Instituição onde me formei pesquisadora.

A amizade, a identificação ético-científica e a colaboração me levaram a participar de outro importante centro de pesquisa e formação, o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente, além de pesquisadora associada, faço parte do Conselho Deliberativo dessa instituição.

Em meio a tantas andanças e atuação em diferentes frentes de trabalho, ressalta-se a avaliação, como revisor de periódicos. Nesse papel tenho contribuído, entre outros, com a Revista Brasileira de Educação (Anped), a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Inep), a Revista Iberoamericana de Educação, a Revista Educação em Revista (UFMG) e a Revista Brasileira de Alfabetização, sendo que, das duas últimas, participo como membro do Conselho Editorial.

Por fim, destaco a participação em mais de uma centena de Bancas de avaliação de teses, dissertações, monografias, trabalho que permite muitas andanças por várias instituições e sempre é revestido de grandes aprendizagens e estreitamento das relações pessoais e institucionais.

HOMENAGENS E PRÊMIOS: DÁDIVAS PARA A ALMA

Essas pesquisas promovem encontro consigo mesmo que é muitas vezes doloroso, porque a mediação com os outros faz ver o que o narrador/personagem não consegue ver ou tem dificuldades de ver, já que quando falamos de nós mesmos, sempre estamos propensos a “salvar a face”: apresentar-se de modo a ser aceito e justificado. (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015, p.41)

Neste ponto chego, talvez, na parte mais difícil da tessitura deste texto. A escrita de um memorial exige que o autor seja também narrador e personagem e isso não se dá sem percalços. O livro de Irene Machado, *O romance e a voz* apresenta uma análise sobre a dificuldade de ser autor-personagem, dando voz a Graciliano Ramos no momento em que constituiu Paulo Honório (no romance *São Bernardo*), sendo que o autor aponta problemas que enfrentara quando decidiu escrever um romance sobre sua vida (Machado, 1995, p. 44-47). Lima, Geraldi e Geraldi (2015) defendem a legitimidade e a contribuição do trabalho com narrativas na pesquisa em Educação e, igualmente, abordam este se fazer narrador/personagem no texto autobiográfico.

Entendo teoricamente o exercício de extraposição que preciso fazer para escrever este texto autobiográfico, exercício no qual preciso me auto-objetivar, tornar-me outra frente a minha vida, construir um excedente de visão e conhecimento sobre mim mesma. E tudo isso fica mais forte quando me proponho falar sobre prêmios e homenagens, pois me invade mais fortemente o medo de parecer pedante.

Nesse encontro de mim com minha outra fora de mim, vou lembrando de muitas experiências vividas, ora com dor, ora com alegria. Ao longo dos anos fui recebendo dos alunos, aqui e ali, sinais que indicavam reconhecimento pelo meu trabalho. No cotidiano, muitas vezes, apareceram depoimentos, orais e escritos, que

diziam da importância e do encantamento que a minha prática de leitura, no início de cada aula, havia proporcionado em suas práticas. Ou, então, do impacto que certa discussão havia trazido. Ou, ainda, da importância da relação respeitosa construída na sala de aula, etc. Esses indícios alimentam e constituem a prática. Funcionam como na interação verbal, onde “a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (Bakhtin, 1992a, p. 113), tornando minha prática coproduzida. Esses indícios induzem uma tomada de consciência e, conseqüentemente, moldam a atividade mental. Sempre considerei essas manifestações como reconhecimento pelo meu trabalho, portanto, como verdadeiros prêmios. Em âmbito mais formal, fui agraciada por algumas turmas, por ocasião de suas formaturas, com título de patronesse ou professora homenageada.

Nunca contei com mais nada, além disso. Por isso, minha grande surpresa ao receber um e-mail de Marinaldo Divino Ribeiro, coordenador da Editora da UFMT, anunciando que meu nome havia sido escolhido para ser “nome de prêmio” nos anos 2010 e 2011 e que o Conselho Editorial não aceitaria uma negativa de minha parte a essa decisão. Aceitei, muito lisonjeada, mas também desejava de entender melhor esse processo. A Editora, entre outras ações de dinamização de seus trabalhos por ocasião dos 40 anos da UFMT, resolvera realizar o evento “Prata da Casa”, que instituiu uma premiação editorial, assim caracterizada:

A premiação editorial foi composta por 3 modalidades (livro, artigo e autor destaque), cada qual com duas categorias (principal e menção honrosa). Para cada modalidade foi atribuído um nome ao prêmio, tendo sido escolhidas pessoas de destacada contribuição para a respectiva modalidade: Modalidade Livro (Prêmio Prof^a Elizabeth Madureira Siqueira); Modalidade Artigo Científico (Prêmio Prof. Nicanor Palhares Sá); Modalidade Autor Destaque (Prêmio Prof^a Cancionila Janzkovski Cardoso). (Siqueira; Dourado; Ribeiro, 2010)

Figura 38. Homenagem: Nome de prêmio Autor Destaque EdUFMT – 2010



Nota: Acervo da autora.

