



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

RENATA ALIAGA

**CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL (1978-1987):
ESPAÇO DE FORMAÇÃO**

CAMPINAS
2020

RENATA ALIAGA

CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL (1978-1987): ESPAÇO DE FORMAÇÃO

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Educação.

Supervisora/Orientadora: LILIAN LOPES MARTIN DA SILVA

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA RENATA ALIAGA, E ORIENTADA PELA PROF(A). DR(A). LILIAN LOPES MARTIN DA SILVA

CAMPINAS
2020

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

AL41c Aliaga, Renata, 1985-
Congresso de Leitura do Brasil (1978-1987) : espaço de formação /
Renata Aliaga. – Campinas, SP : [s.n.], 2020.

Orientador: Lilian Lopes Martin da Silva.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Associação de Leitura do Brasil. 2. Congresso de Leitura do Brasil. 3.
Leitura. 4. Formação de professores. 5. Memória. I. Silva, Lilian Lopes
Martin da, 1955-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Reading Congress of Brazil (1978-1987) : a place for formation

Palavras-chave em inglês:

Brasilian Reading Association

Reading Congresses of Brazil

Reading

Teacher formation

Memory

Área de concentração: Educação

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Lilian Lopes Martin da Silva [Orientador]

André Luiz Paulilo

Norma Sandra de Almeida Ferreira

Rosana Baptistella

Sônia Midori Takamatsu

Geniana dos Santos

Data de defesa: 30-04-2020

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: 0000-0003-2797-4078e

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/6259142583753501>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL (1978-1987):
ESPAÇO DE FORMAÇÃO**

Autor : Renata Aliaga

COMISSÃO JULGADORA:

Lilian Lopes Martin da Silva

Andre Luiz Paulilo

Norma Sandra de Almeida Ferreira

Rosana Baptistella

Sônia Midori Takamatsu

Geniana dos Santos

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2020

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa à Prof.^a Lilian Lopes Martin da Silva, por me acompanhar neste e em outros caminhos... Pela sensatez, pela segurança, que orienta, mas que também acalma e acolhe, e principalmente por me mostrar a desinquietude daqueles que, como ela, caminham com coragem...

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente aos professores Andre Luiz Paulilo, Norma Sandra de Almeida Ferreira, Rosana Baptistella, Sônia Midori Takamatsu, Arnaldo Pinto Júnior, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto e Geniana dos Santos, não só por tão carinhosamente aceitarem participar como avaliadores deste trabalho, mas também pelas tantas contribuições que recebi durante todo o período de realização dessa pesquisa.

Às professoras Maria do Rosário Mortatti, Maria Rosa Rodrigues de Camargo, Marli Pinto Ancassuerd, Maria Aparecida Lopes, Leda Queirós de Paula e ao professor Ezequiel Theodoro da Silva, que dispuseram do seu tempo e de suas memórias. Essa pesquisa não seria possível sem a colaboração de vocês. Agradeço profundamente!

Aos colegas da Associação de Leitura do Brasil, diretoria 2018-2020: Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto, Anderson Ricardo Trevisan, Marcus Pereira Novaes, Alik Wunder e Rosana Baptistella, pela parceria nesses anos de trabalho e pela riqueza de experiências que proporcionaram. A todos os colaboradores da Revista Leitura Teoria & Prática. Também um agradecimento especial à Lucy Rudék e à Karen Cezar Baptista.

À equipe da pesquisa ALB Memórias, a todos e todas que estiveram – e são muitos - e aos que ainda estão envolvidos e empenhados nesse trabalho.

Ao Instituto Federal de São Paulo, em nome do reitor Eduardo Antônio Módena e ao diretor do *campus* Campinas, Eberval Oliveira Castro, por permitirem dedicação integral à esta pesquisa desde o mês de julho de 2017 até agora. Também à amizade e ao carinho de todos da Coordenadoria Sociopedagógica do *campus* Campinas. Obrigada por serem tão compreensivos e dedicados neste período em que estive ausente.

A uma amizade intensa e especial, Ingrid Coura, que trouxe alegrias e foi um grande acalento.

À minha família... O que seria possível sem vocês? O amor de vocês me conforta.

Uma gratidão sem fim ao meu companheiro Juliano e meu filho Matheus. Foram tantas vezes que eu estive ocupada, ausente, atarefada. Vocês sempre estiveram comigo e são a razão do meu viver, todos os dias! Muito obrigada!

*Todo caminho da gente é resvaloso.
Mas também, cair não prejudica demais.
A gente levanta, a gente sobe, a gente volta!...
O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim:
Esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa,
Sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem. (...)
(Todo Caminho, Guimarães Rosa)*

RESUMO

Nosso tema de interesse é a formação de professores. Nesse sentido, essa pesquisa elegeu os Congressos de Leitura do Brasil (COLES), como objeto de investigação. Partimos do pressuposto de que os COLES se constituíram, ao longo dos quarenta anos de sua realização, num importante espaço de formação dos profissionais do ensino, especialmente os professores. O acervo histórico dos congressos, atualmente disponível no Centro de Memória da Educação da FE/Unicamp, possibilitou que a pesquisa buscasse, em sua documentação, especialmente naquela gerada no período de 1978 a 1987, período em que um mesmo grupo assumiu a direção da ALB, indicadores da intenção de seus organizadores de fazer desse evento um espaço e um tempo de formação. Ao mesmo tempo, recolhemos depoimentos de participantes dessas e outras edições do evento, no intuito de conhecer suas percepções em relação ao congresso. Promovidos pela Associação de Leitura do Brasil (ALB), entidade criada em 1981, cuja sede é na Faculdade de Educação da Unicamp, os COLES constituem uma das ações mais vigorosas da entidade estando hoje em sua 21ª edição. Essa investigação integra o projeto *ALB: Memórias*, que vem sendo realizado por docentes do Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita/Trabalho Docente na Formação Inicial (ALLE/AULA), da Faculdade de Educação da Unicamp e contribui com os esforços de tecer uma história da leitura no Brasil. Tem como aporte teórico/metodológico os referenciais de Nóvoa (1991, 2013, 2017), Chartier (1990, 1991, 1996), Certeau (1998, 2002) entre outros.

Palavras-chave: Leitura. Congresso de Leitura do Brasil. Associação de Leitura do Brasil. Formação Docente. Memória.

ABSTRACT

Our aim of interest is the teacher formation. In this regard, the present study elected the *Congressos de Leitura do Brasil* (COLES) [Reading Congresses of Brazil] as object of investigation. We start from the assumption that the COLES were constituted, throughout its 40 years of existence, as an important place for formation and development of educators, especially teachers. The historical collection, that is currently available in the *Centro de Memória da Educação* [Center for Educational Memory] of the School of Education of the University of Campinas (FE/Unicamp), allowed the research to seek on its documentation, particularly between 1978 and 1987, period in which the same group assumed the direction of the *Associação de Leitura do Brasil* (ALB) [Brazilian Reading Association], indicators of the intention of COLES organizers to make this event a place and moment for formation and development. At the same time, we collected testimonials from participants in these and other editions of the event, to get to know their perceptions regarding the congress. Promoted by the ALB, an entity founded in 1981, whose headquarters are also in the FE/Unicamp, the COLES are established as one of the entity's most vigorous actions and currently are on their twenty-first edition. This study is part of the project *ALB: Memórias* [ALB: Memories], which has been carried out by professors of the research group *Alfabetização, Leitura e Escrita/Trabalho Docente na Formação Inicial* (ALLE/AULA) [Literacy, Reading and Writing/Teacher's Work in Initial Formation] of the FE/Unicamp and has contributed to the efforts to weave the history of reading in Brazil. The theoretical framework of the present study is supported by the work of Nóvoa (1991, 2013, 2017), Chartier (1990, 1991, 1996), Certeau (1998, 2002), among other references.

Keywords: Reading. Reading Congresses of Brazil. Brazilian Reading Association. Teacher formation. Memory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Lista de participantes do 2º COLE.....	p.37
Figura 2	Ofício nº 190/78 da Prefeitura Municipal de Campinas.....	p.74
Figura 3	Feira do Livro no Centro de Convivência de Campinas.....	p.75
Figura 4	Grupos de Estudo. Programação Geral do 5º COLE.....	p. 110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADUNESP	Associação dos Docentes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
ADUNICAMP	Associação dos Docentes da Universidade Estadual de Campinas
ADUSP	Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo
ALB	Associação de Leitura do Brasil
ALLE/AULA	Grupo de Pesquisa: Alfabetização, Leitura e Escrita e Trabalho Docente na Formação Inicial
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CELE	Centro de Leitura
CME	Centro de Memória em Educação
COBI	Congresso de Bibliotecários
COLE	Congresso de Leitura do Brasil
DEME	Departamento de Metodologia de Ensino
DRE	Diretoria Regional de Ensino
FE	Faculdade de Educação
LTP	Revista Leitura Teoria & Prática
PNBE	Plano Nacional Biblioteca na Escola
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PROMADI	Programa Material Didático
PROMAGI	Programa Magistério
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1. ESTA PESQUISA... justificativa, objetivos, metodologia	
1.1 Um entre-lugar para a formação.....	13
1.2 Os Congressos de Leitura do Brasil – espaço de investigação.....	18
1.3 Um caminho investigativo possível.....	26
1.4 Construção do <i>corpus</i> : a pesquisa documental.....	32
1.5 Construção do <i>corpus</i> : a seleção de documentos impressos.....	33
1.6 Construção do <i>corpus</i> : a coleta de depoimentos orais	35
1.6.1 A quem entrevistar? Uma possível seleção.....	36
1.6.2 A leitura das entrevistas.....	41
2. UMA PROFISSÃO QUE SE PRECISA “FORMAR”	43
2.1 Constituição e desenvolvimento da carreira docente.....	44
2.2 Constituição e desenvolvimento da carreira docente no Brasil.....	47
2.3 Anos dos Congressos de Leitura do Brasil.....	53
2.4 Políticas de Estado e a formação do leitor.....	62
3. OS CONGRESSOS DE LEITURA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO (1978-1987)	
3.1 Os Congressos de Leitura do Brasil: criação, consolidação e relevância para a história da leitura no Brasil.....	69
3.2 Congresso de Leitura do Brasil: um evento para os professores.....	83
3.3 O Congresso de Leitura do Brasil e a atualização do professor/ leitor/ sujeito crítico.....	91
3.4 O Congresso de Leitura do Brasil e consolidação da pesquisa na área da leitura.....	99
3.5 Congresso de Leitura do Brasil: “O professor precisa falar!”.....	107
3.6 Congresso de Leitura do Brasil e o contexto de implementação de políticas públicas para o ensino da leitura e formação do leitor.....	113
4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	126
ANEXOS	
Anexo 1 – Roteiro de entrevista.....	132
Anexo 2 – Transcrição das entrevistas.....	133
Anexo 3 – Parecer Consubstanciado do CEP.....	180

1. ESTA PESQUISA... justificativa, objetivos, metodologia

1.1 Um entre - lugar para a formação

Esta pesquisa elege como tema de estudo a formação de professores. Todos sabemos que essa formação, especialmente em seu caráter inicial, ocorre atualmente nos espaços formais da educação, as instituições de ensino superior, nas quais há os cursos de licenciatura. Sejam instituições públicas ou privadas, cursos presenciais ou à distância. E que em se tratando de uma formação para os profissionais que já estão em exercício, ela pode ocorrer principalmente através de materiais, programas e cursos gerados em órgãos como Ministério da Educação e nas secretarias estaduais e municipais, em parcerias várias e posteriormente disseminados nas redes escolares.

Nossa proposta, entretanto, é a construção de uma pesquisa que parte da ideia de que os espaços não - escolares são igualmente lugares de relevância para a formação desse profissional, não apenas em sua dimensão pedagógica, mas em sua dimensão cultural e humana. Compartilhamos com Nóvoa a ideia de que a formação de professores, seja ela a formação *para* a docência ou *durante* a docência, não deve estar restrita ao espaço universitário, que é imprescindível e necessário, mas não suficiente diante de uma formação que se quer ampla e plural.

Em diferentes artigos que discutem o tema, Nóvoa (1991, 2013, 2017) tem apresentado propostas que defendem a formação docente como formação para uma profissão, formação essa que se faz no entrecruzamento entre diferentes instituições - a escola, a universidade - mas também outras, como associações culturais, entidades laborais, etc.; uma formação que se constitui na coletividade e que se configura no movimento constante de elaboração e reelaboração dos conhecimentos específicos desta profissão.

Em *Nada substitui um bom professor: proposta para uma revolução no campo de formação de professores*¹, conferência de encerramento do 11º Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores, Nóvoa (2013) elenca quatro aspectos que considera centrais para uma proposta de formação profissional de professores e que dialogam de maneira muito especial com esta pesquisa.

O primeiro deles diz respeito aquilo que o autor chama de “formação de professores a partir de dentro” (NÓVOA, 2013, p. 201). Segundo ele, o fato de muitos professores irem para a escola com uma formação nem sempre satisfatória abriu espaço para que uma série de grupos e especialistas ocupasse o terreno da formação de professores, procurando compensar essa “menor preparação”. Assim, o que se propõe é uma formação que venha de dentro da própria profissão, ou seja, que os professores tenham um lugar predominante na sua formação e na dos colegas.

É fundamental assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino ganhe visibilidade, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho acadêmico e criativo, e, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseados em uma pesquisa que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar(...). Defendo, sim, que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se contemplarem a necessidade de um professor atuante no espaço da sala de aula, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. (NÓVOA, 2013, p.203).

Nesse mesmo sentido, o autor destaca, como segundo tópico e em diálogo com o primeiro, a necessária valorização do conhecimento docente. Assim, se entendermos o ensino como atividade de criação, que se produz no próprio ato pedagógico e que exige um esforço

¹ O texto *Nada substitui um bom professor: proposta para uma revolução no campo de formação de professores* reproduz a conferência intitulada *Tendências actuais na formação de professores: o modelo universitário e outras possibilidades de formação*, realizada no dia 17 de agosto de 2011 por ocasião do encerramento do 11º Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores e 1º Congresso Nacional de Formação de Professores. Esta e as demais conferências do evento foram reunidas e publicadas em: GATTI, Bernadete (org.), *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

próprio de elaboração e reelaboração, faz-se necessário “valorizar o conhecimento profissional docente, construído a partir de uma reflexão sobre a prática e de uma teorização da experiência.” Para o autor, “é no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar que devemos centrar o nosso esforço de renovação da formação de professores”. (NÓVOA, 2013, p. 204).

Em um terceiro ponto, o autor coloca a emergência do professor como coletivo como uma das principais realidades do século XXI. A necessidade de práticas coletivas e colaborativas, a ideia da docência como coletivo não só no plano do conhecimento, mas também no plano da ética.

Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver em uma escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. É importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com outros colegas. A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior. A formação de professores é essencial para consolidar parcerias no interior e no exterior do mundo profissional e para reforçar o trabalho cooperativo dos professores. (NÓVOA, 2013, p. 206).

Por fim, diante das tantas exigências que se colocam para a escola na contemporaneidade, o último aspecto elencado pelo autor reforça a importância da interligação das instituições de ensino, sejam elas escolas para a formação de jovens e crianças ou instituições de formação de professores, com outras instâncias educativas, formando uma rede que o autor chama de “espaço público de educação”:

Sem ignorar o papel da escola em muitas dessas missões, será que elas não devem ser assumidas primordialmente por outras instâncias sociais? Será que não devemos responsabilizar as famílias, mas também as comunidades locais, as associações culturais, as entidades laborais, as igrejas, os museus, as organizações científicas, os centros de saúde e os espaços artísticos e desportivos pelo cumprimento de boa parte dessas missões? Não se trata de regressar ao debate sobre a relação escola-sociedade, mas antes de promover a construção de um espaço público de educação no qual a escola tem seu lugar, mas que não é um lugar hegemônico, único. (NÓVOA, 2013, p. 207).

Essa rede possibilitaria, portanto, “reforçar a necessidade de reconstruir solidariedades, espaços de convivência, de vida social e cultural” (NÓVOA, 2013. p.208) que, em conexão com os espaços de formação, podem favorecer uma formação mais ampla, capaz de promover o papel social, ético e político da atividade docente.

Em seu artigo *Firmar A Posição Como Professor, Afirmar A Profissão Docente*, Nóvoa (2017) traz a urgência de um novo lugar institucional para a formação profissional dos professores a partir da ideia daquilo que o autor chama de “entre-lugar”. Segundo ele, para além de uma formação universitária, a formação docente deve-se fazer no entrelaçamento entre escola, universidade e sociedade, em um lugar institucional que se caracterize pelo encontro e pela construção de um diálogo constante entre as diferentes instituições envolvidas nesse processo de formação.

Para avançar no sentido de uma formação profissional universitária, é necessário construir um novo lugar institucional. Este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um “lugar híbrido”, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente. É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores. (NÓVOA, 2017, p.1114).

Trata-se, assim, de edificar um novo lugar de formação, em uma zona de fronteira entre as universidades e as escolas, que reúna pessoas comprometidas com o trabalho universitário, mas também com o futuro da profissão docente. Nesse sentido, “é neste lugar que se produz a profissão de professor, não só no plano da formação, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público.” (NÓVOA, 2017, p. 1115).

Seguindo nesta discussão, o autor apresenta algumas características inerentes a esse “entre-lugar” ou “lugar-híbrido”, que, segundo ele, se coloca como urgente e necessário para pensar uma nova formação profissional dos professores capaz de superar o caráter discursivo e que se efetive de maneira mais concreta.

A primeira característica deste lugar de formação é o seu caráter híbrido, de ligação, de vínculo entre distintas realidades. É nesse “entre-lugar” que se ligam e se articulam universidades, escolas e políticas públicas em prol de um objetivo comum.

O segredo deste *terceiro lugar* está numa fertilização mútua entre a universidade e as escolas, na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação. (NÓVOA, 2017, p. 1116).

Considera também que a força deste “entre-lugar” está na possibilidade de construir novos entrelaçamentos que possam ir muito além da tradicional relação entre universidade/escola. Nesse sentido, o conhecimento acadêmico se faz indispensável, mas não ocupa uma posição de superioridade em relação às outras instâncias envolvidas. Não se trata de um conhecimento científico que se descole da realidade local, nem uma atuação prática de caráter tecnicista ou utilitarista. O que se propõe é um lugar de convergência e cooperação, onde se faça possível um percurso integrado e colaborativo de formação.

Por fim, o autor destaca a importância da formação como ação pública, que envolva, além de escolas e universidades, a presença da sociedade e das comunidades locais.

A profissão docente sempre se caracterizou por uma forte intervenção pública, ainda mais necessária em “tempos de desumanização” (ANDREWS; BARTELL; RICHMOND, 2016). Não é possível formar professores sem uma abertura à sociedade, sem um conhecimento da diversidade das realidades culturais que, hoje, definem a educação. (NÓVOA, 2017, p.1118).

Essas proposições buscam promover um “lugar institucional” onde, no compartilhamento de um objetivo comum, universidade, escola e sociedade trabalhem na promoção de um diálogo constante, que coloque o professor em formação diante de um maior número de experiências e realidades que possivelmente vão permear sua atuação enquanto profissional da educação e que possam contribuir com esse processo. Trata-se assim, não apenas de superar a dicotomia teoria/ prática pedagógica, que coloca a universidade no campo teórico e a escola no campo das práticas, mas de promover, além do entrelaçamento entre esses

dois lugares institucionais, um terceiro, que envolva também nesse debate espaços públicos como as bibliotecas, os museus, os espaços artísticos, culturais, científicos e tantos outros que podem colaborar de maneira bastante significativa nesse processo.

1.2 Os Congressos de Leitura do Brasil – espaço de investigação

Foi nesse movimento que elegemos os Congressos de Leitura do Brasil, promovidos pela Associação de Leitura do Brasil (ALB), entidade criada em 1981, cuja sede é na Faculdade de Educação da Unicamp, como espaço de investigação. Partimos do pressuposto de que os COLES, como os congressos costumam ser chamados, se constituíram, ao longo dos quarenta anos de sua realização, num importante espaço e tempo de formação, principalmente dos profissionais do ensino e especialmente dos professores, estejam eles em sua formação inicial ou continuada.

Pudemos pensar o evento como tendo proposto já em seu início um modo de formação docente localizado numa espécie de interface. Não é a escola, nem o espaço de trabalho, nem curso. É um espaço autônomo, um “entre-lugar”. Que mesmo não sendo institucional, oficial e escolar, aglutina discussões, questionamentos e propostas, como ação pública para a qualificação da ação docente e da escola.