A primeira noite “Prata da Casa” (2010) foi um momento muito especial em minha vida e trouxe mais uma surpresa: entreguei o Prêmio de Autor Destaque na categoria principal para Leny Caselli Anzai; na categoria Menção Honrosa, à Rachel Tegon de Pinho e à Lázara Nanci de Barros Amâncio, esta última por seu livro *Ensino de Leitura e Grupos Escolares: Mato Grosso (1910-1930)*. Momento excepcional, pois via a História da Alfabetização em Mato Grosso sendo construída pelo Grupo Alfale e reconhecida pelos nossos pares.

Figura 39. Prêmio Cancionila Janzkovski Cardoso, Autor Destaque 2010, para Leny Caselli Anzai



Nota: Acervo da autora.

Figura 40. Prêmio Cancionila Janzkovski Cardoso, Menção Honrosa 2010, para Lázara Nanci de Barros Amâncio e Rachel Tegon



Nota: Acervo da autora.

No ano de 2011, ainda como nome de prêmio, tive o prazer de entregar a certificação para o autor rondonopolitano Adilson José Francisco, colega do Departamento de História, por seu livro *Educação e Modernidade: os Salesianos em Mato Grosso*.

Sentindo-me profundamente grata pelo reconhecimento institucional recebido, sosseguei coração e mente após esses dois anos, satisfeita e isenta de qualquer expectativa. A nova surpresa veio no anúncio da premiação da Editora do ano de 2012. Nesta ocasião, a EdUFMT instituiu a premiação em cinco categorias: obra organizada, projeto gráfico, capa, livro e autor. O meu livro *Cartilha Ada e Edu: produção, difusão e circulação (1977-1985)*, fruto da pesquisa de pós-doutoramento, recebeu os prêmios autor e projeto gráfico. Sem palavras para expressar minha gratidão por tantas honrarias.

Figura 41. Prêmio EdUFMT, Autor de Destaque 2012



Nota: Acervo da autora.

Figura 42. Prêmio EdUFMT – 2012, Projeto Gráfico



Nota: Acervo da autora.

Ainda na esfera das homenagens, destaco a alegria de pertencer ao grupo de autores da coletânea *Alfabetização no Brasil: uma História de sua História*, editada pela Cultura Acadêmica e Oficina Universitária (Unesp) em 2011, que foi vencedora, na categoria “Educação”, do 54º Prêmio Jabuti, outorgado pela Câmara Brasileira do Livro. A obra é organizada por Maria do Rosário Longo Mortatti e conta com Apresentação de Carlota Boto. Figuro ao lado de pesquisadores, muitos deles, minhas referências: Anne-Marie Chartier; Ana Luiza Jesus Costa; Cecília Maria Aldigueri Goulart; Cláudia Maria Mendes Gontijo; Cleonara Maria Schwartz; Diana Gonçalves Vidal; Eliane Peres; Estela Natalina Mantovani Bertolletti; Fernando Rodrigues de Oliveira; Francinaide de Lima Silva; Iole Maria Faviero Trindade; Isabel Cristina Alves da Silva Frade; Lázara Nanci de Barros Amâncio; Lilian Lopes Martin da Silva; Márcia Cristina de Oliveira Mello; Maria Arisnete Câmara de Moraes; Maria do Rosário Longo Mortatti; Norma Sandra de Almeida Ferreira; Rachel Duarte Abdala. O livro reúne sínteses de pesquisas de autores que têm a alfabetização e a história da alfabetização como objeto de estudo e configura-se com uma espécie de balanço dos estudos dos últimos vinte anos. O capítulo de minha autoria, anteriormente citado, sintetiza a pesquisa sobre uma política pública nacional o *Projeto Desenvolvimento de Novas Metodologias aplicáveis ao processo ensino-aprendizagem do 1º. grau (1975-1979)*, que contou com financiamento do CNPq. A força do coletivo arrebatou este prêmio e, para além de vaidades pessoais, a grande conquista foi ver o tema alfabetização em evidência.

Ainda, em 2015, o livro *História do Ensino de leitura e escrita: métodos e material didático*, organizado por Maria do Rosário Mortatti e Isabel Cristina Alves da Silva Frade (2014), do qual participo com um capítulo, ficou entre os dez indicados para o Prêmio Jabuti de Educação 2015. Ficar entre os dez livros classificados já é um prêmio. Meu reconhecimento às organizadoras e colegas autores/as.

As homenagens e prêmios aqui citados têm lugar especial em minha memória e, por si só, me recompensam pela luta travada em prol da educação/alfabetização. Dádivas para a alma.

ARTICULANDO UM EXÉRCITO PELA ALFABETIZAÇÃO: O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PNAIC

Os únicos derrotados no mundo são os que deixam de lutar, de sonhar e de querer! Levantem suas bandeiras, mesmo quando não puderem levantar! (José Mujica, UERJ, 27/08/15)

E, finalmente, chego ao presente. Uso esta palavra em dois sentidos: presente como tempo verbal que existe no momento da fala e presente como brinde ou dádiva.

No dia 27 de junho de 2012 recebi um convite de Maria Luiza Martins Alessio, Diretora de Apoio à Gestão Educacional da SEB/MEC, para integrar a rede de Universidades que passariam a desenvolver uma formação continuada, presencial, para os Professores Alfabetizadores, com foco na alfabetização. Segundo a professora,

Estamos entrando em contato para consultá-lo(a), sobre o interesse em integrar essa rede de Universidades formadoras. Seu nome nos foi indicado como referência para iniciarmos o contato com sua Universidade. (Alessio, 2012, Correspondência Pessoal)

Relutei muito para aceitar tal convite, pois naquele momento não havia clareza da dimensão do trabalho a ser desenvolvido. Por compromisso com a alfabetização, acabei aceitando ser Coordenadora Geral do Estado de Mato Grosso no programa de formação continuada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) (Portaria GR N° 1.035/2012, de 14/11/2012). Há mais de três anos encontro-me nesta função.

O Pnaic se diferencia por ser um acordo firmado entre todas as instâncias governamentais: Governo Federal, Distrital, Estados e Municípios. Nesse sentido abrange mais de cinco mil municípios

brasileiros, oferecendo curso de formação continuada presencial e em rede, para os professores alfabetizadores, que atuam no 1º, 2º e 3º anos e salas multifase. A grande meta é alfabetizar todas as crianças até os oito anos, ou seja, até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Diferencia-se, ainda, por proporcionar bolsa para todos os perfis, desde a Coordenação Geral até os Professores Alfabetizadores, passando pelos Professores Formadores, Orientadores de Estudo e Coordenadores Locais dos municípios.

O Pnaic em Mato Grosso se constituiu como curso de extensão, alocado no Programa de Pós-Graduação em Educação, câmpus de Rondonópolis. No momento do aceite, tinha a certeza de uma única colaboradora, a professora Anabel Beatriz de Col, que posteriormente assumiu o papel de supervisora. Logo conseguimos a participação de uma coordenadora-adjunta da área da Língua Portuguesa, professora Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues. O Pnaic foi pensado pelo MEC como um projeto de formação tão abrangente que a ele foi destinado um sistema próprio de gerenciamento – o Sisfacto – que funciona junto ao Sisfor. E esse sistema nos indicava que, em 2013, teríamos 13 turmas. Necessitávamos, portanto, de 13 professores, especialistas em Língua Portuguesa/Alfabetização, pois era essa a ênfase daquele ano, embora numa perspectiva de integração com as outras áreas do conhecimento. Logo abrimos uma chamada pública, realizamos a seleção de professores, supervisores e apoios e iniciamos os trabalhos.

Em 2013 atendemos 335 Orientadores de Estudos, num curso que teve a duração de 160 horas. Não foi um ano fácil. Tínhamos, por princípio, que o curso deveria ser ofertado nos campi da UFMT, a fim de dar uma chance de os alfabetizadores circularrem no ambiente Universitário, no entanto, a falta de salas tornava nosso intento quase impossível. Iniciamos uma negociação com a Secretaria de Estado de Educação para decidirmos sobre os polos onde ocorreria o curso e estabelecemos que funcionaríamos em três polos: Rondonópolis, Cuiabá e Sinop. A divisão dos municípios entre os polos não agradou à Secretaria e passamos a ter difi-