Essa hipótese inicial para a pesquisa surgiu a partir do meu envolvimento com a pesquisa *ALB: memórias*² desenvolvida por pesquisadores do Grupo de Pesquisa *Alfabetização, leitura e escrita/Trabalho docente na formação inicial (ALLE/AULA)*³.

² Mais informações sobre a Pesquisa *ALB: memórias*, como os trabalhos realizados e em andamento, publicações, documentos, etc. podem ser acessadas em: <<https://pesquisaalbmemoira.wixsite.com/>>, acesso em 14 de março de 2019.

³ Os Grupos de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita e Trabalho Docente na Formação Inicial, da Faculdade de Educação da UNICAMP, se reorganizam a partir de 2016, num único grupo, chamado ALLE/AULA. Mais informações sobre o grupo podem ser acessadas em: <<https://www.alleaula.fe.unicamp.br/>>, acesso em 14 de março de 2019.

Desde sua criação, a pesquisa *ALB: memórias* tem reunido e movimentado diversos trabalhos, com diferentes ênfases, que se ligam no esforço de construção da memória da Associação de Leitura do Brasil e da história da leitura no Brasil, a partir do conjunto de documentos produzidos por ocasião de cada Congresso de Leitura.

Em seu Trabalho de Conclusão de Curso *Relação Literatura para Crianças e Escola nos 30 Anos de Congresso de Leitura do Brasil*⁴, Ritto (2009) buscou discutir e refletir sobre os trabalhos acerca da literatura para crianças na escola, a partir de um trabalho do tipo “Estado da Arte” que se debruçou sobre os programas e anais dos Congressos de Leitura. A pesquisa procurou compreender desde quando, de que modo e em que dimensão este tema está presente nos congressos e quais as contribuições que os COLES trouxeram para o tema.

O trabalho de Santana (2013), intitulado *1º Congresso de Leitura (1978): constituindo arquivo*⁵ teve como propósito a constituição de um arquivo do 1º COLE, para o qual havia poucos documentos remanescentes. A pesquisa permitiu localizar, identificar e reunir fontes impressas, sonoras e iconográficas referentes ao congresso.

Em *A biblioteca escolar entre as páginas escritas do Congresso de Leitura do Brasil e da Revista Leitura : Teoria & Prática (de 1978 a 1985)*⁶, Oliveira (2015) buscou conhecer as reflexões que a Associação de Leitura do Brasil, em seus anos iniciais (1978-1985), colocava em circulação acerca da biblioteca escolar a partir dos seus principais veículos de comunicação, os Congressos de Leitura do Brasil e a Revista Leitura: Teoria & Prática. Já em *Os espaços de leitura nas páginas do Congresso de Leitura do Brasil - COLE (1978-1993)*⁷,

⁴ Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/alle/teses_dissert_tcc/arquivos/Anaritto-tcc.pdf>. Acesso em 14 de março de 2019.

⁵ Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/alle/teses_dissert_tcc/arquivos/TCC%20FINAL%20LOUISE%20OFICIAL.pdf>. Acesso em 14 de março de 2019.

⁶ Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/alle/teses_dissert_tcc/arquivos/TCC_Larissa_de_Souza_Oliveira.pdf> Acesso em 14 de março de 2019.

⁷ Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/332526/1/Oliveira_LarissaDeSouza_M.pdf> Acesso em 14 de março de 2019.

Oliveira (2018) buscou levantar representações de espaços de leitura presentes nos suportes nos quais se inserem os textos referentes à programação oficial dos congressos: cadernos de Resumos (1º, 2º e 3º COLES) e Anais (4º, 5º, 6º, 7º, 8º e 9º COLES).

Em sua tese de doutorado *Artes de fazer: memória, participação e história nos 30 anos da Associação de Leitura do Brasil*⁸, Takamatsu (2017), buscou compor uma narrativa que permitisse identificar algumas das escolhas e caminhos trilhados pela ALB, compreendendo o período de criação da entidade até sua consolidação, o que inclui as primeiras edições dos Congressos de Leitura do Brasil (1978 a 1981), a fundação da ALB (1981) e a primeira diretoria eleita em 1983.

Há ainda outras produções e publicação vinculadas à pesquisa, como por exemplo o blog comemorativo *ALB 30 anos*⁹, o site *Cartografias da Memória*¹⁰, que disponibiliza em formato digital um conjunto de documentos diversos das vinte primeiras edições dos Congressos de Leitura. Também, os catálogos *Tempo de Cole*¹¹ e *Congressos de Leitura do Brasil (1878-1995): catálogo de fontes*, além de artigos em revistas e relatórios de pesquisa. Assim, a pesquisa *ALB: memórias* conta com resultados já bastante significativos no que diz respeito à constituição das memórias da entidade, e também em relação à história da leitura no Brasil. No entanto, a quantidade e a diversidade da documentação que compõe esse arquivo permitem ainda inúmeros olhares, recortes, possibilidades.

Além destes trabalhos, há alguns outros movimentos de pesquisa a partir dos COLES, realizados fora do âmbito do Grupo ALLE/AULA da Faculdade de Educação da UNICAMP. É o caso da tese de doutorado *O meu aluno não lê”: sentidos de crise nas políticas*

⁸ Disponível em:

<http://www.repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/331047/1/Takamatsu_SoniaMidori_D.pdf> Acesso em 14 de março de 2019.

⁹ Disponível em: <<http://alb30anos.blogspot.com/>>. Acesso em 14 de março de 2019.

¹⁰ Disponível em: <<http://pesquisaalbmemoira.wixsite.com/cartografiasmemoria>>. Acesso em 14 de março de 2019.

¹¹ Disponível em: <https://issuu.com/pesquisaalbmemoiras/docs/catalogotempocole_2014>. Acesso em 14 de março de 2019.

*curriculares para a formação em leitura*¹², de Geniana dos Santos, defendida no ano de 2017 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e publicada como livro no ano de 2019, com o título *Políticas Curriculares de Leitura: crise, antagonismo e negociação no Congresso de Leitura do Brasil (COLE)*¹³. Há também trabalhos publicados como artigos em periódicos científicos, como o *Relatório sobre o COLE - 12º Congresso de Leitura do Brasil*¹⁴, Marli Quadros Leite; *Práticas de letramento na etapa da alfabetização: uma análise dos trabalhos apresentados no Congresso de Leitura do Brasil-Cole*, de Samara Gabrieli Ianhez Padovan¹⁵ e *Crise na escola, crise no ensino da leitura? Uma análise dos discursos sobre leitura feitos nos 20 primeiros anos de Cole*, de Cláudia C. S. Andrade¹⁶.

Esse movimento de consolidação de pesquisas em torno dos COLES, bem como o crescimento quantitativo de publicações científicas e apresentação de trabalhos que, de alguma forma, relacionam-se com o congresso, são indicativos da relevância deste evento e das contribuições que vem apresentando para a área da leitura e da educação durante os quarenta anos em que vem sendo realizado.

No caso desta pesquisa, ao manusear materiais gerados pela associação em torno dos congressos, como folders, cadernos de resumos, revistas, etc. e tomando-os como

¹² Santos, G. (2017) “O meu aluno não lê”: sentidos de crise nas políticas curriculares para a formação em leitura. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=11670. Acesso em: 17 mar. 2019.

¹³ SANTOS, Geniana dos. *Políticas Curriculares de Leitura: crise, antagonismo e negociação no Congresso de Leitura do Brasil (COLE)*. Curitiba: CRV, 2019.

¹⁴ LEITE, Marli Quadros. Relatório sobre o COLE - 12º Congresso de Leitura do Brasil (COLE 99). **Linha D'Água**, n. spe, p. 109-113, 19 jan. 2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/69183/71635>. Acesso em: 21 de out. 2019

¹⁵ PADOVAN, Samara Gabrieli Ianhez. **Práticas de letramento na etapa da alfabetização: uma análise dos trabalhos apresentados no Congresso de Leitura do Brasil-Cole**. *Cadernos da Pedagogia*, v. 10, n. 20, 2017. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1011/357>. Acesso: 17 de mar. 2019.

¹⁶ ANDRADE, Cláudia C. S. **Crise na escola, crise no ensino da leitura? Uma análise dos discursos sobre leitura feitos nos 20 primeiros anos de Cole**. In: In: *Anais do 17º Cole*, Campinas, SP: ALB, 2009. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/. Acesso: 17 de mar. 2019.¹⁶

“documentos” a serem higienizados, catalogados, tive a oportunidade de ler muita coisa, compartilhar com a equipe e produzir alguns sentidos. Além de numerosos e diversificados, a massa documental mostra quão variados foram os assuntos, os atores e também os formatos que o COLE apresentou no decorrer dos anos. Ainda que o congresso se proponha a reunir discussões que tenham como eixo central a temática da leitura, esses materiais trazem elementos que nos mostram que, muitas vezes, as discussões extrapolam essa proposta e abrangem os mais diversos temas, seja pela complexidade do termo leitura - afinal, quando tratamos de leitura, podemos nos referir às suas práticas, os leitores, mediadores, suportes, textos, sua história, ensino, e outros, seja pela dimensão, representatividade e pela importância que o evento ganhou na área da educação.

Eles fizeram surgir os primeiros questionamentos a me moverem para a realização desta pesquisa: os COLES se propuseram, desde seu início, a ser um espaço e um tempo para a formação de professores? Esse era um desejo de seus organizadores? Como esse desejo se materializou nos distintos impressos produzidos nessas ocasiões? É possível, a partir dos documentos que pertencem ao acervo dos congressos, hoje reunidos e organizados no Centro de Memória da Educação (CME)¹⁷ da FE/Unicamp, localizar ou inferir, pela leitura, essa intenção? Como compreendê-la? Que formação é essa? Como ela se configura? Por que foi assim e não de outro jeito? Para qual professor ela foi pensada?

O conjunto documental referente aos congressos, atualmente disponível no CME,¹⁸ permitiu que buscássemos indicadores ou marcas dessa intenção e construíssemos algumas

¹⁷ O Centro de Memória da Educação é um órgão científico vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas que tem por finalidade captar, conservar e divulgar a memória da educação brasileira por meio da preservação documental, da pesquisa, do ensino, da extensão e da difusão. Mais informações podem ser acessadas em: <www.fe.unicamp.br/institucional/centro-de-memoria-da-educacao>, acesso em 14 de março de 2019.

¹⁸ Após mais de quatro décadas de existência a ALB acumulou em sua sede uma grande quantidade de materiais, originados das realizações desse evento. Dentre esses documentos estão projetos para os eventos; solicitações para financiamento; orçamentos; correspondência; relatórios técnicos; fotografias, fitas em áudio, fitas em VHS, DVD's folhetos de divulgação, programas acadêmicos, programações culturais, cartazes, materiais de identificação dos congressistas e dos organizadores, camisetas, entre outros. Eles foram produzidos em momentos

relações desses indicadores com o momento histórico de realização dos congressos mais distantes no tempo.

Ao mesmo tempo, foi se delineando um outro desejo de investigação. Considerando os professores participantes desse evento, seria possível, de alguma forma, conhecer e registrar algumas suas percepções, que nos auxiliassem a nos aproximar de nossas questões? Há documentos, no acervo do COLE, que tenham registrado as vozes dos participantes? Como tais vozes se aproximam, ou não, de nossa hipótese inicial? Dialogam com ela?

Na impossibilidade de investigar todo o percurso do evento ao longo de suas vinte e uma edições, o que nos traria o desafio de pesquisar mais de quarenta anos (1978-2019), delimitamos nossa pesquisa a primeira década de realização do Congresso de Leitura do Brasil. O recorte temporal escolhido - 1978 a 1987 - justifica-se pelo fato de que, nesse período, estiveram à frente da organização dos congressos a equipe que o idealizou e que foi também a primeira diretoria eleita da Associação de Leitura do Brasil.¹⁹ Além disso, segundo Oliveira (2018), é possível notar algumas tendências nas primeiras seis edições do congresso que perpassam temáticas como a democratização da leitura, seus aspectos políticos e sociais, a escola, o ensino, a aprendizagem...

Os seis primeiros congressos (que estão entre aqueles que balizam essa investigação) inclinam suas reflexões para a democratização da leitura no país e para questões que perpassam, principalmente, pela escola, ensino, aprendizagem, recursos e espaços; em diálogo com esse primeiro momento de democratização política e social do país e do ensino. (OLIVEIRA, 2018, p.19).

e condições diversas, que acompanharam as tantas mudanças tecnológicas que ocorreram no período e que influenciaram diretamente as maneiras de registrar/ documentar o evento.

Após sucessivos gestos de reunião e organização desse material pelas muitas diretorias da entidade, em 2009, pesquisadores do Grupo de Pesquisa 'Alfabetização, Leitura e Escrita/Trabalho Docente e Formação Inicial (ALLE/AULA) iniciou um trabalho que, culminou, em 2017, com a doação pela ALB, do conjunto documental, já parcialmente organizado, ao Centro de Memória em Educação da FE/ Unicamp de forma a ser melhor preservado, divulgado e pesquisado. memória da Associação de Leitura do Brasil e da história da leitura no Brasil a partir desse conjunto de documentos.

¹⁹ Grupo composto pelos professores: Ezequiel Theodoro da Silva, Olga Molina, Marli Pinto Ancassuerd, Hilário Fracalanza, Lilian Lopes Martin, Raquel Maria de Almeida Prado.

Além disso, é possível perceber que a cada alteração no grupo eleito para conduzir a entidade, modificam-se alguns de seus aspectos, algumas de suas ênfases e percepções, mesmo que se mantenham os objetivos previstos em seu estatuto em vigor. Uma percepção também trazida por uma de nossas entrevistadas, a Prof.^a Maria do Rosário²⁰:

Se há uma temática que permanece é da leitura, porém os modos de pensá-la vão se alterando, embora não se altere o núcleo, e esses que eu chamo de embate vão se explicitando conforme as discussões do momento. Um deles (murmurinhos) ficou claro recentemente para mim. Eu mencionei a abordagem mais didático-pedagógica ou mais ampla, junto com bibliotecários, e a discussão sobre leitura e literatura foi também ganhando um tônus junto com discussões sobre leitura, do ponto de vista da linguística. Pode ler qualquer coisa/ não pode, a discussão do estatuto literário, do texto de literatura, que foi um embate inicial nas pesquisas sobre literatura infantil, sobre, nem tanto ensino da leitura, mas a literalidade, a discussão sobre o que caracteriza um texto de literatura infantil, eram embates importantes, mas eles foram se ampliando e penso que diferentes marcas de outras diretorias da ALB foram também caracterizando esses embates, as discussões a respeito, por meio das temáticas. (informação verbal)

Nosso *corpus* de pesquisa se constituiu por: a) documentos impressos gerados nas seis primeiras edições (1978 – 1987) dos Congressos de Leitura do Brasil e b) depoimentos orais de participantes do evento, recolhidos através de entrevistas.

Com base nos registros escritos originados desses eventos e em depoimentos orais acerca deles, pudemos discutir os sentidos atribuídos ao congresso, bem como recuperar aspectos relacionados a sua organização e aos debates por ele promovidos.

Tivemos, então, como objetivos específicos dessa investigação:

a) buscar nos documentos escritos que compõem o acervo dos Congressos de Leitura do Brasil elementos que apontem para os sentidos do evento, especialmente no que diz respeito à formação dos professores;

²⁰ Entrevista concedida à pesquisadora em 12/07/2018, cuja transcrição está na página 138 – Anexo II

b) coletar depoimentos orais dos participantes das primeiras edições desse congresso em busca de suas memórias relacionadas ao evento e outros elementos que também possam emergir dessas memórias.

Acreditamos, portanto, que seus participantes, sejam eles professores, estudantes e outros profissionais interessados nos temas da leitura e da educação tenham, a partir das vivências acadêmicas e culturais promovidas por esse evento, construído experiências pessoais que possam ter contribuído de maneira significativa em sua atuação profissional.

Além disso, acreditamos ser possível indicar, a partir dos documentos e depoimentos orais, como algumas tendências da formação de professores no processo de abertura política vinham sendo debatidas nas primeiras edições dos COLES. Para construir essa ideia, o caminho traçado por nós foi o de recorrer aos documentos dos seis primeiros congressos (1978-1987): programação, anais, relatórios, entre outros; além de reunir um conjunto de depoimentos orais colhidos de convidados e participantes do congresso que estiveram presentes nestas edições.

Temos a maneira como ele foi organizado, a seleção dos temários, das conferências e mesas, dos convidados, as características que se mantiveram e aquelas que se modificaram ao longo do tempo, apontando para os “modos de fazer” de um grupo de pessoas em relação ao congresso e também ao que se pretendia “dar a ler” aos seus participantes. Que indicativos podemos encontrar nos documentos de uma intencionalidade (ou não) de concebê-lo como espaço/ tempo de formação? Temos igualmente os sentidos - que podem ser diversos - atribuídos ao congresso por aqueles que o vivenciaram na condição de participantes, sejam eles professores, estudantes, etc. Como essas maneiras de ver/sentir/ se entrecruzam, dialogam, aproximam-se ou se distanciam?

1.3 Um caminho investigativo possível

Para a realização desta pesquisa, buscamos suporte teórico e metodológico nos referenciais da História Cultural, em especial em Roger Chartier (1990, 1991, 1994) e Michael de Certeau (1998, 2002). Pensamos que entre os documentos escritos e orais, que configuram fontes diferentes em termos de autoria e temporalidade, podemos realizar um programa de investigação bastante próximo das ideias desses autores. Roger Chartier, um autor francês, representante da História Cultural, especialmente do livro e da leitura, bastante traduzido e lido no Brasil a partir de meados dos anos 1990, enxerga a leitura como uma prática sempre ‘banhada’ numa configuração cultural situada no tempo e no espaço das relações. Para ele, a difusão das ideias (através de um texto impresso, oral ou encenado), não pode ser pensada ingenuamente, ou seja, sendo bem feita ou controlada garante uma boa recepção, ou adequada compreensão da mensagem. O trajeto entre falar/ouvir, escrever/ler não é reto e seguro, isento de descaminhos. Chartier propõe um outro desenho para essa relação, cheio de fugas e de tensões. Com base em Michel de Certeau, acredita que os problemas originados nos circuitos da comunicação, normalmente entendidos como ‘ruído exterior’ são, na verdade, inerentes ao próprio circuito, fazendo com que aquilo que é escrito, idealizado, dito, oferecido pelo polo da produção seja recebido, apropriado, utilizado ou significado de outra forma pelo polo da recepção.

A uma produção racionalizada, expansionista, tanto quanto centralizada, estrondosa, espetacular, corresponde uma outra produção qualificada como “consumo”. Esta é ardilosa, encontra-se dispersa, mas insinua-se por toda a parte, silenciosa e quase invisível, uma vez que não assinala a sua presença com produtos próprios, mas com maneiras de utilizar os produtos impostos (CERTEAU, 1980, *apud* p.11 CHARTIER, 1990, p.59).

Para Chartier (1990), não há passividade no consumo cultural. Não há possibilidade de coincidência absoluta entre os polos. Para aqueles que, ocupando o lugar da produção, desejam

formar, normatizar, informar ou ensinar, a distância dos que ocupam o lugar da recepção é permeada de conflitos.

Ler, olhar ou escutar são efetivamente, uma série de atitudes intelectuais que - longe de submeterem o consumidor a toda poderosa mensagem ideológica e/ou estética que supostamente o deve modelar - permitem na verdade a reapropriação, o desvio, a desconfiança ou a resistência.

Daí a necessidade de reunir duas perspectivas, frequentemente separadas: o estudo da maneira como os textos, e os impressos, que lhes servem de suporte, organizam a leitura que deles deve ser feita, por outro lado, a recolha das leituras efetivas, captadas nas confissões individuais ou reconstruídas à escala das comunidades de leitores. (CHARTIER, 1990, p. 124-125).

Compreendemos, portanto, que ao buscar os sentidos produzidos, por determinados sujeitos, situados em um determinado momento histórico, nos colocamos frente a frente com as representações que se encontram inscritas em seus discursos, aproximando-nos da História Cultural tal como nos apresenta Chartier (1990): “esta história [que] deve ser entendida como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido.” (CHARTIER, 1990, p. 27).

Para o autor, a História Cultural “tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler.” (CHARTIER, 1990, p.16). Assim, pensando na construção dos sentidos como algo que se opera entre ordenamentos, desvios e reemprego singulares, realizar uma investigação que assume estes propósitos presume considerar as “classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real”, categorias estas que “são produzidas pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo. São estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado.” (CHARTIER, 1990, p.17).