culdades em nosso diálogo. Naquele ano, devido a vários impasses, tivemos que ministrar três vezes o Curso Inicial de 40 horas, sendo a primeira para as redes municipais, a segunda para a rede estadual e a terceira para um novo grupo de Orientadores de Estudo, negociado pela Seduc junto ao MEC. Outra dificuldade foi lidar e ensinar a lidar com o Sispacto, um sistema em implantação que apresentava cotidianamente novidades e desafios. Apesar desses impasses, o curso foi muito bem aceito e muito bem-sucedido. Ao final do ano, realizamos um Seminário de Encerramento, que reuniu cerca de 600 pessoas, grande parte delas apresentando trabalhos na forma de pôsteres e/ou comunicação, cujos resumos estão devidamente registrados nos Anais do Congresso: *Seminário de Encerramento Pacto 2013: Histórias e trajetórias de sua implantação*. Coube, ainda, à Universidade, certificar 5.692 Professores Alfabetizadores e 320 Orientadores de Estudo, participantes do curso nos 141 municípios mato-grossenses. Como resultado, milhares de crianças, que estudam do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, foram diretamente contempladas e beneficiadas.

Em 2014, mais experientes tanto em relação à necessidade e à qualidade do diálogo com as redes, como em relação ao Sispacto, que se tornava mais estável, aperfeiçoamos e aprofundamos o trabalho. Neste ano, a ênfase foi na Alfabetização Matemática, mas o Fórum dos Coordenadores das Universidades conseguiu junto ao MEC a permissão para dar continuidade aos estudos em Língua Portuguesa. Com isso, tivemos dois Professores Formadores em cada sala de aula. Trabalhamos com 14 turmas, 28 professores Formadores e 317 Orientadores de Estudo, concentrando todo o curso, de 200 horas, na capital Cuiabá. A partir desse momento ganhamos mais uma coordenadora adjunta, a Profª Cecília Fukiko Kamei Kimura.

No Seminário de Encerramento, *Experiências alfabetizadoras em Linguagem & Matemática*, além do CD ROM com os resumos expandidos dos trabalhos, lançamos uma coleção de três livros *Pnaic*

de Mato Grosso: memórias de alfabetização, contemplando experiências e pesquisas dos três polos Rondonópolis, Cuiabá, Sinop – *Histórias, experiências e reflexões: Pacto pela Alfabetização em Mato Grosso (2013)*, obras organizadas por mim, Sílvia Pilegi Rodrigues e Anabela Rute Kohlmann Ferrarini. A coletânea, com textos de Professores Formadores e resumos expandidos de Orientadores de Estudo, ganhou o selo da EdUFMT e seu lançamento evidenciou que é possível, sim, professores escreverem sobre suas práticas e publicarem tais escritos. A alegria dos participantes em se constituírem autores foi um momento de verdadeira catarse para este processo de formação. Ainda, nesse ano certificamos cerca de 6000 mil alfabetizadores.

Figura 43. Seminário de Encerramento do Pacto 2014



Fonte: Acervo do Pnaic-UFMT.

O ano de 2015 trouxe a crise político-econômica do Governo Dilma Rousseff e o consequente contingenciamento de verbas, atingindo todos os setores públicos. Mesmo assim, foi possível trabalhar 100 horas de formação, abrangendo 322 Orientadores de Estudo e 5.957 Professores Alfabetizadores. O Seminário de Encerramento *Pnaic – Mato Grosso: balanço e perspectivas* articulou a

prática pedagógica, a formação docente e a sistematização das ações dos últimos três anos. Com isso, ao lado de palestra de abertura, mesas-redondas com representantes de todos os perfis e Mostra de Materiais Didáticos, lançamos três produtos: a) o CD Rom – Anais do evento, com resumos de Coordenadores Locais e Orientadores de Estudo; b) um suplemento especial do Informativo Uniselva; c) um documentário dirigido pela TV Universitária, estes dois últimos tematizando o Programa em seus três anos.

Figura 44. Seminário de Encerramento do Pacto 2015



Fonte: Acervo do Pnaic-UFMT

Terminamos o ano com uma bela colheita: o apoio declarado de todos os participantes para que haja a continuidade do Pnaic – curso de formação de alfabetizadores, coordenado pela UFMT.

Figura 45. Manifestação em apoio ao Pnaic/MT



Fonte: Acervo do Pnaic-UFMT

O Pacto, este presente que vivo, foi um presente em minha vida porque potencializou enormemente, ao mesmo tempo, minhas experiências de gestão, de formação e de ser humano. Impossível traduzir em palavras comuns a riqueza dessa experiência e da consciência que adquiri a partir desse trabalho, que me proporcionou um mergulho profundo nas cidades de meu estado, nas adversidades e conquistas dos professores, no potencial da alfabetização, no compromisso político, nas relações interpessoais. Aprendi muito na interação com diversos coletivos: a Equipe que me ajudou a coordenar o Programa em Mato Grosso, a Equipe de Formadores ligados à UFMT, a Equipe de Orientadores de Estudo oriundos de todos os municípios, a

Equipe de Coordenadores Locais, o grupo de instituições parceiras. Essa experiência, que exigiu muito de mim em termos de presença, tomada de decisões e assunção de responsabilidades, me proporcionou uma nova consciência, entendendo que “eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro” (Bakhtin, 1992, p. 341).

MORAL DA HISTÓRIA, DA MINHA VERSÃO DA HISTÓRIA

*Lutar com as palavras é a luta mais vã. Entanto lutamos mal
rompe a manhã.* (Andrade, 2002, p. 125)

Talvez a maior luta para escrever este texto foi devido à opção de conciliar o (suposto) inconciliável... Tentei fazer uma articulação entre ciência e experiência. O que vejo é um texto híbrido, resultado do embate entre a ciência e a experiência vivida, mesclado, ainda, pela intertextualidade com textos literários e de música. Teimei, mesmo sabendo que epistemologicamente e ontologicamente, ciência e experiência são mundos cindidos. Bakhtin (2010) desvenda parte deste mistério procurando compreender a gênese da produção do mundo objetivado da ciência (mundo teórico ou da cultura) e a gênese do mundo concreto da vida:

E como resultado, dois mundos se confrontam, dois mundos que não têm absolutamente comunicação um com o outro e que são mutuamente impenetráveis: o mundo da cultura e o mundo da vida, o único mundo no qual nos criamos, conhecemos, contemplamos, vivemos nossas vidas e morremos ou o mundo no qual os atos da nossa atividade são objetivados e o mundo do qual esses atos realmente provêm e são realmente realizados uma e única vez. (Bakhtin, 2010, p. 3)

Para o autor, “É um triste equívoco, herança do racionalismo, imaginar que a verdade [pravda] só pode ser a verdade universal [istina] feita de momentos gerais” (Bakhtin, 2010, p. 92).

Pensando nisso, mesclei aqui o pensamento paradigmático e o narrativo, que se apresentam como duas formas de construção da realidade que correspondem a modos distintos de funcionamento cognitivo e de ordenamento da experiência. Fiz isso apoiada num dado de realidade: têm ganhado força e conquistado *status* as in-

investigações em educação que trabalham com narrativas, num claro movimento que, enfim, ciência e vida podem andar juntas.

E assim contei uma história da minha história de professora. Uma história e não “A História”. O leitor poderá se perguntar: Onde está o compromisso político? Onde está a militante? Se isso ocorrer, eu posso ponderar que o contato com Paulo Freire na graduação me levou a entender a Educação como ato político e, assim, minha militância política tem sido pelas crianças e pelos professores da escola pública, em especial, no processo de alfabetização. A crença ilimitada na capacidade dessas crianças aprenderem tem pautado minhas pesquisas e minha prática de professora formadora de outros professores. E o universo da alfabetização e dos livros constitui o maior instrumento de luta no interior dessa militância.

A Universidade Federal de Mato Grosso completou 45 anos em dezembro de 2015, “A idade da razão”, segundo um veículo da imprensa (Circuito Mato Grosso, 03/12/15). Em outubro desse mesmo ano completei 30 anos de casa. Ou seja, também cheguei jovem quando a Instituição ainda era muito jovem. Juntas, atingimos a maioria, nos nutrindo mutuamente ao longo dessas três décadas.

Ao “Arquivar a própria vida” (Artières, 1998) e responder a uma injunção social, como todos os sujeitos, também eu fui submetida a um poderoso processo de subjetivação. De todo o vivido e de todos os vestígios deixados pelo vivido, guardei e recuperei o que me pareceu essencial para esta autobiografia, pois

Arquivar a própria vida é se pôr no espelho, é contrapor à imagem social a imagem íntima de si próprio, e nesse sentido o arquivamento do eu é uma prática de construção de si mesmo e de resistência. (Artières, 1998, p. 11)

A moral dessa história individual pode ser sintetizada em uma frase: a importância da escola pública na minha vida, como produtora do meu “Eu” e produtora da professora que sou e venho sendo. Sem a escola pública, sem escolarização, qual teria sido o meu destino? Provavelmente, estaria no mesmo lugar onde nasci, talvez

com alguns progressos econômicos e culturais, levando, fundamentalmente, a mesma vida que minha mãe teve: levantando cedo, tirando leite, cuidando da casa, produzindo coisas para vender (man-teiga, ovos, frango, cereais), trabalhando na lavoura, costurando. Nada contra a vida simples e trabalhosa da roça, mas, olhando a partir da minha experiência atual, eu não caberia nela. Afinal,