Desta forma, pode-se pensar em uma história cultural do social que tome por objeto a compreensão das formas e dos motivos, ou, por outras palavras, das representações do mundo social, que, à revelia dos atores sociais, traduzem as suas posições e interesses objetivamente confrontadas e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse. (CHARTIER, 1990, p. 19).

Neste mesmo sentido, Chartier (1990) aponta um modo de pensar a cultura - e a história - concebendo-as como um conjunto de significações que podem ser enunciadas nos discursos ou nos comportamentos.

Pensar de outro modo a cultura, e por consequência o próprio campo da história intelectual, exige concebê-la como um conjunto de significações que se enunciam nos discursos ou nos comportamentos aparentemente menos culturais, tal como faz C. Geertz: “o conceito de cultura ao qual adito [...] denota um padrão, transmitido historicamente, de significados corporizados em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas, por meio das quais os homens se comunicam, perpetuam e desenvolvem o seu conhecimento e as atitudes perante a vida.” (CHARTIER, 1990, p. 66).

Para o autor, todas as relações entre sujeitos se organizam de acordo com lógicas que põem em jogo os esquemas de percepção e de apreciação dos diferentes sujeitos sociais, ou de acordo com as representações constitutivas de uma sociedade ou própria de um determinado grupo. Assim, as representações são, ao mesmo tempo reveladoras das comunidades e grupos culturais dos quais os sujeitos participam - o conceito de representação coletiva designa a incorporação, em cada indivíduo das estruturas mesmas do mundo social, ao passo que cada indivíduo socialmente situado põe em jogo sentidos individuais que podem trazer marcas de singularidades produzidas por esses mesmos sujeitos.

El concepto de representación colectiva designa la incorporación, dentro de cada individuo, de las estructuras mismas del mundo social. (...) Pero hay también un segundo sentido del concepto de representación: la construcción dinámica de los lazos sociales a través del mercado de las representaciones. Cada individuo socialmente organizado presenta una representación de sí mismo mediante gestos particulares, manifestaciones de un estilo de vida, de una manera de existir. Estas representaciones que cada individuo, cada grupo y cada

comunidad dan de sí mismos y su reconocimiento o no reconocimiento por parte de los otros grupos y comunidades, constituyen a su vez la realidad social, conforman un elemento esencial en este proceso dinámico de la construcción de los lazos sociales. El término representación me parecía útil en esto sentido como un objeto de lucha entre la representación propuesta e la representación impuesta. (CHARTIER, 1994, p.08).

Ao abordar o conceito de representação segundo Chartier (1990), Bortolazzo (2019)

aponta que:

Os estudos de Chartier (1990) apontam para a percepção do mundo como representação, que pode ser compreendida como categorias de apreciação do real, configurações sociais e conceituais próprias de determinados grupos culturais e, por isso, próprias de um tempo e espaço. O mundo (inclusive, o da escola), como tudo o que nos cerca e nos acolhe, é acessado pelas representações que interferem nos modos de relação com a sociedade, os objetos, as pessoas e conosco mesmo. Essas representações originadas nos grupos sociais e culturais, ressignificadas diferentemente em suas condições de produção, não podem ser entendidas como imutáveis, abstratas e universais ao longo do tempo. Construídas pelos sujeitos que as legitimam e lhes dão sentidos, elas podem desaparecer, ficar em evidência, permanecer, ganhar formas híbridas e diversificadas. Elas podem, inclusive, (con)viver de forma simultânea, em um mesmo tempo e lugar, no interior de um jogo de disputa e de poder entre diferentes grupos sociais. (BORTOLAZZO, 2019, p.27).

Chartier (1991) afirma, desta forma, que “não há prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelos quais os indivíduos dão sentido ao mundo que é deles.” (CHARTIER, 1991, p.177) Para o autor, as representações do social estão o tempo todo postas em um campo de lutas, de disputas, de tensão.

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso essa investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. (CHARTIER, 1990, p. 17).

Assim, ao buscar os sentidos produzidos por um grupo acerca dos Congressos de Leitura do Brasil, em um período específico de sua história, operamos com as representações mobilizadas e inscritas nos discursos desse grupo, sejam eles os discursos presentes nos documentos impressos produzidos por ocasião dos COLES, sejam aqueles trazidos pela memória através dos depoimentos orais de participantes. A pergunta que se coloca, no entanto, é: de que maneira poderíamos nos aproximar das representações produzidas por esses sujeitos? Que caminhos metodológicos temos para isso?

E a essa busca radical, ele não sabe como lhe dar realidade. Hesita, tateia, busca um campo de ação, instrumentos de análise, um modo adequado de intervir. (...) Seu pensamento procura achar o seu próprio caminho e seu objeto, e já identificou sua verdadeira questão: a ‘questão indiscreta: Como *se* criar?’ (GIARD, 1998, p.12).

Certeau (2002) recusa a perspectiva metodológica que se apoia na ideia de interpretações totalizantes e hegemônicas, que buscam unificar as informações em uma única compreensão coerente. Pelo contrário, para ele, a pesquisa histórica deve voltar-se para os desvios, trabalha nas margens, nos lugares de trânsito. Se situa na fronteira sempre mutável entre o dado e o criado.

Poder-se ia dizer que que ela não mais parte de ‘raridades’ (restos do passado) para chegar à uma síntese (compreensão presente), mas que parte de uma formalização (um sistema presente) para dar lugar aos ‘restos’ (indícios de limites e, portanto, de um passado que é produto do trabalho). (CERTEAU, 2002, p. 86).

Assim, a paisagem de uma pesquisa pressupõe uma maneira de caminhar que se inscreve em passos que são ora regulares, ora ziguezagueantes (CERTEAU, 1998). O pesquisador se coloca frente a um “imenso canteiro de obras” provocado pela sua própria intervenção. “Trabalha sobre um material para transformá-lo em história”. (CERTEAU, 2002). Movimenta uma “operação técnica”, cujos modelos de análise se colocam atentos às

micro diferenças e concentram a atenção nos minúsculos espaços de jogos que táticas silenciosas e sutis ‘insinuam.’ (GIARD, 1998, p.19).

Para Certeau (2002), o passado não é algo dado que se desvenda no texto, mas o *produto* de uma operação que movimenta, desloca, desfigura, transforma em documentos certos objetos que reorganizam a relação do presente com o passado.

Ao dialogar com os caminhos metodológicos propostos por Certeau (2002), Baptistella (2018) aponta que:

O gesto do pesquisador transforma o “achado” em documento, desfigura-o para constituí-lo “como peças que preenchem lacunas de um conjunto” (p. 69), “constrói uma história que começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira” (p. 81), de copiá-los, transcrevê-los, fotografá-los, gestos que desfiguram esses objetos, que os recolocam em outro lugar, em outro tempo e que lhes dão novo estatuto. Cria-se um material para que ele constitua peças a preencher “lacunas de um conjunto proposto, a priori.” (CERTEAU, 2002, p. 81). Cria-se e dá-se uma certa inteligibilidade, construída na tensão entre quem o produziu e quem o interpreta, entre os lugares e tempos, entre questões novas que se recolocam. (BAPTISTELLA, 2018, p.54).

Amparadas por este referencial, apresentamos agora nossas operações de pesquisa. Nossa primeira operação foi produzir nosso território de busca, nosso canteiro de obras, em um movimento de pesquisa que adentrou o arquivo organizado, ordenado, silencioso... e remexeu, deslocou, alterou a ordem das coisas de forma a dialogar com as nossas questões de pesquisa.

Depois, com a coleta de depoimentos orais, movimentar memórias, afetos, constituir novos documentos que vieram também fazer parte deste canteiro. Podemos dizer que foi, de fato, um caminho zigzagueante. Apresentamos, portanto, o “como” escolhemos caminhar, os percursos (pouco lineares) que percorremos e as escolhas que traçamos na construção desta pesquisa.

1.4 Construção do *corpus*: a pesquisa documental

Durante quase um ano, tivemos contato semanal com os documentos que compõem o acervo do COLE, com o objetivo de identificá-los e organizá-los de modo a compor o arquivo. Assim, observamos documento por documento, sua natureza, se compunha ou não um conjunto, que características possuía. Muitas vezes, o trabalho de classificação dos documentos, que exigia a leitura atenta do material, atrasou a pesquisa de doutorado, embora ela fosse, no silêncio do arquivo, no trabalho concentrado e constante, cada vez mais qualificada pela familiaridade com o acervo.

Por que os arquivos? Não é só porque é com relação a eles que o problema das fontes é mais complexo, mas também porque contém informações inestimáveis (muitas vezes inéditas!), necessárias ao cotejo e crítica de informações provenientes de outras fontes e da própria historiografia educacional já produzida. (...) Como reforça Certeau, a história começa com gestos de separação, reunião e transformação em “documentos” de certos objetos que ganham nova distribuição num certo espaço. O trabalho do pesquisador começa quando, a partir desse campo já produzido, opera novos recortes, alocações e redistribuição dos documentos, a partir de ações que visam estabelecer “suas fontes” e criar a configuração de um espaço específico de investigação, a partir de uma redefinição epistemológica que inclui o trabalho com os conceitos e o tratamento e a interpretação documental. (CARVALHO e NUNES, 1993, p.26).

Todo o acervo é bastante representativo e diz muito sobre a realização desse evento no decorrer de mais quarenta anos. Alguns documentos, como os áudios, por exemplo, são particularmente emocionantes. Neste sentido, pensando no recorte por nós proposto e nos objetivos da pesquisa, foi preciso remexer, revirar, reorganizar. A seleção dos documentos para a construção do *corpus* de pesquisa não foi um movimento linear. Muitos conjuntos foram feitos e depois desfeitos. A cada nova ida ao arquivo, o desejo de incluir outro documento, que traz diferentes ideias, novas informações. Do outro lado, a necessidade de delimitar, escolher.

Nosso primeiro movimento de pesquisa, foi constituir um *corpus* composto pelos documentos impressos.

Quando nos referimos aos documentos impressos, estamos falando de “todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel” (CELLARD, 2012, p.197). No caso do conjunto selecionado por nós, nos detivemos apenas nas fontes primárias, ou seja, aquelas produzidas por testemunhas diretas ao fato, neste caso, documentos impressos produzidos por aqueles que tenham participado da elaboração e realização dos COLES no período por nós recortado.

Existe, de fato, uma multiplicidade de fontes documentais, cuja variedade não se compara à informação que elas contêm. Isso porque a pesquisa documental exige, desde o início, um esforço firme e inventivo, quanto ao reconhecimento dos depósitos de arquivos ou das fontes potenciais de informação, e isto não apenas em função do objeto de pesquisa, mas também em função do questionamento. Uma preparação adequada é também necessária, antes do exame minucioso das fontes documentais previamente identificadas. Nesse estágio, o principal erro consiste em se precipitar sobre o primeiro bloco de documentos obtido, antes de realizar um inventário exaustivo e uma seleção rigorosa da informação disponível. (...) Uma pessoa que deseje empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de construir um *corpus* satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes. (CELLARD, 2012, p.298).

1.5 Construção do *corpus*: a seleção de documentos impressos

Entre as possibilidades de ordem e de desordem que nos foram apresentadas por esse acervo, selecionamos os seguintes conjuntos:

- Documentos do Departamento de Metodologia de Ensino (DEME).

O conjunto de documentos referentes ao primeiro e segundo COLES (1978 - 1980) pertence ao arquivo do extinto Departamento de Metodologia de Ensino da FE/Unicamp (DEME) e é composto por: ofícios, atas de reunião, projetos e relatórios do departamento, somando vinte e quatro itens. A pesquisa *ALB: memórias* disponibilizou cópias digitalizadas em seu site, além de incluir, no acervo do COLE, cópias impressas desses documentos. Parte do conjunto foi selecionado para compor nosso corpus de pesquisa porque traz informações relevantes das motivações que levaram o DEME à realização dos primeiros COLES; do

envolvimento dos professores do departamento com a organização do congresso; além de registros escritos que falam da intencionalidade desse evento, seus objetivos, público-alvo, etc. O conjunto também traz o registro das negociações entre o grupo de organizadores, a Faculdade de Educação e outros sujeitos e instituições envolvidos na realização dos primeiros congressos. São eles:

- Plano Bienal do Departamento de Metodologia de Ensino, referente aos anos de 1978 e 1979.
- Anteprojeto Feira do Livro, de 1978.
- Projeto para execução Feira do Livro, de 1978.
- Relatório de avaliação do 1º Cole, de 1978.
- Síntese do 1º e 2º Cole, de 1980.

- Programas dos eventos

Olhar para a maneira como o congresso era organizado, para os modos de “dar a ler” de cada congresso aos congressistas, tal como pensado pelos organizadores, constitui sem dúvida um movimento muito importante para o nosso trabalho. Assim, compõem o nosso *corpus* os documentos que remetem à programação dos seis primeiros COLES. No acervo, localizamos folders que trazem a programação detalhada do 1º, 3º, 5º e 6º COLES. Para os demais (2º e 4º COLES) consultamos os anais ou cadernos de resumos, já que esse material também traz muitas informações sobre a programação dos eventos (nem sempre de forma completa) como a descrição das conferências, mesas-redondas e trabalhos apresentados.

- Anais e Cadernos de Resumos

Consideramos que o conjunto de Anais e Caderno de Resumos dos COLES produzidos durante suas vinte e uma edições trazem informações muito relevantes sobre os congressos em

vários de seus aspectos, que a nosso ver podem contribuir de maneira significativa para uma história da leitura no Brasil. Para esta pesquisa, reunimos as seis primeiras edições dos Anais e Cadernos de Resumos do Congresso. São eles:

- Caderno de Resumos do 1º Cole.
- Caderno de Resumos do 2º Cole.
- Caderno de Resumos do 3º Cole.
- Anais do 4º Cole.
- Anais do 5º Cole, volumes 1 e 2.
- Anais do 6º Cole.

1.6 Construção do *corpus*: a coleta de depoimentos orais

Juntamente com a exploração desses materiais selecionados, construímos um *corpus* de depoimentos recolhidos através de entrevistas com professores participantes dos primeiros COLES.

Inspirados pela perspectiva da História Cultural, decidimos também considerar suas vozes pois se existe na leitura “a irredutível liberdade dos leitores aos condicionamentos que pretendem refreá-la”, como propõe Chartier (1990, p. 123) ou, ao considerarmos, com Certeau (1998), que os consumidores são produtores de usos inventivos dos produtos a eles “impostos”, optamos por tentar captar junto a um grupo de sujeitos, participantes dos COLES, esses sentidos singulares, produzidos pelos sujeitos que participaram dos congressos, cujos interesses e sentidos propostos aos eventos podem coincidir ou divergir daqueles desejados e interrogar nossa hipótese inicial.

Contra uma visão simplista que supõe a servidão dos leitores quanto às mensagens inculcadas, lembra-se que a recepção é criação, e o consumo, produção. No entanto, contra a perspectiva inversa que postula a absoluta liberdade dos indivíduos e a força de uma imaginação sem limites, lembra-se que toda criação, toda apropriação, está

encerrada nas condições de possibilidade historicamente variáveis e socialmente desiguais. (CHARTIER, 2001, p. 13).

Nesse sentido, buscamos pessoas que pudessem compartilhar conosco suas vivências e participações nas primeiras edições dos COLES.

1.6.1 A quem entrevistar? Uma possível seleção

No acervo, localizamos um livro caixa que continha listas do pagamento de inscrição dos participantes do 2º ao 4º COLES. Seu tempo histórico nos remete aos anos de 1979 a 1983. Assim, o primeiro movimento realizado a fim de localizar essas pessoas foi realizar buscas na internet e em redes sociais com os nomes que constavam destas listas. Fizemos centenas de buscas, com pouquíssimos resultados. Localizamos alguns professores que haviam atuado na Rede Escolar do Município de Campinas e tentamos contato por e-mail, telefone, nas escolas onde haviam atuado, mas não obtivemos resposta.

As pessoas que mais facilmente conseguimos localizar são aquelas que possuem, ainda hoje, alguma atividade ligada à vida acadêmica. Identificamos, ainda, a participação de alguns docentes da Faculdade de Educação, conforme a figura abaixo. No entanto, esse não era o nosso público alvo. Buscávamos professores, que no período delimitado por nós para essa investigação (1978 a 1987) estivessem atuando como docentes da Educação Básica, preferencialmente.

Data	Historico	DÉBITO	CRÉDITO	Saldo	Data
				18.300,00	
17.10.79	Sonia Guibilli		3000,00	19.300,00	19
	Alma Vienne Ripper		3000,00	19.500,00	
	James Patrick Maken		3000,00	19.800,00	
	Marcia Regina F. Baito		3000,00	20.100,00	
	Amelio A. Domingues de Castro		3000,00	20.400,00	
	Rosela Sabantes France		3000,00	20.700,00	
	Benjamin Pignatti		3000,00	21.000,00	
	Jose Dias Sabunho		3000,00	21.300,00	
	Glauce Maria Fialho Ponte		3000,00	21.600,00	
	Roseli Pacheco Schmitzer		3000,00	21.900,00	
18.10.79	Joan Amorosino de Amiel		3000,00	22.200,00	
	Sonia Regina Dias Castro		3000,00	22.500,00	
	Reunice Luciana Biscione Moraes		3000,00	22.800,00	
23.10.79	maria do Rosário Longo Mortati Magagnani		300,00	23.100,00	

Figura 1- Lista de participantes do 2º COLE. Folha do caderno de controle de inscrições no evento.

A partir de buscas realizadas nas listas de inscrições disponíveis no acervo (2º e 4º COLE) localizamos três nomes: o da Prof.^a Maria do Rosário Longo Mortati e Maria Rosa Rodrigues de Camargo, ambas, atualmente, docentes na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (*campus* de Marília e Rio Claro, respectivamente), mas que, na época destas edições do congresso, atuavam como professoras de educação básica na rede pública de ensino; e também da Prof.^a Marli Pinto Ancassuerd, atualmente professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, participante das primeiras edições do COLE na condição de docente do ensino superior e da educação básica; e integrante da 1ª diretoria eleita da Associação de Leitura do Brasil.

Um pouco frustradas com os resultados pouco expressivos da primeira busca, realizamos uma segunda investida durante o 21º COLE, em julho de 2018. Nessa ocasião, montamos um questionário do *Google Forms* e enviamos para a lista de e-mails dos inscritos, gentilmente cedida pela então diretoria da ALB e que continha seiscentos e cinquenta nomes.

No formulário, enviado aos participantes na semana anterior à realização do 21º COLE, havia uma breve apresentação da pesquisa *ALB: memórias*, com a solicitação de indicação das edições do COLE de que tivessem participado. Cada edição vinha acompanhada de seu respectivo cartaz, para colaborar com a memória dos participantes.

Dos seiscentos e cinquenta formulários enviados, muitos retornaram como mensagem não enviada. Recebemos a confirmação de quinhentos e noventa e dois envios. Durante a realização do 21º COLE, soubemos de alguns participantes que o e-mail para participação na pesquisa havia sido direcionado para caixa de spam. Não pudemos, portanto, aferir com exatidão quantos participantes do 21º COLE receberam o formulário.

Obtivemos, dessa investida, noventa e três formulários respondidos. Destes, apenas treze pessoas haviam participado das primeiras dez edições do congresso. Fizemos contato com todos eles, que nos responderam de forma muito gentil. No entanto, por motivos diversos, como falta de disponibilidade, distância e outros não conseguimos agendar as entrevistas, mesmo com opção de fazê-las por videoconferência. Alguns demonstraram interesse inicial, mas acabaram desistindo após os primeiros contatos. Deste conjunto, entrevistamos o Prof. Ezequiel Theodoro da Silva, idealizador do COLE, que participou de todas as vinte e uma edições do congresso realizadas até então.

As dificuldades apresentadas na localização ou entrevista com pessoas que tivessem participado das primeiras edições dos COLES nos trouxeram um grande desconforto. A princípio, diante do grande número de participantes dos COLES já em suas primeiras edições, imaginamos que reuniríamos sem dificuldades um grupo de dez ou doze professores. Em

momento algum consideramos o quão difícil seria encontrá-los, e mais, que grande parte dos encontrados não aceitaria participar da pesquisa, seja recusando, seja ignorando nosso convite. Essa situação foi, algumas vezes, colocada em discussão com o grupo ligado à pesquisa *ALB: memórias*. O que poderia nos indicar essa recusa? Esse silêncio? Essa recusa à participação na pesquisa não seria algo de significado?

Uma das hipóteses levantada foi de que, pelo tempo transcorrido, tais pessoas estavam tão distanciadas do trabalho que haviam tido no magistério, das preocupações com as quais ocupavam-se na época, que optaram por não se mobilizar na rememoração.

Outra hipótese a considerar é que, para além do ponto de vista dos organizadores dos congressos em relação aos professores, a habitual hierarquia vertical nas relações que sempre caracterizaram os movimentos da universidade com o ensino básico, gerando tensão entre a academia e a escola pode haver se consolidado para esses que escolheram não se manifestar.

Por fim, como último movimento para localizar pessoas que atendessem aos critérios para participação na pesquisa, recorreremos ao contato pessoal com pessoas próximas, da academia ou não, que nos pudessem indicar pessoas que tivessem participado das primeiras edições do COLES na condição de professor. Surgiram algumas indicações, mas também novas recusas. Desse movimento, localizamos as professoras Maria Aparecida Lopes e Leda Queiróz de Paula, que muito carinhosamente aceitaram o nosso convite para participação na pesquisa.

Realizamos, portanto, seis entrevistas, no período de julho de 2018 a fevereiro de 2019, com os seguintes entrevistados: Maria do Rosário Longo Mortatti, Maria Rosa Rodrigues de Camargo, Ezequiel Theodoro da Silva, Marli Pinto Ancassuerd, Maria Aparecida Lopes e Leda Queiróz de Paula.

Para entabular essas entrevistas - conversas, elaboramos uma ficha técnica e um roteiro de questões (ANEXO 1) de modo a orientar as interações, não esquecendo que o fluxo das

conversas também seria um organizador importante a se considerar, assim como as posições ocupadas pelas pesquisadoras e os entrevistados nessa espécie de jogo em que as imagens do “outro” dirigem as falas.

Dentre as várias possibilidades trazidas às pesquisas históricas pela História Oral, que desde seu surgimento renova os estudos, objetos e metodologias desse campo, a História Oral Temática nos pareceu ser a que melhor atende nossos objetivos. Ela é focada num tema específico sobre o qual quanto maior o grau de conhecimento sobre o assunto o entrevistador tiver, maior sua capacidade de fabricar as questões, ou roteiro para o entrevistado. É usada, na maior parte das vezes, como técnica, pois articula o depoimento oral a outros tipos de documentos, valendo-se da entrevista como documento que registra o esclarecimento, a opinião, a percepção do entrevistado para algum assunto específico. Na História Oral Temática, os dados colhidos são articulados a outras informações inscritas em outros documentos. (MEIHY, 2005).

As entrevistas, em alguns casos, foram antecipadas por pesquisas feitas na Plataforma Lattes, de modo a reunir informações sobre os depoentes, sobretudo sua relação com o tema e o congresso em investigação. O local de realização poderia ser sugerido pelo próprio entrevistado, sendo realizadas duas entrevistas na FE/Unicamp, duas na residência e outras duas no local de trabalho dos entrevistados. Em todos esses momentos (com exceção de um único) esteve presente a Prof.^a Lilian Lopes Martin da Silva, orientadora dessa pesquisa, a quem foi assegurado o direito de manifestação nas conversas. Todos os momentos foram marcados intensamente pela rememoração e compartilhamento de experiências, transcorrendo em ambientes acolhedores e informais.

Uma vez coletados todos os depoimentos planejados, iniciamos sua transcrição, mantendo, sempre que possível, as marcas de oralidade nelas presentes. Fizemos uma primeira revisão, buscando garantir uma boa cadência na leitura, introduzindo as marcas próprias da

escrita. Encaminhamos o resultado aos entrevistados, para leitura e uma segunda revisão, com as seguintes orientações:

Encaminhamos em arquivo anexo a transcrição do depoimento concedido por você em (data) para sua leitura e aprovação.

Caso deseje excluir ou acrescentar passagens à transcrição original, por favor aponte com cores em destaque e faremos as alterações. É importante ressaltar que a transcrição manteve, sempre que possível, as características da linguagem oral.

Em caso de dúvida, necessidade de algum esclarecimento, não hesite em escrever....

Mais uma vez agradeço a sua colaboração!

Findo o prazo para a devolução dos textos e de posse de todo o conjunto, iniciamos a leitura e releitura de cada uma das falas transcritas.

A realização das entrevistas nos proporcionou momentos bastantes prazerosos de conversas, lembrança de histórias, de fatos, de afetos. Lembrou pessoas, movimentou emoções. Muitos momentos da vida pessoal, da profissão foram compartilhados, os depoimentos trouxeram à lembrança filhos pequenos, colegas da Escola Normal, os longos corredores do Colégio Culto à Ciência... Tantas memórias, tantas histórias!

1.6.2 A leitura das entrevistas

Nosso objetivo maior com a coleta de depoimentos dos participantes das primeiras edições do COLE em busca de suas memórias relacionadas a esse evento, foi nos perguntar se os congressos podem ser considerados um espaço e um tempo de formação a partir das experiências dos professores que dele participaram, como pretendiam os organizadores desse evento. Ou, então, como esses propósitos são significados/interrogados por essas vozes? Assim, tomamos cada um dos depoimentos como uma fonte de investigação e perguntamos a

ele: “O que essa fonte documenta?” De que modo? Como integrá-la aos achados originados na pesquisa com os documentos escritos e impressos?

Diante dos depoimentos coletados, lendo e relendo as falas na íntegra no intuito de torná-las íntimas de nós; buscando seus conteúdos, as redes de significação que se explicitam e se insinuam no conjunto, aproximando pela semelhança ou diferença, umas das outras, buscamos sua composição com nossos achados inscritos nos documentos impressos. Como? Retomando como guia nossas questões de pesquisa; as formulações advindas de nossos pressupostos conceituais, tanto no campo da formação de professores como no campo da História Cultural e dos nossos documentos escritos comentando-as a partir de nossas informações ou de outros que se dedicaram ou dedicam aos assuntos destacados.

De acordo com a autora, há perguntas para as entrevistas que podem ajudar a discutir propósitos, condições de enunciação e relevância de trechos e da entrevista como um todo. Além de se dirigir aos entrevistadores, para quem o entrevistado está falando? Por quê? O fragmento selecionado pode ser compreendido por si só? Se há questões não respondidas, quais são elas? Há um fio narrativo, com começo, meio e fim? A história é contada de forma linear, ou o entrevistado alterna entre tópicos. Que informações são trazidas pela entonação e pela imagem do entrevistado? O entrevistado fornece uma reflexão pessoal sobre a experiência vivida? Emite opinião? O que torna a entrevista diferente de ler a informação num livro? O que aprendemos que só poderia ter sido contado por essa pessoa?

De posse do conjunto de entrevistas transcritas, buscamos nos *impregnar* pelos dados. Foram inúmeras leituras, releituras, anotações, compartilhamentos. A partir de então, orientados pelos pressupostos teóricos aqui apresentados, procedemos um primeiro movimento de análise.

2. UMA PROFISSÃO QUE SE PRECISA “FORMAR”

Outro saber que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. (FREIRE, 2004, p.98).²¹

Desde que, em razão da realização dessa pesquisa, pude me aproximar dos documentos que compõem o arquivo dos Congressos de Leitura do Brasil, parece-me bastante evidente os esforços das pessoas que estiveram envolvidas na proposição das primeiras edições desse congresso em trazer, aproximar, chamar, dialogar com os professores, em especial os da educação básica. Isso me pareceu, desde o início, uma característica marcante, que se faz presente em muitos dos documentos e que parece indicar um desejo de aproximação e de diálogo com os professores.

Assim, essa pesquisa trouxe o desafio de olhar para as primeiras edições dos Congressos de Leitura do Brasil, realizados entre as décadas de 1970 e 1980, como um espaço e tempo de formação de professores, em um momento bastante relevante para a educação no Brasil.

No entanto, antes de caminhar na busca por elementos que nos digam de um congresso que se configurou e se consolidou como um possível espaço e tempo de formação de professores, fez-se necessário compreender que formação é essa que se coloca de maneira tão incisiva sobre a docência. Que profissão é essa que se precisa “formar”? Como se definem e se legitimam as instâncias de formação? Por que nos parece que formação e docência são coisas tão indissociáveis?

Nos apoiamos nos estudos das Ciências da Educação, em especial do pesquisador Antônio Nóvoa (1986, 1991, 1997, 1999), além de pesquisadores brasileiros que tem se dedicado a investigar a profissão docente nessa mesma perspectiva, como Vianna (1999),

²¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

Vicentini e Lugli (2009), Villela (2005), entre outros, no intuito de compreender a dinâmica do processo em que os professores passam a se constituir e se desenvolver enquanto categoria profissional e da relevância histórica da formação acadêmica na constituição da docência.

2.1 Constituição e desenvolvimento da carreira docente

Para Lugli e Vicentini (2009) é somente no âmbito da difusão da *escola moderna* e a partir das demandas propostas pela sociedade nesse período histórico que é possível compreender o desenvolvimento da história da profissão docente e de sua profissionalização. Para as autoras, a emergência de um modelo institucionalizado e universal para educação das crianças, que começa a se desenhar na Europa no século XVI, ainda sob o domínio da Igreja, e se consolida e se difunde especialmente no século XVIII, já sob intervenção do Estado Moderno e com vistas à formação de um “novo cidadão”²², proporcionou mudanças profundas na concepção e no papel da docência. No decorrer desse processo, marcado por transformações políticas e sociais profundas e por inúmeros embates, a instituição escolar passou a ser considerada, na sociedade ocidental, a forma mais adequada de educar as futuras gerações, situação que proporcionou as condições necessárias para que os professores pudessem assumir, com o apoio e aval do Estado, o estatuto profissional de sua atividade.

A segunda metade do século XVIII é um período-chave na história da educação e da profissão docente. Por toda Europa procura-se esboçar o perfil do *professor ideal*: Deve ser leigo ou religioso? Deve integrar-se num corpo docente ou agir a título individual? De que modo deve ser escolhido ou nomeado? Quem deve pagar o seu trabalho? Qual a autoridade de que deve depender? (JULIA, 1981 *apud* NÓVOA, 1999, p. 15).

²² O estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população. É verdade que os movimentos da Reforma e Contra-Reforma, ao darem os primeiros passos para a posterior publicização da educação, também contemplaram iniciativas pertinentes à formação de professores. Mas somente com a Revolução Francesa concretiza-se a ideia de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos, ideia essa que encontraria condições favoráveis no século XIX quando, paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino, multiplicaram-se as escolas normais. (TANURI, 2000, p 62).

Para Nóvoa (1999), a docência constitui-se como profissão graças à intervenção e enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela ao ensino. O processo de estatização do ensino na Europa consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos, ligados à igreja, por um corpo de professores laicos, cujo controle era exercido pelo Estado. A intervenção do Estado e criação de um aparato legal de suporte à atividade docente vai provocar uma homogeneização, bem como a unificação e uma hierarquização em escala nacional, de todos os grupos, criando condições para a instituição dos professores como um corpo profissional.

Ao longo do século XIX consolida-se uma imagem de professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana. Simultaneamente, a profissão docente impregna-se de uma espécie de *entre dois*, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber demais, nem de menos; não devem se misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais, etc. (NÓVOA, 1997, p. 16).

Ao descrever o processo de profissionalização dos professores de ensino primário em Portugal, Nóvoa (1986) identifica quatro etapas características desse processo, que indicam, de maneira geral, como a docência caminha de uma atividade informal e secundária para o estatuto de sua profissionalização e que, portanto, demanda formação específica e especializada. O autor destaca, no entanto, que este processo não aconteceu de forma linear e que, ainda que essa “arrumação” exprima uma evolução do estatuto profissional dos professores, o processo de profissionalização dos professores é um percurso repleto de lutas e conflitos, de hesitações e de recuos. (NÓVOA, 1999, p.21).

A primeira etapa que caracteriza a profissionalização da docência é o *exercício da atividade docente em período integral ou como ocupação principal*. Segundo o autor, durante séculos o ensino da leitura e da escrita em Portugal caracterizou-se por uma grande

diversidade de mestres e de situações escolares. Atuavam como mestres artesãos, trabalhadores proibidos de exercer suas atividades por motivo de saúde, particulares que recebiam crianças para lições em suas casas, homens ligados à vida religiosa, entre outros.

Os esforços de homogeneização e regulamentação do ensino por parte do Estado criaram as condições para o que Nóvoa (1986) considera a segunda etapa de profissionalização dos docentes, o *estabelecimento de um suporte legal para o exercício da atividade docente*. A definição de regras uniformes de seleção e nomeação de professores foi uma das primeiras preocupações dos reformadores do século XVIII, que tornou obrigatório a existência de uma licença ou autorização para ensinar concedida pelo Estado mediante o cumprimento de algumas condições, como habilitação, idade, comportamento moral.

A *Criação de Instituições específicas para a formação de professores*, que, a partir do século XIX, proporcionaram a institucionalização de uma formação específica especializada e longa, também representam um marco muito importante do processo de profissionalização da docência. Para Lugli e Vicentini (2009), o estabelecimento de modos padronizados para formação docente foi crucial para a constituição desse trabalho como profissão, pois acompanhou a disseminação de conhecimentos especializados e a delimitação do grupo autorizado a atuar nos processos de instrução. A criação das Escolas Normais, com seus longos cursos de formação, currículos próprios, exigências de ingresso, nível acadêmico mais elevado; conjugam tanto o desejo dos professores em promover a valorização de suas funções, quanto do Estado, no sentido de garantir um controle estatal mais estrito sobre a profissão.

Por fim, o autor considera a *Constituição de associações profissionais de professores* como a quarta e última etapa do processo de profissionalização dos professores.

De facto, coincidindo com os esforços de implantação do Ensino Normal, assiste-se em meados do século XIX ao aparecimento de um “novo” movimento associativo docente, que corresponde a uma tomada de consciência dos seus interesses como grupo profissional. Trata-se de um momento importante do processo de profissionalização, na medida em que estas associações pressupõe a existência de um trabalho prévio

de constituição dos professores em corpo solidário e de elaboração de uma mentalidade comum: não espanta, por isso, que as associações tenham à sua frente professores antigos e alunos normalistas, portadores de um projeto renovado da profissão docente. (NÓVOA, 1999, p. 19).

Ainda que, para o autor, a história do associativismo docente em Portugal seja marcada mais por divergências do que por um consenso, pode-se dizer, em linhas gerais, que as práticas associativistas pautaram-se quase sempre na melhoria do estatuto dos professores, no controle de sua profissão e na definição de sua carreira.

E, embora as etapas do processo de profissionalização propostas por Nóvoa se refiram à história da constituição da docência como profissão em Portugal, elas têm sido referência para pesquisas sobre o trabalho e a formação de professores em todo o mundo, inclusive no Brasil. (LUGLI e VICENTINI, 2009).

2.2 Constituição e desenvolvimento da carreira docente no Brasil

Para Lugli e Vicentini (2009), o surgimento, no Brasil, de instituições especificamente escolares de preparação docente pode ser localizado em meados do século XIX, tendo sido consideravelmente modificados desde então. Segundo as autoras, o período anterior caracterizou-se pela inexistência de formação específica para os professores, cuja atuação era validada por atestados de moralidade e de conhecimento do que se deveria ensinar. A aprendizagem da prática do ofício era realizada, em geral, no sistema de professores adjuntos, no qual os futuros mestres aprendiam a lecionar acompanhando um profissional em suas aulas.

Entretanto, é na segunda metade do século XIX que ocorreram no Brasil os primeiros movimentos de consolidação de um modelo escolar de formação de professores, a partir da criação das Escolas Normais durante as décadas de 1930 e 1940 do século XVIII (VILLELA, 2005). Neste período, algumas províncias brasileiras passaram por um processo de substituição de um *modelo artesanal* de formação de seus professores, com práticas difusas e

não escolares, para um modelo profissional de formação, que abarcou a sistematização de um corpo de conhecimentos específicos e a delimitação de um conteúdo acadêmico a ser apreendido pelos futuros professores, mesmo que por mais de uma década essa escola tenha tido um processo moroso de formação, com currículos rudimentares, em geral, com nível e conteúdo de estudos primários, ficando aquém do que se esperava. (TANURI, 1979 *apud* VILLELA, 2005).

O modelo da Escola Normal começou a consolidar-se no Brasil, de fato, como lugar institucional para a formação dos professores primários somente a partir dos anos de 1870, quando passaram a circular no país ideias liberais que trouxeram para a pauta pública a defesa do ensino público, gratuito, obrigatório e universal. Também colaboraram com esse processo de consolidação, no período pós Proclamação da República, a organização, ainda que de forma lenta, dos primeiros sistemas educativos estatais e das estruturas burocráticas de controle estatal.

O período republicano caracterizou-se pela valorização das Escolas Normais, também em seus aspectos materiais: o exterior dos prédios construídos durante a Primeira República era monumental para os padrões da época, tratava-se de edifícios que se destacavam do entorno, para tornar visível para a população a importância da escola para a nação. Além disso, ocorre também neste período o enriquecimento de seu currículo, a ampliação dos requisitos para ingresso e sua abertura ao público feminino. (TANURI, 2000, p.66).

No entanto, para Lugli e Vicentini (2009), apesar dos esforços - sejam eles através das reformas estaduais ou pela iniciativa privada - de expansão e de consolidação das Escolas Normais como lugar de referência para a formação dos professores primários, pautados nos ideais republicanos, sua disseminação foi lenta e insuficiente para formar todos os professores necessários para a expansão da escolarização primária.

Como medida para garantir que todos os professores tivessem ao menos uma formação mínima, muitos estados optaram por modificar a organização de seus sistemas escolares: os *cursos complementares*, que se seguiam ao ensino primário e até então preparam para o acesso à Escola Normal, passaram a funcionar como curso de formação de professores, mantendo seu currículo pautado em conhecimentos gerais e acrescentando, ao final, um ano de prática de ensino. Isso ocasionou que, em muitos estados brasileiros, fossem mantidos simultaneamente esses dois modelos de formação de professores primários: os Complementaristas - que após cursarem o ensino primário seguiam para o Curso Complementar, e os Normalistas - que se formavam nas Escolas Normais. A esses dois, uniam-se também os chamados professores leigos: aqueles que não tiveram nenhum tipo de formação específica, em alguns casos, remanescentes do período imperial, em outros, porque não existia oferta de qualquer das modalidades de formação.

Em função disso, tiveram um papel muito importante na organização da escola primária e na disseminação das Escolas Normais os reformadores que atuaram no campo educacional em cada um dos Estados. Outro aspecto relevante para a expansão do Ensino Normal foi a introdução de Escolas Normais de iniciativa privada e particular, que se disseminaram durante a Primeira República como forma de suprir a ausência ou a insuficiência de oferta do ensino normal público em alguns estados.

Já em meados da década de 1930, as condições discrepantes de expansão da escolarização primária e de formação dos quadros docentes nos diferentes estados e a quase ausência de colaboração federal nesse sentido vinham ocasionando diversos movimentos entre profissionais da educação, no sentido de reivindicar maior presença do governo federal no que diz respeito à expansão da escolarização pública e da necessidade da implantação de uma política nacional de educação. Além disso, a difusão dos movimentos escolanovistas e de uma

literatura pedagógica passam a levantar um debate acerca dos problemas educacionais com uma abordagem técnica e científica, embasada principalmente pela psicologia experimental.

A orientação centralizadora do Governo Vargas a partir de 1930 favoreceram os processos de centralização do ensino no país. O Estado Novo buscou regulamentar minuciosamente a organização e o funcionamento de todas as modalidades de ensino no país mediante a promulgação de Leis Orgânicas do Ensino. A Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530 de 02/01/1946), apesar de assinada após o final da ditadura Vargas, foi gestada no período anterior com o intuito de organizar e uniformizar os processos de formação de professores em todo o país. Poucos meses após a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Normal, a Constituição de 1946 retomou a orientação descentralizadora, atribuindo aos estados e municípios a competência para organizar seus respectivos sistemas de ensino. Mesmo assim, a grande maioria dos estados se orientou pela referida lei orgânica como modelo para reorganizar suas Escolas Normais.

Mas, anteriormente a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal, em 1939, foi criado o primeiro curso de Pedagogia, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Na ocasião, o curso visava formar bacharéis para atuar como “técnicos de educação”, que atuavam na formação dos quadros burocráticos estatais e licenciados, que atuariam como docentes nas Escolas Normais. Apesar de movimentarem alguma discussão sobre a formação em nível superior dos professores primários, esta não era a finalidade do curso de Pedagogia naquele momento. (TANURI, 2000).