O meu mundo não é como dos outros, quero demais, exijo demais; há em mim uma sede de infinito, uma angústia constante que eu nem mesma compreendo, pois estou longe de ser uma pessoa; sou antes uma exaltada, com uma alma intensa, violenta, atormentada, uma alma que não se sente bem onde está, que tem saudade... sei lá de quê! (Flor-bela Espanca, 2007)

Como quero demais, como sou movida a desafios, a minha “novela de formação” (Larrosa, 1998) está incompleta. Novos capítulos virão! Espero, sinceramente, que a minha querida UFMT me permita alongar um pouco mais esta novela.

De qualquer forma, e ainda tentando superar a cisão entre ciência e vida, penso que a pequena “obra” que deixo inscrita nestas páginas (e nos textos que produzi) conta com um reforço poderoso. Em minha perspectiva, a efetivação como docente de meu filho André Luís Jankovski Cardoso, em 2013, no Curso de Administração, será o meu maior legado a essa Instituição e representa, para mim, o elo mais acabado entre o mundo da vida e o mundo da cultura.

Post scriptum:

Minha vida de professora: escavação, fragmentos, vozes configura-se como Memorial Acadêmico-reflexivo, apresentado à banca, com vistas a promoção para Professora Titular da UFMT, em 2016. Por ocasião desta publicação, em 2022, considerei a possibilidade de atualizá-lo, incorporando aspectos de minha trajetória dos últimos anos, mas optei por deixá-lo conforme o original, por duas razões:

a) ele carrega a historicidade de um texto/gênero escrito em um momento especial de minha trajetória, com objetivo bem definido, qual seja, narrar e refletir o que fiz na academia, até aquele momento; b) impossível atualizar completamente, uma vez que o tempo não para e, enquanto houver vida, haverá movimento.

REFERÊNCIAS

- AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. **Ensino de leitura e grupos escolares**: Mato Grosso (1910-1930). Cuiabá: EdUFMT, 2008.
- AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros; CARDOSO, Cancionila Janzkovski. Circulação de cartilhas em Mato Grosso e o caso de Ada e Edu. *In*: FRADE, Isabel; MACIEL, Francisca (orgs.). **História da Alfabetização**: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/ MT – Séc. XIX e XX. Belo Horizonte: Ceale/UFMG, 2006, p. 257-276.
- AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros; CARDOSO, Cancionila Janzkovski. Fontes para o estudo da produção e circulação de cartilhas no Estado de Mato Grosso. *In*: FRADE, Isabel; MACIEL, Francisca (orgs.). **História da Alfabetização**: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/ MT – Séc. XIX e XX). Belo Horizonte: Ceale/UFMG, 2006, p.191-219.
- AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros; CARDOSO, Cancionila Janzkovski. História da Alfabetização em Mato Grosso: a contribuição dos “diários de classe” como fonte documental. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário (org.). **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011, p.155-176.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Corpo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1984.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Obra Completa**. Nova Aguaiar, 2001.
- ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Revista Estudos Históricos**, 1998, p. 9-33.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins e Fontes, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. (V. N. Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma Filosofia do Ato Responsável**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e Estética**: a teoria do romance. 4. ed., São Paulo, Editora UNESP, 1998.

BAKHTIN Mikhail M.; VOLOCHINOV, Valentin N. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação; A palavra na vida e na poesia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1990.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A retórica da infelicidade: laço social e leitura em livros escolares do cânone republicano. Campinas-SP: **Pro-Posições**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, v.23, n.3 (69), set/dez.2012, p.87-102.

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história. 7. ed, São Paulo: Brasiliense, 1994.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**, São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade**: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização. Caderno 1. Brasília: MEC, SEB, 2015.

CABRAL, Andréia Virgínia. **Os Encontros de Pedagogia e as concepções político-pedagógicas assumidas pelo curso** - UFMT/Rondonópolis. UFMT: Departamento de Educação. Relatório de Pesquisa, 2001, 48p.

CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

CARDOSO, Cancionila J.; AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros (orgs). **Memória da alfabetização mato-grossense: o caminho das cartilhas.** Cuiabá: EdUFMT, 2006.

CARDOSO, Cancionila J.; AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. A história da alfabetização em Mato Grosso: um balanço dos trabalhos do Grupo de pesquisa ALFALE. *In*: SCHWARTZ, Cleonara; PERES, Eliane; Frade, Isabel (orgs.) **Estudos de História da Alfabetização e da Leitura na Escola.** Vitória: EDUFES, 2010, p. 47-90.