Os anos que se seguiram, em especial nas décadas de 1950 e 1960, foram de grande expansão da oferta de vagas nos cursos normais, cujas matrículas cresceram 150% entre os anos de 1951 e 1960 (TANURI, 1979). O crescimento da oferta de vagas se deu especialmente na rede privada de ensino, que nesse período já era responsável por quase dois terços das vagas

dos cursos normais nos estados de São Paulo e Minas Gerais. Além disso, o houve um grande crescimento de ofertas de vagas no período noturno.

Essa expansão foi acompanhada de muitas críticas, seja por parte dos professores e dos técnicos de educação, quanto pelos dirigentes de ensino nos estados, que questionavam as condições de equiparação concedidas às escolas normais de iniciativa privada, os poucos critérios de acesso a esse nível de ensino, as condições precárias de formação dos estudantes do período noturno, que, muitas vezes, sequer conseguiam realizar seus estágios.

Todas essas críticas se somavam a um currículo que, após 1946, se distanciou do preparo profissional para a docência para aproximar-se dos currículos de formação geral dos cursos ginasiais e colegiais. Além disso, somavam-se a essas questões a expansão da escolarização primária, que trouxe para a escola grandes contingentes de estudantes das camadas menos favorecidas, situação que acabou evidenciando as dificuldades da instituição escolar em acolher e ensinar as crianças mais pobres.

O advento do regime militar no ano de 1964 também ocasionou mudanças que tiveram impacto significativo na organização do sistema educacional. Dentre elas, a promulgação da Lei nº 5.692 de 1971, que fixava as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus e impactou diretamente na organização das escolas e dos currículos dos cursos normais. Os cursos primários e ginasiais passaram a constituir o ensino de primeiro grau de oito anos, situação que extinguiu o Ensino Normal Primário ou Complementar. Os cursos colegiais passaram a integrar o ensino de segundo grau. De acordo com a lei, todos os cursos nesse nível de ensino deveriam obrigatoriamente oferecer o ensino profissionalizante. Isso significou, para os Cursos Normais, que receberam então o nome de Habilitação Específica para o Magistério, ou Cursos de Magistério, uma diminuição bastante significativa nos conteúdos de formação específica para a inserção das disciplinas de formação geral: história, filosofia, sociologia e psicologia.

A Habilitação Específica para o Magistério passou a ser considerada a formação mínima para a docência nas escolas de primeiro grau, sendo admitidos também professores que tivessem habilitação específica em grau superior: Bacharéis em Letras, Matemática, História; ou Licenciatura Plena, que poderiam trabalhar em todas as séries do ensino de primeiro e segundo graus.

Observava-se, embora em ritmos diferentes nas diversas regiões do país, um crescente desprestígio do Ensino Normal, devido a uma série de fatores que incluíam a ampliação de possibilidades de formação em nível superior, o aumento das oportunidades de trabalho para as mulheres e as deficiências que já vinham sendo denunciadas no que se referia à preparação para o exercício profissional que esse curso propiciava. A reformulação do Ensino Normal feita em 1971 que resultou na criação do curso de Habilitação Específica para o Magistério não foi capaz de reverter esse processo de perda de prestígio social dos cursos de formação de professores primários, ampliado ainda pela acentuada queda salarial que se observou a partir de meados da década de 1950 para a categoria. (LUGLI e VICENTINI, 2009, p.48).

Nesse contexto, o número de faculdades e universidades também havia se expandido, aumentando consideravelmente a oferta de cursos de Licenciatura e Pedagogia. A maioria dessas instituições eram de ensino particular e estavam situadas na região Sudeste, em especial nos estados São Paulo e Rio de Janeiro. Para Warde (1985), a partir da década de 1960 os Cursos de Pedagogia passaram a absorver paulatinamente docentes e discentes originários ou não das Escolas Normais. A partir da década de 1970, a exigência da diplomação em Pedagogia para os concursos de preenchimento de cargos de direção ou atividades técnicas ligadas à educação ocasionou uma procura massiva de professores a esse curso ou à Complementação Pedagógica, mais curta e menos onerosa porque compactada em menos anos de estudos. Para a autora, esses cursos foram:

depositários do pensamento tecnicista e economicista então em voga e contribuiu, em grande parcela, para a difusão dessa mentalidade entre os futuros diretores de escola, e principalmente, entre os técnicos de educação, orientadores pedagógicos, supervisores de ensino e outros. (WARDE, 1985, p. 85).

2.3 Anos dos Congressos de Leitura do Brasil

Durante a década de 1970, a situação social e econômica do país após anos de regime militar colaborou para o agravamento das condições de precariedade do sistema educacional, impactando muito diretamente as condições de trabalho e formação dos professores da escola básica. Para Takamatsu (2017):

As consequências do golpe de estado que havia conduzido os militares ao poder e os esforços da ditadura para contemplar as aspirações das elites tiveram dimensões profundamente negativas na vida brasileira. Mantendo a ordem política por meio de medidas opressivas, os militares no poder usavam do mesmo expediente no plano econômico, com o arrocho salarial e a consequente falta de investimentos substantivos em programas e que visassem o desenvolvimento econômico e social, sobretudo em áreas como educação, saúde, habitação; tudo isso incentivado pelo capital privado e pelos interesses do capital estrangeiros. (TAKAMATSU, 2017, p. 18).

Ainda segundo a autora:

Outro fator fundamental que contribuiu grandemente para a crise instalada na educação foi a progressiva diminuição de verbas que, em curto espaço de tempo, resultaria no sucateamento da rede de ensino público, no desmonte dos quadros docentes e dos funcionários, no arrocho salarial. Some-se a isto a diminuição de ofertas de vagas nas escolas, à falta de recursos para manutenção de infraestrutura das escolas, etc. Tal situação, acrescida da contenção ou afunilamento das oportunidades de acesso à educação, configurava uma real política de exclusão social que grande parte da sociedade experimentaria no final da década de 1970. (TAKAMATSU, 2017, p. 19).

Assim, o panorama que se apresentava no final da década de 1970, na ocasião da realização do 1º COLE, era de condições ainda muito desfavoráveis e desiguais para a formação de professores. Se, por um lado, estados como São Paulo e Rio de Janeiro já possuíam excedentes de professores normalistas, em alguns estados do Nordeste o número de professores que sequer havia completado o ensino primário era superior àqueles que possuíam habilitação para o magistério (WARDE, 1985, p.75). Tudo isso, somado a um crescente desprestígio da profissão e arrocho salarial, um sistema educacional muito precário, com

investimentos insuficientes, o ingresso nas redes escolares de populações em condições bastante vulneráveis e que apresentavam altos índices de reprovação, evasão e analfabetismo.

Para Brandão (1982), o período era de intensas críticas à escola pública, frequentemente caracterizada como ineficiente, incapaz e de baixa qualidade. O crescimento quantitativo da escola pública e o ingresso de estudantes das camadas populares vinha impactando profundamente o trabalho do professor, escancarando ainda mais o distanciamento entre as instâncias de formação e a realidade das escolas. Um distanciamento que apontava para a inadequação da formação dos professores para escolarizar as crianças e jovens oriundos das camadas populares.

Para Popovic (1981), a escola básica apresentava uma “espantosa realidade de fracasso escolar, presente em todas as estatísticas publicadas no país” e que não poderia ser “escamoteada ou ignorada” (POPOVIC, 1981, p. 17). Segundo a autora, a reprovação na primeira série do ensino primário atingia cerca de 60% dos estudantes matriculados, situação que acabava por afastar da escola grandes massas da população em idade escolar. Para ela, o analfabetismo e a baixa escolarização acentuavam e perpetuavam a marginalização dos mais pobres dos processos sociais, culturais e econômicos. Fazia-se necessário, desta forma, que “defrontados com essa realidade chocante, pesquisadores em educação passassem a se preocupar com o problema.” (POPOVIC, 1981, p. 17).

Com o regime militar começando a dar sinais de desgaste, iniciavam-se as discussões, em especial nas universidades e a partir da atuação dos movimentos sociais, da relevância da educação escolar e da atuação dos professores no processo de transição para uma sociedade democratizada.

Quais deveriam ser, então, os caminhos para a formação de professores no iminente processo de democratização da escola e da sociedade civil brasileira?

Brandão (1982) defendia que a educação escolar era uma questão política e que a formação de professores não poderia estar calcada numa visão ingênua e idealizada do social: “é dentro dessa perspectiva que vemos a necessidade da consciência da dimensão política da educação escolar e desmistificação do papel do professor.” (BRANDÃO, 1982, p.57). Os cursos de formação de professores deveriam se pautar, portanto, em uma crítica profunda de suas didáticas, metodologias, teorias e práticas pedagógicas, além de proporem a reconstrução da prática pedagógica através de estudos, debates e trocas de experiência. Ora, após anos de silenciamento ocasionados pelo regime militar, o que se tinha era um professor também silenciado, pouco habituado à crítica e ao debate. E essa figura – do professor que muito reproduz e pouco questiona – não parecia adequada à nova sociedade que se pretendia construir.

Mello, Maia e Britto (1983) fazem críticas ainda mais incisivas ao formato dos cursos de formação de professores no final da década de 1970 e início de 1980, e das consequências desse tipo de formação na prática dos professores e no cotidiano escolar. Para as autoras, o magistério caracterizava-se, neste período, por uma prática burocratizada, “ordenada e racionalizada pelas instâncias técnicas e administrativas do sistema de ensino.” (MELLO, MAIA e BRITTO, 1983, p.71).

As autoras afirmam que já havia, naquele momento, estudos que apontavam para a hipótese de que os cursos de formação dos professores não promoviam uma formação adequada para atuação na escola de primeiro e segundo graus, o que agravava ainda mais as condições de precarização do ensino. Por outro lado, a expansão do ensino público e a consolidação de uma sociedade democrática demandavam, mais do que nunca, o preparo profissional e político do professor. Incapaz de questionar e criticar os modelos que lhes eram impostos até então, o professor havia se tornado um sujeito reprodutor e legitimador das desigualdades sociais e educacionais.

Além de discutir a inadequação dos cursos de formação de professores diante das demandas apresentadas pela escola e pela sociedade, as autoras apontam para outra variável que deveria ser considerada nesse contexto: o ingresso de estudantes de camadas populares nos próprios cursos de formação de professores, especialmente no Curso de Magistério, incorporado pela Lei nº 5692/71 ao ensino de segundo grau.

As análises dos fatores extraescolares concorrentes para o fracasso escolar têm três ordens de elementos que são derivados, em última instância, das condições de classe social do sujeito(...) No caso da escola brasileira, é inegável que a ampliação da rede trouxe modificações na composição da clientela, agora proveniente também de estratos sociais inferiores. Entretanto, um primeiro fato a considerar é o de que, apesar da seletividade, não foi apenas a clientela de 1º grau que se modificou. A ampliação da rede gradativamente atingiu o nível de 2º e 3º grau e isso alterou, significativamente, a composição social da clientela dos cursos de formação de professores, no que diz respeito à sua origem social. (MELLO, MAIA e BRITTO, 1983, p. 73).

No entanto, apesar de considerarem a origem social dos professores como um fator importante para pensar os processos de formação, entendê-la como determinante das condições de formação e atuação destes profissionais seria também uma atitude elitista, que desviaria o foco da importância de uma formação sólida para atuação no magistério.

Afinal, é nestes (cursos de formação) que o professor recebe ou deixa de receber os conteúdos que supostamente o preparariam para o exercício profissional. Se ele está atuando precariamente é porque tais conteúdos não estão sendo satisfatórios. Se apresenta expectativas distorcidas, a formação que está recebendo deve concorrer para isso, em algum grau. (...) Um dos elementos fundamentais para compreensão desse problema está, portanto, na análise do tipo de formação profissional que vem se oferecendo ao professor. (MELLO, MAIA e BRITTO, 1983, p. 73).

Em artigo publicado na segunda edição da Revista da Associação Nacional de Educação, Mello (1981) apresentava, como argumento central, a urgência de que os educadores fossem reeducados para atuar de forma crítica diante das (então) novas demandas que se apresentavam no processo de democratização.

Como deverá atuar o educador para evitar, ao mesmo tempo, esse vanguardismo e a omissão de uma ‘participação’ que vai definir tudo ‘de cima para baixo’? Em última instância, de que natureza e em que direção deverá se dar a participação dos excluídos das escolas nas decisões a respeito do seu funcionamento? Que mediações cabem ao educador nesse processo? (MELLO, 1981, p. 05).

Para a autora, um novo modelo social, democrático e com participação popular, demandava também um outro modelo escolar e para que o ideal de democratização da educação pública e para todos pudesse se concretizar, o “processo pedagógico deve atingir, em primeiro lugar, aqueles que, pactuando com o Estado autoritário, se transformaram em meros executores de pacotes pedagógicos despejados de cima pra baixo.”(MELLO, 1981, p.05).

A partir desses apontamentos, é possível esboçar a ideia de uma formação de professores fragmentada, tecnocrática e aligeirada pelas condições existentes no sistema educacional, distante da realidade da escola pública - que se agigantou para receber a população mais pobre. Temos a representação de um professor, precariamente formado, que após longos anos de regime ditatorial, calava-se e reproduzia burocraticamente aquilo que lhe era imposto. Muitas vezes, oriundo das ditas ‘camadas populares’, sem acesso aos livros e demais bens culturais.

Diante deste cenário, quais seriam as instâncias capazes de promover a formação desse professor já que a palavra de ordem em relação à formação desse profissional parecia ser “formar o professor enquanto cidadão crítico, com consciência política” para que pudesse atuar de forma a fortalecer a sociedade e a escola democratizada? Que tipo de formação seria capaz de levá-lo a uma atuação crítica e um papel mais ativo e autônomo na escola e na sociedade?

É justamente nesse contexto que ganharam espaço e se legitimaram enquanto instância de formação as universidades, em especial as universidades públicas, além de sindicatos e associações de professores, muitas vezes ligados à própria universidade.

No bojo das discussões políticas e educacionais do início da década de 1980, que fomentavam a ideia de uma formação que deveria conduzir o professor ao pensamento crítico e à consciência de sua prática como ação política, há de se destacar a relevância dos movimentos de ação coletiva docente. Eles estiveram em curso no Brasil durante o processo de transição democrática nas décadas de 1970-1980 e foram capazes de mobilizar diferentes lutas seja no processo de contestação ao regime autoritário, seja na luta pela construção da escola democrática e valorização da carreira docente.

Vianna (1999) aponta para dois grandes modelos de atuação coletiva docente: o *associativismo* e o *novo sindicalismo* e que ambos tiveram atuação relevante no Brasil das décadas de 1970 e 1980. Segundo a autora, a forma de atuação designada como *associativismo* nasce com a criação das associações. “Assim, o *associativismo* presume a escolha, pelo professorado, de um modo associativo, isto é, uma forma de organização coletiva mediante a instituição de associações.” (VIANNA, 1999, p.73). Para ela, seu surgimento supõe a existência prévia de um trabalho coletivo de constituição dos docentes em corpo solidário e de elaboração de uma mentalidade e de uma ideologia comuns. Essa forma de organização esteve presente no Brasil desde o início do século.

O modelo do *novo sindicalismo*, também conhecido como sindicalismo combativo, surgiu no Brasil na década de 1970 a partir dos movimentos operários e sindicais da região do ABC Paulista. Esse modelo surge em oposição ao modelo sindical tradicional e, no Brasil, seu caráter combativo se expressou na luta dos sindicatos contra o regime militar e as políticas econômicas de arrocho salarial. (POCHMANN, 1996 *apud* VIANNA, 1999).

Do final dos anos 70 até meados dos anos 80, num movimento oposto ao que ocorreu no mundo, a organização sindical brasileira viveu um

período de expansão e fortalecimento. (...) marcado pela emergência, nos anos 70, do chamado sindicalismo autêntico ou sindicalismo combativo, assim como pela transcendência das lutas sindicais em favor da democracia, não se restringindo aos limites das questões trabalhistas. (VIANNA, 1999, p.80).

No final da década de 1970, inspiradas no modelo do *novo sindicalismo*, as associações docentes ganharam maior visibilidade e apresentaram um forte crescimento. Assim, durante os anos 1970-1980, “na área específica do movimento docente, o associativismo tornou-se um importante foco de inspiração.” (VIANNA, 1999, p. 74).

Takamatsu (2017) destaca o movimento de criação de diversas associações com pautas ligadas à educação no Brasil da década de 1970 e a importância da articulação destas associações na reorganização da sociedade civil. Traz, por exemplo, a criação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em 1978; da Associação Nacional de Educação (ANDE) e do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) em 1979; além de outras associações ligadas às universidades e ao ensino superior, como a Associação dos Docentes da Unicamp (ADUNICAMP), fundada em 1977; a Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo (ADUSP), em 1976; a Associação dos Docentes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” (ADUNESP), em 1976.

Naquele momento, quase todas as universidades do país formaram suas associações de docentes e funcionários, instâncias que impulsionaram as mobilizações no ensino superior, tornando possível a organização de encontros nacionais das associações de docentes e visando a debater os problemas políticos e as diretrizes da luta por uma universidade democrática. (...) É preciso ressaltar que as mobilizações no interior das universidades naquele período, não se constituíam somente pelos problemas setoriais, de forma dissociada do contexto geral da sociedade. Ao contrário, as iniciativas nas universidades vinham alinhadas à agenda dos movimentos sociais e das lutas populares. (TAKAMATSU, 2017, p.49).

É importante ressaltar que esses movimentos de ação coletiva, tanto sindicais quanto associativistas, são criadores de um “outro lugar” de discussão da carreira e do trabalho

docentes, promovendo intensa formação política e educacional através de reuniões, grupos de estudo, palestras, conferências, assembleias, etc., que visavam, num primeiro momento, a contestação e o enfrentamento do regime autoritário, mas que também mobilizavam diferentes contextos de luta, abarcando pautas específicas muito importantes para a educação brasileira e para consolidação e valorização da carreira docente.

No que tange à organização docente no estado de São Paulo, Vianna (1999) destaca a atuação da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP). Criada em 1940, mas passando por profunda reorganização no final da década de 1970, foi responsável não só por diversas mobilizações e pela inserção do professorado paulista nas lutas coletivas²³ como nas formações por ela oferecida.

A organização dos professores nesse período foi marcada pela luta de reivindicações de melhoria salarial e também pela cobrança de uma escola pública capaz de atender a todos com qualidade. Paradoxalmente, quando as autoridades políticas falavam em uma escola para atender a todos, o que se via era uma escola pública carente de recursos, com limites pedagógicos e até físicos. Nas reivindicações sempre constava a cobrança pela melhoria da escola pública. A organização dos educadores na referida década pode, então, ser caracterizada por meio de dois vetores distintos: aquele caracterizado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, a classe trabalhadora; e outro marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto, de caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves [...]. (SAVIANI, 2010 *apud* ALMEIDA e BOSCHETTI, 2013, p.268).

Manfredi (1983) relatou o aumento das atividades educativas (cursos intensivos, seminários, congressos e palestras) oferecidas pelos sindicatos paulistas entre os anos de 1978 e 1979. A autora aponta que houve um crescimento significativo tanto das entidades sindicais

²³ Almeida (1999) destaca também que, decorrer da década de 1980, a entidade duplicou o número de associados, construiu uma estrutura estadual de base (as Subsedes), criou formas para democratizar a participação da categoria nas decisões (Conselho Estadual e Regional de Representantes), esteve presente nas grandes campanhas e lutas políticas nacionais (pela Anistia, pelas Eleições Diretas, pela Constituinte, pela LDB dentre outras).

que ofereciam esse tipo de formação como também da média de atividades realizadas nesse período em relação aos anos anteriores.

Como exemplo, temos no artigo de Almeida e Boschetti (2013):

A partir de 1982, a APEOESP assumiu a iniciativa da organização de Congressos de Educação, Encontros por Área, Cursos para professores, mostras de Teatro, consciente de que a melhoria da qualidade do ensino se tornará real se, junto com a luta por melhores salários e condições de vida e trabalho, houver a participação organizada do professorado na transformação da escola e da educação. Foi com este objetivo que nos colocamos em movimento, criando espaços de discussão, onde os professores pudessem, democraticamente decidir qual educação interessa à maioria da população. Entendemos que é só desta forma, com a participação de todos os envolvidos no processo educativo, que a educação deixará de ser decidida por poucos, e que, por mais progressistas que sejam suas propostas, será tão autoritária como o foram muitos dos projetos educacionais, leis, etc, implantados no país até hoje. A prática tem demonstrado que os professores só incorporam as mudanças quando participam da sua elaboração. Agindo desta forma, a APEOESP tem obtido vitórias significativas nos últimos anos. Milhares de professores têm participado deste movimento, refletindo e debatendo sobre a sua formação profissional, política e sindical, os conteúdos, a democratização da educação, etc. Temos a certeza absoluta de que os professores que têm participado deste movimento, vêm tendo uma prática, na escola e principalmente na sala de aula, consequente e questionadora dos conteúdos impostos pelo livro didático e outras formas de dominação existente dentro da unidade escolar. Este movimento vem tendo uma participação decisiva na democratização da escola. (ALMEIDA E BOSCHETTI, 2013, p. 275).

Muito embora a associação realizasse diversas atividades cujo caráter era a formação profissional dos trabalhadores da escola, para Almeida (1999), uma das principais bandeiras da APEOESP na década de 1980 foi a defesa de que a formação de professores – naquele momento chamada de atualização ou aperfeiçoamento - era parte da natureza da atividade docente e, como tal, configurava-se dever do Estado garanti-la de forma contínua.

Nesse sentido, convém perguntar: quais seriam as políticas de estado que responderiam pela formação docente concomitantemente aos primeiros COLES? Em que debate sobre o ensino e, especialmente, sobre o ensino da leitura os seis primeiros COLES vão se situar?

2.4 Políticas de Estado e a formação do leitor

No âmbito das políticas de Estado, a ação mais abrangente da Secretaria do Estado de São Paulo no sentido de orientar e direcionar a prática dos professores da rede pública de ensino foi a publicação, no ano de 1975, dos *Guias Curriculares para o Ensino de 1º grau*, publicado pelo Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais “Professor Laerte Ramos de Carvalho”. Sua função era orientar a implantação da reforma do ensino estabelecida pela Lei 5.692/71.

O documento, distribuído aos professores das escolas públicas paulistas de 1º grau desejava iniciar um “diálogo fecundo” com os professores, e serviu de base para a publicação de muitos outros materiais²⁴ que também tinham o intuito de orientar a prática dos professores, desde o planejamento até a indicação de atividades, de forma a conduzir um processo de ensino “mais eficiente”, diante da constatação de que “os modelos de ensino não estão dando conta

²⁴ SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Departamento de Recursos Humanos. Subsídios para implementação do guia curricular de língua portuguesa para o 1º grau- 1ª série. coord. Marieta Lucia Machado Nicolau. São Paulo, 1979a. 2º ed. 176p.

_____. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Departamento de Recursos Humanos. Subsídios para implementação do guia curricular de língua portuguesa para o 1º grau- 2ª série. coord. Marieta Lucia Machado Nicolau. São Paulo 1979b. 2º ed. 200p.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Recursos Humanos. Divisão de Aperfeiçoamento e Atualização de Pessoal. Língua Portuguesa - 5ª a 8ª Séries do 1º Grau., São Paulo, SE/DRHU/DAAP, 1977a, 1º ed. 78p.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Recursos Humanos. Divisão de Aperfeiçoamento e Atualização de Pessoal. Língua Portuguesa – 5º a 8º Séries do 1º Grau: Instrução Programada. São Paulo, SE/DRHU/DAAP, 1977b, 1º ed.106p.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Departamento de Recursos Humanos. Subsídios para a Implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º Grau – 3ª série. coord. Idméa Semeghini Próspero Machado de Siqueira. São Paulo, SE/CENP/DRHU, 1979c. 2ª edição. 272p.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Departamento de Recursos Humanos. Subsídios para a Implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º Grau- 4ªsérie. coord. Idméa Semeghini Próspero Machado de Siqueira. São Paulo, SE/CENP/DRHU, 1979d. 2ª edição. 324p.

_____. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Departamento de Recursos Humanos. Subsídios para a Implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º Grau – 5ª e 6ª séries., coord. Maria Adélia Ferreira Mauro. São Paulo. SE/CENP/DRHU. 1979e. 2ª edição. 115p.

_____. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Departamento de Recursos Humanos Subsídios para a implementação do guia curricular da língua portuguesa para o 1º grau: 7ª e 8ª séries. coord. Maria Adélia Ferreira Mauro. São Paulo, SE/CENP, 1979f. 2º ed. 120p

de ensinar para a nova população escolar, decorrente do acesso e da democratização ao ensino que vinha sendo implementado pela política educacional no país.” (PRADO, 1999, p.80).

Um fato novo se registrava: pela primeira vez um diálogo fecundo estabelecia-se entre professores de todos os níveis, diálogo que, esperava-se, tenha prosseguimento no desenvolver das etapas subsequentes de difusão, acompanhamento e controle dos guias curriculares." (SÃO PAULO, 1975, p.09).

No entanto, segundo Prado (1999) o “diálogo” que se pretendia estabelecer com os professores assumia um caráter prescritivo das atividades de ensino e se organizava de forma a buscar exercer maior controle sobre sua execução. A partir de uma concepção tecnicista de educação, “assume a supremacia da racionalidade técnica e científica e daí postula a cientifização do ensino, o planejamento sistêmico, os objetivos instrucionais, a racionalização técnica.” (LIBÂNEO, 1992 *apud* PRADO, 1999, p.30).

A visão tecnicista de currículo enfatizava muito os aspectos *instrumentais, utilitários e econômicos* da educação. A preocupação fundamental era, via currículo, instrumentalizar seus usuários para que realizassem um ensino eficiente e qualitativamente melhor que aqueles propostos em currículos anteriores. (PRADO, 1999, p. 90).

Ainda segundo esse autor, “o documento curricular produzido neste período estava fortemente marcado por uma concepção de linguagem entendida como "estrutural". (PRADO, 1999, p. 88). No que diz respeito ao ensino de leitura, o documento demonstrava forte influência da Teoria da Comunicação²⁵, que encarava a língua como uma estrutura a ser aprendida e enfatizava a eficiência da comunicação através da decodificação da mensagem;

²⁵ Constituem referências importantes desse período:

PIGNATARI, D. Informação. Linguagem. Comunicação. São Paulo, Perspectiva, 1967.

MELO, J. M. Comunicação social: teoria e pesquisa. Petrópolis, Vozes, 1971.

REVISTA DE CULTURA VOZES. Teoria da Comunicação. Petrópolis, Vozes, Ano 65, Vol. 65 no. 9, Novembro 1971.

REVISTA DE CULTURA VOZES. Escolas de Comunicação e Profissionalização. Petrópolis, Vozes, Ano 66, Vol. 66 no. 8, Outubro 1972.

SÁ, Adisia (org.) Fundamentos científicos da Comunicação. Petrópolis, Vozes, 1973.

MOREIRA, R. Teoria da comunicação: ideologia e utopia. Petrópolis, Vozes, 1979

BELTRÃO, L. Teoria geral da comunicação. 3a. edição, Brasília, Thesaurus, 1982

BELTRÃO, L. e QUIRINO, N. Subsídios para uma teoria da comunicação de massa. São Paulo, Summus, 1986

além de trazer referenciais da Psicologia Comportamental²⁶, que compreendiam o ensino a partir da aplicação de técnicas e concebiam o domínio da linguagem a partir da aquisição de um conjunto de habilidades. Para isso, o documento trazia insistentemente que o professor deveria trabalhar com aspectos da leitura ligados a reprodução do lido, determinação do significado das palavras e identificação da ideia principal, para então produzir os textos escritos, tomando os de leitura como modelares.

Para PRADO (1999):

Ainda que, como bem mostra Moreira (1997), a tendência tecnicista não tenha dominado exclusivamente o cenário do pensamento educacional brasileiro nas décadas de 60 e 70, convivendo com as ideias progressistas remanescentes do movimento escolanovista e mesmo as ideias de Paulo Freire, não podemos desconsiderar que esta tendência marcou profundamente a produção curricular deste período, e porventura, de outros. (PRADO, 1999 p. 100).

No entanto, como já apontamos, o início da década de 1980 foi palco de intensas discussões sobre o ensino, muito em função das movimentações e debates promovidos pelas universidades e suas associações (inclusive a partir do COLE e da ALB). Uma outra literatura educacional – considerada mais crítica da realidade social na qual a escola estava inserida – foi produzida e passou a circular no Brasil neste período, trazendo como referências, por exemplo, os teóricos que fundamentam a pedagogia crítico-social do conteúdo: como Gramsci, Manacorda, Marx; além da ampliação do debate acerca da educação popular, cuja principal influência foi a vasta produção do educador brasileiro Paulo Freire que, apesar de já circular no Brasil nas décadas de 1960 e 1970, ganhou espaço e legitimidade nas discussões educacionais no início dos anos de 1980.

Esta produção é que vai possibilitar a apreensão crítica dos conteúdos veiculados pela escola e permitir o desenvolvimento de uma consciência

²⁶ A Psicologia Comportamental, também conhecida como Behaviorismo, baseia-se nas principalmente nos estudos de B. F. Skinner. Algumas das principais publicações de Skinner são: “The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis” de 1938 e “The Operacional Analysis of Psychological Terms” de 1945. Informações disponíveis em: <https://www.ufrgs.br/psicoeduc/behaviorismo/obra-de-skinner-vai-alem-2/> Acesso: 06. abril. 2020.

crítica, questionando a escola e a sociedade em que ela está inserida. (PRADO, 1999, p. 106).

As concepções sobre o ensino de leitura predominantes até então passaram a ser fortemente questionadas pela Educação e Ciências da Linguagem, cujos teóricos vinham discutindo, já desde a década de 1960, questões referentes ao ensino da língua materna, como o respeito às variedades linguísticas e a linguagem enquanto produtora de sentidos.

São da década de 1980, por exemplo, publicações como a de Magda B. Soares - *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*, 1986; de Regina Zilberman - *A Literatura Infantil na Escola*, 1981 e *A Literatura e o Ensino da Leitura*, 1988; assim como as coletâneas *Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor* e *O Texto na Sala de Aula: leitura e produção*, 1984, organizadas por Regina Zilberman e João Wanderley Geraldi, respectivamente. Seus títulos antecipam ao leitor os temas que estão fazendo a pauta de questões em discussão no momento, de caráter crítico ou inovador, a partir das contribuições trazidas por esses autores, que estão, assim como alguns outros, inspirados em novos pressupostos no campo da sociolinguística, da teoria literária, da linguística, da educação.

Trata-se de um momento em que começam a emergir muitas vozes, estudos, pesquisas e publicações que irão se cruzar numa espécie de esforço coletivo de responder de maneira concreta e entusiasmada aos desafios da renovação do ensino. Entre eles, o desafio do ensino de língua portuguesa, da leitura e da escrita.

A política curricular desse período acompanhou esse movimento articulando-se fortemente com a produção acadêmica, que buscava enfatizar questões da educação e do ensino com a nova paisagem da vida social, numa ação de reformulação curricular, com o intuito de disseminar e tornar hegemônico um pensamento pedagógico inovador. Para Souza (2006):

A reestruturação curricular no Estado de São Paulo iniciou-se com a implantação, em 1983, do ciclo básico (Decreto 21.833, de 21.12.1983), concebido como o ponto de partida para a reorganização

da escola pública de 1º grau (Pedroso, 1991; Bonel, 1993; Monteiro, 1996). Do ponto de vista político, o projeto visava diminuir a seletividade escolar, cumprindo o compromisso do governo de São Paulo com a democratização do ensino e, da perspectiva pedagógica, trazia significativas transformações para a prática da alfabetização nas séries iniciais. (SOUZA, 2006, p.205).

Ainda, segundo a autora:

O passo seguinte da reestruturação curricular paulista foi a elaboração das propostas curriculares para o ensino de 1º grau que ocorreu a partir de 1985. Como demonstra Martins (1996), as versões preliminares das propostas curriculares contemplaram as sugestões de novas abordagens teóricas e metodológicas das diferentes áreas do conhecimento que eram produzidas ou divulgadas nas principais universidades paulistas. (SOUZA, 2006, p.206).

A grande maioria das propostas foi feita em meados dos anos 1980. Abarcavam os componentes do currículo comum da escola (cada número se dedicava a um componente do núcleo comum), eram flexíveis e pressupunham um professor estudioso, crítico, pensante. Eram inspiradas nas teorias críticas do currículo, em abordagens atuais dos diferentes campos da ciência, em valores progressistas e comprometidas com os segmentos populares. Visavam:

(...) explicar, informar, formar e persuadir os professores. O discurso construído dirigia-se a um professor-leitor portador de vasto domínio no campo pedagógico e em sua área de conhecimento. Todas as propostas buscaram reconstituir historicamente o processo de sua construção. Além disso, elas reafirmavam sua diferença político-pedagógica em relação aos guias curriculares 4 e a direção político democrática do contexto em que foram geradas. Além disso, elas reafirmavam sua diferença político-pedagógica em relação aos guias curriculares e a direção político democrática do contexto em que foram geradas. (SOUZA, 2006, p. 206-207).

No caso da *Proposta Curricular de Língua Portuguesa*²⁷, cuja primeira versão foi produzida em julho de 1986 e a última versão ocorreu em 1991 (4ª edição, modificada após debates com grupos de professores) se desenhava um novo paradigma teórico para a linguagem, a escrita e a leitura e seu ensino escolar.

²⁷ SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação- Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. 'Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa para o 1º Grau', 4a ed., Imprensa Oficial, 1991. 80 págs.

O objetivo do ensino da língua portuguesa passa a enfatizar a necessidade de domínio, pelos alunos, da norma padrão da língua sobretudo em sua modalidade escrita (diferentemente do guia anterior que preconizava um ensino de língua para corrigir a língua tida como defeituosa do aluno, tanto em sua modalidade oral como escrita) de modo a formá-lo para o exercício da cidadania, não só individualmente como coletivamente na direção da transformação social e política da sociedade.

No ano de 1995, Elba de Sá Barreto coordenou equipe da Fundação Carlos Chagas que analisou as propostas curriculares dos estados e de alguns municípios das capitais para o ensino fundamental, surgidas nesse movimento de reorientação do trabalho a ser feito na escola. Entre elas a de São Paulo. Afirma que:

Dois elementos são um denominador comum de quase todos os currículos no que se refere à conceituação de leitura: produção de sentido e interação. A maioria dos projetos apresenta a leitura, pelo menos teoricamente, como um ato de produção de sentido, que se dá através da interação do leitor com o texto. Parece haver um consenso de que a leitura é mais que uma mera decodificação e também de que a bagagem do leitor interfere em seu processo de leitura. (BARRETO, 1995, p. 26).

Esse mesmo documento traz afirmações que nos ajudam a considerar o fato das propostas curriculares dialogarem com produções acadêmicas do período e de sua circulação entre os professores. Num diálogo com a coletânea “O Texto na sala de Aula: leitura e produção”, organizada por João Wanderley Geraldi em 1984, muitas propostas curriculares apresentam aos professores a mesma tipologia de leitura proposta por Geraldi em sua coletânea. “Vários currículos apresentam uma proposta que prevê as seguintes modalidades de leitura: para busca de informação, para estudo do texto, leitura pretexto e leitura como fonte de prazer.” (BARRETO, 1995, p. 26).

Essas propostas dialogavam com as então recentes contribuições trazidas pela educação e linguística, no campo da psicologia, psicolinguística, sociolinguística e da aquisição da linguagem. Contribuições estas que podem ser conferidas em produções como:

A Função Social da Escola (SOARES, 1986); *A concepção da escrita pela criança* (KATO, 1988); *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo* (SMOLKA, 1988), entre outras.

Três elementos (função social da língua, variação linguística, língua oral/língua escrita), presentes em todas as propostas, indiciam o resultado de uma discussão sobre os eixos orientadores do ensino de português. Podemos dizer que eles sustentariam, se devidamente definidos e articulados, uma proposta de ensino/aprendizagem da escrita fundamentada numa concepção pragmática da linguagem, a qual foi também referenciada na maioria dos currículos. (BARRETO, 1995, p. 34).

É este o contexto de discussões político-educacionais que dialoga com a proposta de um congresso de leitura popular, para todos, que dê voz aos excluídos do processo educacional... Assim, nasceu e se consolidou o Congresso de Leitura do Brasil que, posteriormente, movimentou a fundação da Associação de Leitura do Brasil. Um congresso que se apresentou a partir de uma proposta de *Leitura para Todos*, na defesa de uma *Pedagogia da Leitura* e das *Lutas pela Democratização da Leitura no Brasil*. Que se movimentou do discurso à ação pela *Leitura na Sociedade Democrática*, colocando muitas vezes no centro de suas discussões *O Professor e a Leitura* no debate da melhoria das condições de leitura na escola, com propostas que olhavam para *A questão do método* e que colocaram *o método em questão*²⁸.

A realização dos primeiros COLEs ocorre num momento histórico que apresenta mudanças consideráveis não só de cunho político, mas socioculturais para o país, em decorrência da ainda vigente ditadura militar. Esses eventos são considerados um importante espaço de produção e circulação de conhecimento acerca de questões sobre Leitura no país. Eles mobilizam vozes que até então estavam silenciadas, animam os discursos referentes às mudanças educacionais necessárias, projetam caminhos. (OLIVEIRA, 2015, p. 18).

²⁸ Os títulos destacados em itálico são referentes aos temários do 1º ao 6º Cole, realizados, respectivamente, nos anos de 1978, 1979, 1981, 1983, 1985 e 1987.

3. OS CONGRESSOS DE LEITURA DO BRASIL COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO (1978-1987)

O congresso – vindo a etimologia da palavra – ele é conagraçamento, conagraçamento de pessoas, e ele é tão mais produtivo na proporção mesmo que ele conseguir mais conagraçamento entre as pessoas, seja assistindo alguma coisa, conversando, etc. (informação verbal²⁹)

3.1 Os Congressos de Leitura do Brasil: criação, consolidação e relevância para a história da leitura no Brasil.

O Congresso de Leitura do Brasil foi idealizado no final da década de 1970 por um grupo de professores e pesquisadores ligados ao antigo Departamento de Metodologia de Ensino da Faculdade de Educação da Unicamp³⁰ (DEME) e concretizou-se sob coordenação do Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva³¹ no ano de 1978.

Alguns documentos do Departamento de Metodologia de Ensino que compõem os arquivos dos Congressos de Leitura nos mostram movimentos ocorridos nos anos de 1977 e 1978 até a realização da primeira edição do COLE. É o caso, por exemplo, do Relatório Anual do DEME, de 1977. De acordo com o relatório, o trabalho realizado pelos docentes durante todo aquele ano permitiu a identificação de duas áreas prioritárias para atuação do DEME: a) Formação Profissional - magistério - e Estágios de Prática; b) Material Didático.

Assim, a par da relevância das áreas identificadas, estavam os docentes do Departamento frente a uma situação de fato: interesses equivalentes. Cumpria, então, harmonizá-los e criar condições necessárias e

²⁹ Entrevista concedida à pesquisadora em 13/11/2018, cuja transcrição está na página 158 – Anexo II.

³⁰ No ano de 1978, faziam parte do Departamento de Metodologia de Ensino da Unicamp vinte professores. Dentre eles, participaram mais ativamente da realização do 1º COLE os professores Ezequiel Theodoro da Silva e Hilário Fracalanza. Também fizeram parte da equipe de organização do 1º COLE: Lilian Lopes Martin (FE Unicamp); Lucia Helena Menezes Negri Nilson (Secretaria de Cultura de Campinas); Eurídice Palma Stecca (Secretaria de Cultura de Campinas); Carlos Braggio (Secretaria de Cultura de Campinas).

O Departamento de Metodologia de Ensino da Unicamp reconfigurou-se e renomeou-se com a re-departamentalização da Faculdade de Educação, ocorrida em 2005.

³¹ Prof.º Dr.º Ezequiel Theodoro da Silva é professor livre docente do Departamento de Metodologia de Ensino da Faculdade de Educação da Unicamp. Atua como professor visitante do Grupo de Pesquisa ALLE/ AULA, também da Faculdade de Educação da Unicamp. Possui uma vasta produção científica nas áreas de leitura, formação de professores, biblioteca escolar e leitura na internet. Comanda os trabalhos da editora Leitura Crítica e Portal Leitura Crítica, onde inseriu boa parte da sua obra e promove a formação continuada e a atualização dos professores brasileiros para o ensino da leitura. É fundador e presidente de honra da Associação de Leitura do Brasil. Idealizador e coordenador das primeiras edições dos Congressos de Leitura do Brasil, dos quais participa ativamente até hoje. (ver em: www.alb.com.br). Para Takamatsu (2017, p.138) a atuação do professor Ezequiel Theodoro da Silva na Faculdade de Educação, e também nos COLEs e na ALB, foi decisiva para constituir um campo de pesquisas sobre leitura no Brasil.

suficientes para maior entrosamento e conjugação de esforços. (FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UNICAMP, p. 2, 1977).