CARDOSO, Cancionila J.; AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. Memórias da trajetória docente de uma alfabetizadora: entrecruzando vozes e tecendo fios. *In*: FRADE, Isabel e MACIEL, Francisca (orgs.). **História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/ MT – Séc. XIX e XX.** Belo Horizonte: Ceale/UFMG, 2006, p. 223-253.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **Cartilha Ada e Edu:** produção, difusão e circulação. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **Da oralidade à escrita: a produção do texto narrativo no contexto escolar.** Brasília; Cuiabá: INEP/COM-PED; EdUFMT, 2000.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **Discurso na Aula Inaugural do Curso de Pós-Graduação em Educação,** UFMT: PPGEduc, 2010.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. Imagens de mim, **UFMG/CEALE,** 2006.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **O que as crianças sabem sobre a escrita?** Cuiabá; EdUFMT; Central de Texto, 2008.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. Pontuação (verbetes). *In*: **Glossário CEALE: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores.** 1 ed. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014, v.1, p. 253-254.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski; COSTA VAL, Maria da Graça. Produção de textos escritos). *In: Glossário CEALE: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores*. 1 ed. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014, v.1, p. 266-268.

CHARTIER, Roger. **O desafio da escrita**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

COLÉGIO ESTADUAL Barão de Antonina de Rio Negro comemora 99 anos de história. RioMaфра. Notícias. Publicado em: 19 jun. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3UBpP9W>. Acesso em: 02 jun. 2015.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: A política da descontinuidade. **Revista Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.

CUNHA, Luís Antônio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1981.

ESPANCA, Florbela. **Florbela Espanca**: antologia de poemas para a juventude. Organização Denise Cantuária. São Paulo: Peirópolis, 2007.

FARIA, Ana Lúcia G. **Ideologia no livro didático**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1984.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização**. 9ª. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKI, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRADE, Isabel; MACIEL, Francisca (orgs.). **História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT)**. Belo Horizonte: CEALE, 2006.

FRANCHI, Eglê. **E as crianças eram difíceis**: a redação na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

FREDERICCI, Diego. A idade da razão na Universidade Federal de Mato Grosso. Espaço 45 anos da UFMT. **Circuito Mato Grosso**. Publi-

cado em: 03 de dezembro de 2015. Disponível em: <http://bit.ly/3Tuu3yv>. Acesso em: 20 dez. 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FRIJHOFF, Willem. Autodidaxies, XVI^e – XIX^e. Siècles: jalons pour La construction d' une objet historique. INRP: **Histoire de l' éducation**, n^o 70, mai 1996, p. 5-27.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL. **Projetos de leitura**. Disponível em: <https://bit.ly/3UBpP9W>. Acesso em: 04 jun. 2016.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. Seção Brasileira do International Board on Books for young people. Maio 2012. Disponível em: <http://bit.ly/3WS5H4F>. Acesso em: 02 jun. 2015.

GERALDI, João Wanderlei. **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

HAROCHE, Claudine. O sujeito diante da aceleração e da ilimitação contemporânea. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, Ahead of print, abr. 2015.

HAROCHE, Claudine. O inavaliável em uma sociedade de desconfiança. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, USP, v. 37, n. 3, p. 657-676, set./dez. 2011.

HISTÓRICO DO MEMORIAL do Ensino Barão de Antonina - Homenagem ao centenário de Mafra SC. **Blog Memorial do Ensino do Ginásio Barão de Antonina Mafra SC**. Publicado em 31 de agosto de 2017. Disponível em: <http://bit.ly/3UKZ5mQ>. Acesso em: 14 jun. 2020.

KUHLMANN JR. Moisés. Publicação em periódicos científicos: ética, qualidade e avaliação da pesquisa. *Caderno de Pesquisa*. V.44, n.151, p.16

a 22, jan/mar 2014. Disponível em: <http://bit.ly/3A8ZOXf>. Acesso em: 11 jul. 2014.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. Edições Loyola, 1985.

LIMA, Emilia Freitas de (Org.). **Sobrevivências no início de carreira**. Brasília: Líber Livro, Editora, 2006.

LIVRO ESCOLAR como fonte de pesquisa e as bibliotecas infantis de São Paulo. **Blog Acervo histórico do livro escolar**. Publicado em 02 de setembro de 2013. Disponível em: <http://bit.ly/3ElKujh>. Acesso em: 04 jun. 2015.