Conforme aponta Takamatsu (2017), o relatório e outros documentos do DEME produzidos naquele ano demonstram grande preocupação dos docentes em promover uma aproximação entre o conhecimento produzido na universidade e a realidade dos professores do ensino de 1º e 2º graus, em especial no que se refere à produção e utilização de materiais impressos e recursos pedagógicos.

Na Faculdade de Educação da Unicamp, especialmente no Departamento de Metodologia de Ensino (DEME), cujos professores passaram a debater projetos voltados aos problemas dos recursos pedagógicos utilizados na rede de ensino e a capacitação de professores do ensino básico, a perspectiva da efetiva integração entre a academia e as demandas sociais era a preocupação central do departamento. O plano de trabalho que o DEME havia projetado para 1978-1979 demonstrava claramente o interesse na identificação de áreas prioritárias capazes de oferecer espaços para a conjugação de pesquisas acadêmicas e a oferta de subsídios para a comunidade de professores atuantes na rede de ensino. (TAKAMATSU, 2017, p. 53).

Assim, elencadas as áreas de atuação prioritárias para o DEME naquele ano, foram propostos pelos professores ligados ao departamento a criação de dois programas que pudessem viabilizar ações com vistas a atingir os objetivos pensados: o Programa Magistério (PROMAGI) e o Programa Material Didático (PROMADI), que deveriam ser implementados no biênio 1978-1979. A implementação do PROMADI se justificava, segundo o relatório, pelas crescentes discussões ligadas à problemática da produção, análise e avaliação de materiais didáticos que atendessem à realidade educacional brasileira.

As críticas mais contundentes recaem sobre a importação do 'know-how' estrangeiro para produção de livros e outros materiais didáticos que são colocados à disposição dos professores e estudantes brasileiros. As técnicas, importadas ao sabor de 'inovações no ensino', na maioria das vezes deixa de lado as características e os padrões culturais brasileiros, principalmente nos aspectos relacionados com a preparação e o treinamento do professor para utilização dos materiais, bem como a real eficácia e a efetividade das informações junto ao aluno. (FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UNICAMP, p. 04, 1977).

Diante destas preocupações, o PROMADI tinha como proposta a ênfase na “formação e reciclagem dos professores de 1º e 2º graus, criando condições para que adquiram conhecimento sobre a análise e avaliação de material didático e recursos de ensino” (FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UNICAMP, p. 05, 1977), a partir dos seguintes objetivos específicos:

- A. Formar especialistas, a nível de pós-graduação, em produção, análise e avaliação de comunicações e divulgação de conhecimento científico, especialmente de material didático para os ensinos de 1º, 2º e 3º graus;
- B. Pesquisar estratégias e criar sistemas que viabilizem a diminuição do intervalo de tempo entre a produção do conhecimento científico original e a comunicação, divulgação e consumo desse mesmo conhecimento;
- C. Constituir acervo de material didático para o ensino de 1º, 2º e 3º graus e de pesquisas relativas à produção, análise e avaliação de comunicação e divulgação de conhecimento científico veiculado por material didático. (FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UNICAMP, p. 06, 1977).

Neste sentido, para que os objetivos propostos pudessem ser alcançados e para que fosse possível “instigar ou provocar rápidas mudanças na realidade educacional brasileira” (FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UNICAMP, p. 10, 1977), o PROMADI tinha como proposta a criação de uma estrutura física, com alocação de recursos humanos e materiais, que daria suporte aos trabalhos de pesquisa que já vinham sendo realizados e aos demais projetos que viessem a surgir a partir do Programa. É nesse conjunto que destacamos a proposta de criação de um “Centro de Leitura” (CELE) que, sob responsabilidade do Prof. Ezequiel Theodoro da Silva, serviria de referência para a realização da Primeira Feira do Livro e Congresso de Leitura, no ano de 1978, na cidade de Campinas. Dentre as atribuições do centro, estava o estabelecimento de uma clínica de leitura e a criação de uma associação de leitura.

Assim, temos que destacar que é no interior de um Departamento de Metodologia de Ensino, ligado à uma Faculdade de Educação, a partir de preocupações referentes à formação

dos professores de 1º e 2º graus, da aproximação desses professores com a produção e divulgação dos conhecimentos produzidos na universidade que pudessem colaborar com a melhoria da realidade educacional brasileira, em especial no que se refere à circulação e uso materiais didáticos (impressos), que temos sinalizados os primeiros movimentos ligados à criação do Congresso de Leitura do Brasil.

O Prof. Ezequiel T. da Silva, afirma em entrevista³² que:

... a gente percebia [na ocasião da realização do 1º COLE] uma ausência de discussões em torno da problemática da leitura no país, um país com grande contingente de analfabetos. Eu vinha de um mestrado na Universidade de Miami, mestrado que eu concluí em 73.... depois eu fui pra PUC de São Paulo, fiz uma pesquisa ou duas na área de leitura na universidade com o grupo de lá, depois vim pra Campinas e eu já ‘tava’ trabalhando no meu doutorado também e sentia que era o momento de fazer alguma coisa em prol da leitura (...) Havia pouca gente pra pensar essa questão da leitura, naquele momento (...) a literatura que nós tínhamos sobre leitura no Brasil até 78 era exígua (...) você não tinha livros sobre a realidade da leitura no Brasil, e aí que ele impulsionou, ele alavancou grupos de pesquisa, pesquisas e pessoas que passaram a pesquisar esse tema em específico ou então multidisciplinarmente. (informação verbal)

Trata-se de uma percepção reforçada pela entrevista da Prof.^a Maria do Rosário³³

(...) quem pesquisava sobre leitura? Porque não tinha universidades ne, os programas de pós-graduação eram recentes, penso que o Cole consolidou, garantiu um status de tema de pesquisa, como campo de pesquisa, para a leitura. Isso é um dado importante. Claro que não saiu do nada, era uma discussão sobre programas de leitura, no processo de abertura política, temos que incentivar a leitura, programas de incentivo à leitura, e aí eu acho que o Cole aglutinou tudo isso que é a fala do Ezequiel, ele vem pra agregar essa discussão. Mas deu, colou tanto, deu tão certo, que o tema ficou, nós queremos discutir leitura, nós vamos ao Cole. (informação verbal)

No ano de 1978, o então coordenador do CELE, junto ao Departamento de Metodologia de Ensino da FE/Unicamp, Prof. Ezequiel Theodoro da Silva, propôs a realização

³² Entrevista concedida à pesquisadora em 13/11/2018, cuja transcrição está na página 154 – Anexo II.

³³ Entrevista concedida à pesquisadora em 12/07/2018, cuja transcrição está na página 136 – Anexo II.

de uma Feira do Livro³⁴, a partir de parceria entre a Faculdade de Educação e a Secretaria de Cultura de Campinas. Com vistas à maior divulgação do livro e da promoção da leitura junto à sociedade campineira, a Feira do Livro propunha, além da exposição e venda de livros, “organizar um Congresso de Leitura (COLE), em modestos moldes, para reflexões mais incisivas sobre problemas relacionados com o consumo de literatura nacional.” (FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UNICAMP, p. 02, 1978b).

A Secretaria de Cultura da Prefeitura Municipal de Campinas realiza todos os anos uma Feira do Livro. Segundo relatos de diferentes indivíduos, as feiras anteriores não causaram muito impacto junto à população. Ciente disso, o Departamento de Metodologia de Ensino da FE-UNICAMP, através do coordenador do Projeto CELE, Prof. Ezequiel Theodoro da Silva, se propõe a colimar esforços no sentido de incrementar a próxima feira do livro, dando-lhe maior projeção dentro do cenário cultural brasileiro. Um planejamento conjunto, acredita-se, poderá produzir resultados que realmente beneficiem a comunidade. (FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UNICAMP, p. 08, 1978b)

Desse modo, após aprovação da parceria da FE/DEME com a Secretaria de Cultura de Campinas, realizou-se, entre os dias 18 e 24 de setembro de 1978, a Feira do Livro, no Centro do Convivência Cultural de Campinas, juntamente com a 1ª edição do Congresso de Leitura do Brasil, nos dias 23 e 24, cujo tema era “Leitura para todos”.

O nascimento do COLE pode ser compreendido a partir do projeto “Feira do Livro” elaborado por professores do DEME da Faculdade de Educação. O Congresso integrou a “Feira do Livro” – um espaço para exposição de livros com a participação de editores, livreiros e visava à aproximação da comunidade com a literatura, pressuposto básico do projeto para o desenvolvimento do hábito da leitura – , objetivando a constituição de uma espaço para reflexões a respeito dos “problemas relacionados ao consumo de literatura”. (TAKAMATSU, 2017, p. 61).

³⁴ A realização de uma feira do livro não era uma novidade na cidade de Campinas, que já havia realizado anteriormente, sem alcançar muito sucesso. Igualmente, já havia acontecido a primeira Bienal Internacional do Livro de São Paulo, entre 15 e 30 de agosto de 1970, no Pavilhão da Bienal, no Ibirapuera. Ela decorria de um projeto que se iniciara na década de 1950 e serviria de um ensaio para a primeira Bienal Internacional do Livro, de 1970. Disponível em: <https://www.bienaldolivrosp.com.br/>. Acesso em 18 de março de 2020.

as stands que eram de madeira, e conseguimos também um apoio pra trazer os marceneiros de lá pra cá pra montar esses stands no Centro de Convivência, nas galerias A e B, onde funcionaria a feira do livro. Havia também uma política [do município] de dinamização do próprio Centro de Convivência Cultural, (...). Conversamos também com o Mis [Museu da Imagem e do Som de Campinas], que fez uma mostra de cinema baseada em literatura. A gente agitou muito o centro de convivência e foi muita gente pra lá no primeiro ano [do Cole, 1978]. (..) conseguimos apoio de alguns bancos da época, se não me engano o Banespa, (..) a gente fazia uma visita(...) (informação verbal)³⁵

A primeira edição do COLE, simultaneamente ao 1º COBI e juntamente com a Feira do Livro, congregou diferentes atividades no Centro de Convivência Cultural de Campinas. Auditório e galerias do Centro foram tomadas por stands e livreiros. Houve venda de livros com desconto, noite de autógrafos, mostra de cinema, orientação sobre leitura, troca e doação de livros, entre outras atividades.



Figura 3 - Feira do Livro (18 a 24 de setembro de 1978) nas dependências das galerias do Centro de Convivência Cultural, Campinas/SP.

³⁵ Entrevista concedida à pesquisadora em 13/11/2018, cuja transcrição está na página 154 – Anexo II.

Para Takamatsu (2017), desde suas primeiras edições, o Congresso de Leitura proporcionou a participação um contingente diversificado de pessoas e configurou “um importante espaço para os debates em torno das questões ligadas à leitura, mas, sobretudo, ao debate dos problemas no campo educacional e cultural.” (TAKAMATSU, 2017, p.20). Em sua tese, a autora destaca muitos momentos das primeiras edições dos Congressos de Leitura que trouxeram discussões de extrema relevância para o campo educacional, em especial, para os debates em torno da democratização da leitura que se faziam presentes naquele momento. A autora destaca também as discussões de cunho político como uma característica central das primeiras edições do congresso, que ocorreram em um contexto de início de abertura política após décadas de regime militar.

Os debates sobre os aspectos políticos da educação foram privilegiados no contexto do 1º COLE e se fizeram importantes para a compreensão do que realmente era o sistema educacional do país, resultado do longo período de governo militar e das políticas educacionais. No final da década de 1970, os efeitos das reformas educacionais eram evidentes e, principalmente, os prejuízos causados em função do processo gradual de exclusão social e pela deterioração da qualidade do ensino nas escolas públicas frutos, principalmente, da falta de investimentos do governo em programas sociais. (TAKAMATSU, 2017, p. 79).

Especificamente para o 1º COLE, foram organizadas três mesas redondas e nove conferências, que se desenvolveram no auditório do Centro de Convivência, a partir dos seguintes eixos temáticos: a) a literatura infantil; b) o acesso e divulgação dos bens culturais; c) as revistas pedagógicas e a atualização do professor. Participaram vários profissionais da área do livro e da leitura, professores, pesquisadores, escritores, editores de livros e de revistas especializadas.

Elas chamavam a atenção para a emergente renovação na produção literária infantil no Brasil, com a abordagem de temas até então silenciados para as crianças, denunciaram os conteúdos ideológicos presentes nos livros didáticos, problematizaram a questão dos veículos de divulgação da cultura e a forma com que a cultura circulava na sociedade brasileira

organizada em classes antagônicas, anunciaram a necessidade de uma pedagogia semiótica capaz de ultrapassar a centralidade do verbal na escola, a importância do acesso ao mundo da escrita, sobretudo para aqueles oriundos das classes populares, entre outros temas, indo de denúncias da censura e da repressão ao autoritarismo, alienação, etc.

Participaram desse primeiro evento escritores como Edi Lima, Ruth Rocha e João Carlos Marinho³⁶ que atualmente são bastante conhecidos do grande público e têm obras premiadas e distribuídas às escolas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola e Programa Nacional do Livro Didático (PNBE/PNLD) que vigorara, entre os anos de 1999 a 2018. Também estiveram presentes professores/pesquisadores universitários que posteriormente alcançaram expressão nacional no campo das letras ou da educação, como Moacir Gadotti, Dermeval Saviani, Guiomar Namó de Melo, entre outros³⁷.

Nas palavras de Silva e Martin (1980):

O 1º COLE insistiu na importância de um posicionamento crítico face a uma sociedade estruturada em classes antagônicas por parte daqueles que querem pensar a circulação da cultura e o desenvolvimento da

³⁶ Edi Lima – Ganhou diversos prêmios com seus livros como o Jabuti da Associação Paulista dos críticos de arte e o do Serviço Nacional de Teatro, ficando mais famosa com a série infantil “A vaca Voadora”, ideia surgida através de seus filhos que queriam ter uma vaca. Dentre suas obras estão: “A vaca deslumbrada”, “A vaca proibida”, “A vaca voadora”, “A vaca sensível”, “Primeiro amor”, entre outros; João Carlos Marinho – (...) em 1965 começa a se dedicar a literatura e em 1969 lança seu livro “O Gênio do Crime”, que já chegou a sua 60ª edição, 40 anos depois da publicação, um best-seller. Ganhou vários prêmios ligados a literatura, como o Jabuti e o grande prêmio da crítica pela APCA, entre outros. Ruth Rocha – (...) iniciou sua carreira de escritora de livros infantis em 1976 com o livro: “Palavras, muitas palavras”. Autora de diversas obras muito divulgadas em todo o país, sua obra mais famosa foi “Marcelo, Marmelo, Martelo” vendendo mais de um milhão de cópias. Ganhou inúmeros prêmios de literatura como quatro Jabutis, foi condecorada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso com a Comenda de Ordem do Ministério da Cultura e foi eleita para a cadeira número 38 da Academia Paulista de letras.

³⁷ Dermeval Saviani – (...) filósofo da educação e/ou pedagogo *latu sensu*, fundador de uma pedagogia dialética, que denominou Pedagogia Histórico -Crítica. Ganhou diversos prêmios como a Medalha do mérito educacional do Ministério da Educação, o Prêmio Zeferino Vaz de produção científica e o Prêmio Jabuti de 2008 na categoria Educação, Psicologia e Psicanálise com História das Ideias Pedagógicas no Brasil; Moacyr Gadotti - Foi professor titular da Universidade de São Paulo e atualmente é Diretor Geral do Instituto Paulo Freire. Suas obras são todas voltadas para a área da educação: educação, Paulo Freire, filosofia da educação, educação de jovens e adultos e sustentabilidade; Guiomar Namó de Melo – Pedagoga formada pela USP em 1966, fez mestrado e doutorado em educação na PUC/SP e pós-doutorado no Institute of Education da London University. Pesquisadora na área da educação com projetos para educação pública de qualidade. De 1982 até 1985 foi Secretária da Educação da cidade de São Paulo. Em 1986 foi eleita Deputada Estadual. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/>. Acesso: 06.mar.2020.

leitura nessa sociedade. (CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 1980, p. 56).

Retomando a ideia de um congresso que tinha como uma de suas preocupações a aproximação dos professores do (antigo) primeiro e segundo graus com a temática e as discussões referentes à leitura, o 2º COLE, em 1979, se propôs a:

1.) integrar os chamados “acadêmicos” e suas propostas teóricas às práticas trazidas pelos professores de 1º e 2º graus. 2.) centralizar as discussões em torno de relatos de experiências concretas e de propostas de instrumentalização do educados. 3.) estender a “leitura”, atividade esta geralmente confinada à Comunicação e Expressão, à outras áreas do saber. 4.) discutir os esquemas de produção, divulgação e utilização do material didático. (FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UNICAMP, 1980, p.01).

Para o então coordenador-geral do evento, Prof. Ezequiel Theodoro da Silva, em entrevista ao Jornal Diário do Povo, de Campinas, o 2º COLE tinha como expectativas:

O 2º Congresso de Leitura do Brasil (2º COLE) a ser realizado em Campinas, de 22 a 28 de outubro, procura cobrir a lacuna na preparação do professor, naquilo que diz respeito ao ensino da leitura. As atividades do Congresso evidenciam-se como um leque de aspectos significativos da leitura: a biblioteca, o livro didático e a pedagogia da leitura. Ali o professor poderá refletir sobre os “comos” da facilitação da aprendizagem da leitura, o que reverterá em benefícios para si e de seus alunos. (DIÁRIO DO POVO, 1979, p.7).

O 2º COLE trazia como temas: Pedagogia da Leitura, Biblioteca e Livro Didático. Sua programação indica ter havido vinte apresentações entre conferências e palestras, além de um evento paralelo e uma mostra relacionados a material didático de ciências. A segunda edição do evento manteve a característica de uma programação cultural bastante diversa, tendo como destaque a realização da Feira das Feiras³⁸, numa clara demonstração de valorização das

³⁸ A Feira das Feiras, motivada a partir do sucesso da edição anterior da Feira do Livro, ocorrida no 1º COLE, tinha como objetivo “oferecer à população campineira uma conscientização do valor dos múltiplos objetos culturais e ressaltar a importância das diferentes formas pelas quais a cultura pode ser divulgada; além, de poder reunir um conjunto de pessoas ligadas ao mundo das artes e da educação. (DIÁRIO DO POVO, 1979, p.5)” A Feira das Feiras reuniu, no Centro de Convivência de Campinas, concomitantemente com a realização do 2º COLE “várias feiras paralelas: do livro, do verde, do artesanato, do sorvete e dos quitutes, além de serviços como a banca de trocas de livros, mostra de cinema baseados em livros da literatura brasileira.” (SILVA, 2007)

diferentes manifestações da cultura, que não só a escrita. Interessante observar que, ainda no final da década de 1970, temos o registro de uma postura que, somente hoje, já no século seguinte, parece estar bastante amadurecida a ponto de repercutir em propostas curriculares, que, ao menos discursivamente, acolhem diferenças de todo tipo, sobretudo culturais.

O vigor dos debates trazidos à tona pela 1ª e 2ª edições do COLE, fizeram com que aqueles realizados em sua terceira edição em 1981, além de se organizarem em uma programação geral, se subdividissem em subtemas³⁹. Uma programação intensa e extensa, que envolveu aproximadamente 550 participantes, 28 convidados, 09 mesas redondas e recebeu 21 trabalhos inscritos.⁴⁰ Essa experiência resultou “no consenso sobre a importância de uma instância (...) que articulasse e divulgasse, sobretudo para os professores e para os demais profissionais ligados à educação, os trabalhos e pesquisas sobre leitura desenvolvidos em várias regiões do país.” (TAKAMATSU, 2017, p. 150).

Durante a realização da assembleia final do 3º COLE, foi, então, fundada a Associação de Leitura do Brasil – a ALB, que, a partir desse ano, passou a ser a responsável pela realização bianual do congresso. Na ocasião, também foi indicado o Comitê Provisório da ALB⁴¹, que ficaria encarregado, a partir das sugestões dos associados, de elaborar o estatuto da associação, bem como encaminhar outras ações. Assim, de acordo com seu primeiro estatuto, a ALB nasce com a seguinte finalidade:

³⁹De acordo com o catálogo *Tempo de Cole*, foram sub-temas do 3º COLE: Leitura e Realidade brasileira; Leitura Escolar; Leitura e Literatura; Leitura e Cultura Popular; O Livro e as Bibliotecas. p.18

⁴⁰ Informações disponíveis no Catálogo *Tempo de Cole*.