MACHADO, Irene. **O romance e a voz: a prosaica dialógica de M. Bakhtin**. Rio de Janeiro: Imago Ed.; São Paulo: FAPESP, 1995.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a Análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação** – PPGE/ME FURB, v. 1, n. 2, p. 94-105, maio/ago. 2006.

MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. Belo Horizonte: **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. V.2, n.3, p.11-49, ago./dez., 2010.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

MARX, Karl. **O 18 brumário e cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, p. 21.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política (Livro Primeiro – O processo de produção do capital)**. 9 ed. São Paulo: Difel, 1984.

MASSELIN, Jean. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Revista Educação & Realidade**, n. 33, jan/jun 2008, p. 35-48.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Livro do Alfabetizador**. Cuiabá, SEDUC, 2004, 242p.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Livro do Alfabetizando**. Cuiabá, SEDUC, 2004, 248p.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **O Programa Letramento e seus Fundamentos**. Cuiabá, SEDUC, 2004, 48 p.

MELLO, Guiomar Nano de. **Magistério de 1º Grau** - da Competência Técnica ao Compromisso Político. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários à educação do futuro** / Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NOSELA, Paulo. **Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 90, p. 223-238, Jan./Abr. 2005.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1981.

NUNES, Clarice. **História da Educação: espaço do desejo**. Brasília: INEP. Em aberto, 1990, p. 36-45.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Natal, RN: EDUFRRN, 2012.

QUINTANA, Mario. **Poesia Completa: em um volume/organização Tânia Santos Carvalhal**. Rio de Janeiro; Nova Aguilar, 2005.

SALGADO, Raquel *et al.* Pela tela, pela janela: questões teóricas e práticas sobre infância e televisão. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 65, p. 9-24, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://bit.ly/2xdoyiT>. Acesso em: 08 jul. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 1980.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. Campinas: Autores Associados, 1983.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **Organização do Trabalho na Escola Pública**: O Pedagógico e o Administrativo na Ação Supervisora. Disponível em: <http://bit.ly/3TtuCJ0>. Acesso em: 11 out. 2015.

SILVA, Lilian Lopes Martin da; MOYSÉS Sarita; FIAD, Raquel; Geraldi, João Wanderely. **O ensino de Língua Portuguesa no Primeiro Grau**. São Paulo: Atual, 1986.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira; DOURADO, Nileide Souza; RIBEIRO, Roberto Silva (orgs.). **Universidade Federal de Mato Grosso: 40 anos de história (1970-2010)**. Cuiabá: EdUFMT/FAPEMAT, 2010.

SMOLKA, Ana Luiza. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1988.

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VIEIRA, Renata de A.; MACIEL, Lizete S. B. Manual Pedagógico na Formação dos Professorandos. **Série-Estudos**. Campo Grande, MS, n. 39, p. 253-269, jan./jun. 2015.

VIGOTSKI, Lev Seminovitch. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

Título	Minha vida de professora: escavação, fragmentos, vozes
Autor	Cancionila Janzkovski Cardoso
Assistência Editorial	Andressa Marques Taís Rodrigues
Capa	Larissa Codogno
Projeto Gráfico	Vinicius Torquato
Preparação	Talita Franco
Revisão	Marcia Santos
Formato	14x21cm
Número de Páginas	144
Tipografia	Adobe Garamond Pro
Papel	Alta Alvura Alcalino 75g/m ²
1ª Edição	Janeiro de 2023

Caro Leitor,
Esperamos que esta obra tenha
correspondido às suas expectativas.

Compartilhe conosco suas dúvidas e sugestões:

sac@editorialpaco.com.br

 11 98599-3876

Publique sua obra pela Paco Editorial

EDIÇÃO DE QUALIDADE, DIVULGAÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO NACIONAL



Teses e dissertações

Trabalhos relevantes que representam contribuições significativas para suas áreas temáticas.



Grupos de estudo

Resultados de estudos e discussões de grupos de pesquisas de todas as áreas temáticas.



Capítulo de livro

Livros organizados pela editora dos quais o pesquisador participa com a publicação de capítulos.




Técnicos e Profissionais

Livros para dar suporte à atuação de profissionais das mais diversas áreas.

Envie seu conteúdo para avaliação:

livros@pacoeditorial.com.br

11 4521-6315
 11 95394-0872

www.editorialpaco.com.br/publique-na-paco/

Todo mês novas chamadas são abertas:

www.editorialpaco.com.br/capitulo-de-livros/

Conheça outros títulos em
www.pacolivros.com.br

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658
Ed. Altos do Anhangabaú – 2º Andar, Sala 21
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100