⁴¹ Fizeram parte do Comitê Provisório da ALB: Ezequiel Theodoro da Silva - prof. da FE; Leonídio Balbino da Silva, editor da Livros Irradiantes S/A; Lilian Lopes Martin da Silva, pós-graduanda da Faculdade de Educação da Unicamp; Marli Pinto Ancassuerd, professora do Centro Universitário Fundação Santo André; Mary Fátima de Lacerda Mendonça, professora da Universidade Federal de Goiás; Olga Molina, professora da Faculdade de Educação da USP; as bibliotecárias Raquel Maria de Almeida Prado e Regina Celi de Souza; e Mariza B. Teixeira Mendes. Dentre diversas ações para consolidação da entidade, o Comitê Provisório foi responsável por indicar os membros da Diretoria Provisória da ALB(1981-1983), que ficou assim constituída: Ezequiel Theodoro da Silva (presidente); Olga Molina (vice-presidente); Raquel Maria de Almeida Prado (1º secretária); Marli Pinto Ancassuerd (2º secretária); Hilário Fracalanza (1º Tesoureiro); Lilian Lopes Martin da Silva (2º tesoureira). Esse mesmo grupo se manteve na diretoria da entidade por mais dois mandatos eletivos, sendo a primeira diretoria eleita para a gestão 1984/85, e a seguinte nos anos de 1986/87. Informações disponíveis em: <<https://pesquisaalbmemoira.wixsite.com/cartografiasmemoria/documentos#!>>. Acesso em 30/03/2019.

ART 2º - A ALB tem como objetivo básico lutar pela democratização da leitura no contexto brasileiro mediante:

1. desenvolvimento de pesquisas e estudos sobre diversos aspectos da leitura;
2. o estímulo à organização e implantação de grupos regionais de pesquisa e estudo, coordenando e apoiando seus trabalhos;
3. a veiculação, por diferentes meios e procedimentos, de comunicação, das atividades executadas pelos grupos regionais e/ ou pessoas interessadas. (LTP, 1981. p.43).

Para Takamatsu (2017):

A democratização da leitura tornou-se o objetivo central da entidade após sua criação e tem, desde então, orientado suas ações em prol da leitura. Todavia consideramos que o sentido e a legitimidade da legenda foram construídos nas edições dos primeiros COLEs, entre 1978 a 1981, que proporcionaram a adesão de um contingente diversificado de pessoas. Os congressos configuraram um importante espaço para os debates em torno das questões ligadas à leitura, mas, sobretudo, ao debate dos problemas no campo educacional e cultural. (TAKAMATSU, 2017, p.20).

Uma das características presentes nas primeiras edições e que se manteve pelo menos por duas décadas foi o crescimento significativo do número de participantes em cada edição do congresso – que chegou a atingir o número de cinco mil nos anos de 1990 – congregando pessoas de todas as regiões do país, e também de diferentes países da América Latina e da Europa.

No 1º COLE, 250 participantes foram inscritos para o evento, enquanto no 3º COLE este número já avançou para 550, apresentando um salto nessas participações, que pode significar que o congresso vai ganhando maior projeção e visibilidade. No 4º COLE, houve participação de 300 pessoas, “a maioria de outros estados brasileiros, já que poucos profissionais de São Paulo se inscreveram” devido a uma “crise financeira no país” e a uma “saturação de congressos e seminários em São Paulo”, de acordo com reportagem no jornal Correio Popular. O 1º COBI, assim como o 2º COLE, não contam com registro dessa informação quantitativa, nem no conjunto de fontes principais que constituem o *corpus* da pesquisa, nem nos jornais da época. Não é possível, portanto, saber ao certo sobre o quantitativo dos participantes inscritos nos eventos. A partir do 5º COLE, passa-se a produzir um Relatório Técnico-Científico em que as informações estão registradas mais detalhadamente. Encontramos, neste documento, maiores detalhes

relativos ao público participante: O 5º COLE conseguiu reunir 550 participantes. Com exceção dos Estados e Territórios da Região Norte, todos os outros estados brasileiros estiveram representados no evento. O acervo histórico dos COLEs conta com poucos documentos relativos ao 6º Congresso, apenas 3 volumes de Anais, uma notícia de jornal, o cartaz de divulgação e fitas cassete que contêm os registros sonoros do evento. Não tivemos, portanto, contato com o Relatório Técnico-Científico que deve ter sido produzido à época. Em reportagem do jornal Diário do Povo, é possível ter contato com a informação de que o evento contou com a participação dos 600 inscritos, “representantes de todo o país, entre professores, editores e bibliotecários.” (OLIVEIRA, 2018, p.44-45).

Mesmo após quase quatro décadas de sua fundação, a Associação de Leitura do Brasil permanece em atividade, reafirmando seu compromisso com a promoção e a democratização da leitura no Brasil. Nesse período, além das vinte e uma edições do Congresso de Leitura do Brasil por ela realizadas, promoveu uma diversidade de ações, que contemplam a realização de outros eventos⁴², a promoção e divulgação de pesquisas na área, a publicação das revistas periódicas *Leitura Teoria & Prática* e *Linha Mestra*, além de vários livros e coleções.

Associação e Congresso propõem, principalmente, levantar reflexões sobre a leitura, em vários de seus aspectos e de muitas formas, no que diz respeito à teoria e prática no ensino de leitura, em relação às políticas públicas, às políticas institucionais, aos livros didáticos, ao mercado editorial, ao universo literário, à formação do professor, à formação do aluno e a esse universo que se volta para a discussão da importância de um espaço na prática de leitura... O que os significam como importantes instrumentos de garantia do direito à palavra, especialmente no que diz respeito aos esforços de democratização da escrita, da leitura, da palavra no país. Em seus 40 anos, eles agora proporcionam também uma fonte de conhecimento sobre a história de discussões que fomentam essa e tantas outras propostas de reflexão. Escrever uma história dessas manifestações permite um encontro com ideias, discussões de problemas, de propostas e abordagens acerca da leitura. (OLIVEIRA, 2018, p.21).

⁴² A Associação de Leitura do Brasil também participou da realização de eventos como “Seminário Nacional O Professor e a Leitura do Jornal”, que contou com seis edições entre os anos de 2002 e 2012 e cujas informações encontram-se disponíveis em: <<http://alb.org.br/anais-o-professor-e-a-leitura-do-jornal/>>; algumas edições do “Fórum Permanente Desafios do Magistério” <https://www.unicamp.br/unicamp/agenda/historico_agenda>, ambos realizados em parceria com a Faculdade de Educação da Unicamp e a Rede Anhanguera de Comunicação, além de outros eventos, como o VII Seminário Conexões Deleuze, realizado no ano de 2018 na Faculdade de Educação da Unicamp, <<https://www.fe.unicamp.br/eventos/agenda-de-eventos/vii-seminario-conexoes-deleuze-e-cosmopoliticas-e-ecologias-radicaeis-e>>

Também nesse período, o Congresso de Leitura ganhou reconhecimento nacional e se consolidou como um espaço de discussão de temáticas ligadas ao livro, à literatura, à cultura e educação, mas especialmente à leitura, promovendo uma gama rica e variada de discussões e reflexões acerca desse tema e conta com a participação de um público bastante heterogêneo composto por professores, pesquisadores, bibliotecários, estudantes, artistas, escritores, entre outros.

“...um evento importante e decisivo para a construção de um discurso sobre a leitura no nosso país: um discurso lúcido, militante, necessário em uma sociedade que se configura como desigual no acesso e familiaridade com o mundo das letras, com as práticas culturais ligadas à leitura. Importância que esses espaços ocupam no cenário brasileiro há quase 40 anos. Na força de um grupo capaz de criar (naquele momento) e manter (agora) esses espaços e animá-los (dar alma), movimentando ideias e pessoas, agregando, debatendo e colocando em circulação. Um evento que representa um grupo que chega e diz: aqui está um espaço público para as pessoas falarem.” (informação verbal)⁴³

Para Santos (2019, p.11) o COLE “destaca-se enquanto espaço discursivo de produção de sentidos, mas sobretudo, como âmbito de formação de formadores de leitores”. Para a autora:

O COLE, enquanto arena de constante disputa, responde à crise da leitura, estabilizando sentidos que conectam leitura, livro e biblioteca a uma essencialidade para a identidade do leitor, impactando a formação de leitores e, por isso, as políticas de leitura. Além de reforçar sentidos da crise, tais comunidades esboçam meios democráticos para sua superação, destacando, para isso, o papel da formação de professores como importante argumento. (SANTOS, 2019, p.16).

Temos, portanto, um congresso que, desde as suas primeiras edições, propôs-se a apresentar aos participantes um rol bastante variado de atividades, abarcando questões que envolviam diretamente aspectos educacionais e didático-pedagógicos, mas que sempre dialogaram intensamente com questões políticas e culturais. Por meio de suas conferências,

⁴³ Trecho transcrito da gravação do exame de qualificação de Larissa de Souza Oliveira (pesquisadora do grupo ALLE/AULA- FE/UNICAMP), ocorrido dia 30/11/2017 na Faculdade de Educação da Unicamp. Autoria da Prof^a Dr^a Norma Sandra de Almeida Ferreira.

mesas-redondas e apresentações de trabalho, além de outros espaços, como feiras de livros, mostras de cinema, espaços de convivências, exposições e outros reuniu uma diversidade de experiências que, ligadas por um eixo central, que é o da leitura, proporcionou aos participantes um espaço e um tempo de formação que era também um espaço/ tempo de encontro, de diálogo, de discussão.

A cada edição do Congresso, os participantes desenvolveram uma relação própria com as discussões, os convidados, os outros participantes, a programação acadêmica e cultural...construindo, nessas experiências, sua história pessoal e profissional com relação à leitura. (SILVA e OLIVEIRA, 2014, p.05).

O burburinho, os stands, as editoras, as sessões de lançamento, literatura infantil, ilustrador, então isso era marcante. Onde encontraríamos, de forma concentrada, (vou me referir a feira do livro), todos esses autores, aquelas publicações, e, também não podemos esquecer, no caso que mais me interessava, da literatura infantil? Era o momento da explosão mesmo, do boom dos grandes autores, que estavam todos no COLE (...) Todos no COLE. Se a gente queria saber o que se passava na área da leitura e da literatura infantil era COLE. Aqueles, nossa, aquelas pessoas que a gente poderia ver e ouvir (...) o COLE era o lugar onde se passava o dia... (informação verbal).⁴⁴

No decorrer dos anos e de suas edições, o COLE promoveu a discussão da educação e da leitura sob diferentes temáticas, modificou seu formato, diversificou seus atores. Construiu uma história que em muito dialoga, e que também compõe, a recente história da democratização do ensino e da leitura no Brasil. Participou de momentos significativos na história da educação no país, tanto no campo político como educacional.

3.2 Congresso de Leitura do Brasil: um evento para os professores

Tanto em sua proposta inicial, localizada nos documentos do DEME, quanto nos documentos referentes as suas primeiras edições, a organização do COLE deixou marcas de

⁴⁴ Entrevista concedida à pesquisadora em 12/07/2018, cuja transcrição está na página 137 – Anexo II

sua intenção de aproximação dos professores da universidade com os professores dos ensinos de primeiro e segundo graus.

No entanto, em alguns momentos, esse desejo de aproximação parece apontar para uma tensão existente entre os professores desses diferentes níveis de ensino. Para Andrade (1997), havia, por parte dos professores de 1º e 2º graus, uma espécie de negação da utilidade do conhecimento teórico gerado em sua formação, uma vez que, para os professores entrevistados em ocasião de sua pesquisa⁴⁵, essa formação inicial não havia se constituído numa preparação efetiva para a prática profissional, sobretudo no cotidiano das escolas. A autora aponta que nenhum dos professores entrevistados afirmou que a formação teórica inicial lhe havia sido útil em sua experiência profissional, pelo contrário, teoria e prática surgiram dissociadas na fala dos sujeitos entrevistados.

A universidade é desvalorizada enquanto forma de conhecimento. Os professores assimilam a sua produção teórica a algo distanciado dos conhecimentos necessários efetivamente para se exercer a profissão. Talvez o sentimento de desamparo, em termos de recursos, que surge na profissão, leve-os a descrença na instituição acadêmica. Pois quem deveria ter lhes oferecido “instrumentos” para iniciarem um trabalho não os fez, como pode agora fornecer remédio para a situação da qual é causa? (ANDRADE, 1997, p. 22).

De fato, conforme já apontamos, o final de década de 1970 e os anos de 1980 foram períodos de grandes críticas à formação inicial dos professores e seu suposto despreparo para atuação numa escola que se desejava mais democrática; da distância entre os conhecimentos adquiridos nestas formações em relação àqueles exigidos pelas propostas curriculares com suas novas perspectivas teóricas e a prática cotidiana das escolas.

Havia, no entanto, por parte dos pesquisadores e professores universitários, a crença de que seus trabalhos poderiam “exercer influência sobre a própria realidade sobre a qual

⁴⁵ ANDRADE, L.T. Procura-se um formador – a produção universitária sobre ensino de português: uma ação reflexiva. *Leitura Teoria & Prática*. Campinas-SP, n. 29, p. 16-29, jun. 1997.

pensam” (ANDRADE, 1997, p. 16) seja na atuação como docentes universitários, quando transmitem suas visões sobre o ensino, seja através de suas pesquisas, colocando o pensamento teórico à disposição dos leitores interessados.

É possível indicar esse ponto de vista em alguns dos documentos dos primeiros congressos, uma vez que o COLE se constituiu em meio a essa tensão. Podemos dizer que, embora os organizadores das primeiras edições do evento desejassem romper com o formato estritamente universitário de um congresso, não conseguiam apagá-lo por completo.

Para a Prof.^a Maria do Rosário⁴⁶:

Quando eu comecei a trabalhar com mestrado e eu não tinha muito bem o que fazer, não tinha ainda um projeto de pesquisa, [o COLE] fez diferença (...) foi uma outra forma de orientação, caracterizava um clima acadêmico, o que pra uma professora da rede pública o clima acadêmico, na Unicamp, com essas possibilidades, fazia uma diferença muito grande, era um outro lugar de olhar as questões - nem só da leitura mas de olhar o mundo. (informação verbal).

Ora, diante da constatação por parte dos professores de 1º e 2º graus de que sua formação inicial na universidade pouco havia contribuído com sua formação, como (re) aproximá-los de um “congresso” que era organizado pelos próprios professores universitários?

Temos assim, um movimento constante de busca de entrelaçamento entre a universidade, as instâncias de cultura do município, as escolas públicas, grupos ligados ao mercado editorial, as representações coletivas de professores, bibliotecários, etc.

A percepção de um congresso que buscou se distanciar do formalismo comum aos espaços acadêmicos se fez presente no depoimento de uma das entrevistadas⁴⁷:

Eu não tinha essa vivência de congressos, a vivência que eu tinha de congresso é que eu acompanhava o Otavinho [marido] em alguns, então aquelas sessões mais fechadas, mais organizadas, mais formais; e ali o que eu via nas salas do Carlos Gomes, os grupos de trabalho, aquela coisa, foram professores, professoras, a maior parte, como eu, na sala de aula, mas fazendo cada coisa tão legal...então eu considero que ali foi onde me capturaram, sabe! (informação verbal).

⁴⁶ Entrevista concedida à pesquisadora em 12/07/2018, cuja transcrição está na página 136 – Anexo II.

⁴⁷ Entrevista concedida à pesquisadora em 29/09/2018, cuja transcrição está na página 142 – Anexo II.

Em entrevista concedida por ocasião desta pesquisa, Ezequiel Theodoro da Silva,⁴⁸ evidenciou o desejo de que o COLE, em suas primeiras edições, se constituísse como espaço de encontro, de conagração entre pessoas. Para ele, a proposta de um congresso tinha, naquele momento, o intuito principal de promover um encontro, um encontro de diálogo, de alegria, uma verdadeira “festa”:

A gente tinha a pretensão que ele [o COLE] colasse na vida das pessoas e aos pouquinhos ele foi realmente colando, ele foi se enraizando. Esse artesanato do congresso era um negócio bacana e a gente defendia, pelo menos até o sexto Cole e depois alguns que eu organizei, que o Cole era uma festa cultural. A noção de festa sempre permeou. (informação verbal).

A ideia de um lugar festivo – que desejava se distanciar do formalismo de um congresso estritamente acadêmico – que proporcionava encontros, fez-se igualmente presente nas memórias de algumas das professoras entrevistadas, como, por exemplo, nos depoimentos das professoras Maria Rosa⁴⁹ e Maria Aparecida⁵⁰ que falam da livre circulação de pessoas, em um espaço comum, o Centro de Convivência de Campinas.

O que era um Congresso de Leitura? O COLE que eu conheci, que eu entrei, era uma efervescência de professores, até eu falava assim muito à vontade que o COLE era uma festa, (...) então era uma festa pela alegria das pessoas, pela circulação quase livre das pessoas, encontros, sabe, você via uma abraçando a outra lá, como se fosse um espaço de encontro, então essa é a imagem que eu tenho das primeiras participações. (informação verbal).

...ou então a gente já combinava: olha, vamos pro COLE! Que era um momento, a gente ficava dois anos sem se ver e depois a gente ia pro COLE. Era lá que a gente se reencontrava, colocava a conversa em dia, essa experiência, de ser professor, era isso, a gente precisava se encontrar para contar da gente (informação verbal).

A escolha dos locais ou espaços físicos de realização do evento também é um dos indicativos do esforço dos organizadores em se distanciar de um formato estritamente acadêmico para o congresso. Mesmo considerando que sua organização e coordenação sempre

⁴⁸ Entrevista concedida à pesquisadora em 13/11/2018, cuja transcrição está na página 157 – Anexo II.

⁴⁹ Entrevista concedida à pesquisadora em 29/09/2018, cuja transcrição está na página 145 – Anexo II.

⁵⁰ Entrevista concedida à pesquisadora em 19/02/2019, cuja transcrição está na página 171 – Anexo II.

tiveram à frente professores ligados à universidade, as seis primeiras edições do COLE (1978-1987) não foram realizadas na UNICAMP. Elas direcionaram os participantes para locais da cidade (auditórios, galerias, feiras, salas de aula e outros espaços escolares) identificados com a convivência, a cultura e a educação, como, por exemplo, o Centro de Convivência Cultural de Campinas e a Escola Carlos Gomes. Para a Prof.^a Maria do Rosário⁵¹:

Também porque essa noção de Centro de Convivência, o nome é muito sugestivo, ele era um espaço de convivência no sentido de reunião naqueles bares ao redor, de grupos culturais, artísticos e tinha um grupo de que eu participava que tinha ali a sua reunião, então também simbolicamente o espaço físico era importante. (informação verbal).

Ao considerarmos o contexto sócio-político em que o COLE foi criado, a possibilidade de promover, em um espaço público, um lugar de encontro, de troca de livros e de ideias, de diálogo, discussão, de circulação livre de pessoas e de impressos, representava algo novo, mobilizador e carregado de um certo otimismo, imprimindo ao evento um caráter também militante. De acordo com a Prof.^a Marli⁵²

Nós estávamos saindo de um período muito difícil no país, não só pra escola, naquela época de segundo grau, primeiro grau, mas também para as universidades, era o período da ditadura, regime militar, em que a palavra não tinha espaço. Então pra que falar? É pra não falar! Cercear a palavra era uma das práticas. Eu brinco até hoje que a palavra circulando, ela é dessa época, porque eu me lembro na faculdade quando juntava um grupinho de três, quatro [alunos] conversando já aparecia alguém e dizia: circulando! Vão circulando! Quer dizer, não dava pra conversar porque juntar, três, quatro, cinco era subversivo. (Informação verbal).

Havia, portanto, neste tempo e espaço de encontro, uma intencionalidade: a de promover a democratização da leitura no Brasil; e um público pretendido para o qual o congresso foi pensando e idealizado, público este que, em grande parte, era composto por professores do ensino de 1º e 2º graus. Para o Prof. Ezequiel T. da Silva, os objetivos do COLE eram: a) promover o diálogo entre o ensino superior e a educação básica, cabendo àquele o

⁵¹ Entrevista concedida à pesquisadora em 12/07/2018, cuja transcrição está na página 134 – Anexo II.

⁵² Entrevista concedida à pesquisadora em 22/11/2018, cuja transcrição está na página 161 – Anexo II.

fornecimento de subsídios teóricos e metodológicos para a reflexão sobre o ensino (uma visão bastante consolidada nesse momento em que o lugar exclusivo para a produção do conhecimento era a instância superior); b) disseminar a necessidade de se lutar pelo crescimento da produção sobre leitura no Brasil; c) criar espaço para o professor dizer e compartilhar suas experiências:

O COLE, o público principal dele era o professor, daquilo que nós chamamos hoje de educação básica, ele fazia dialogar os professores do ensino superior, que eram os pesquisadores, com os professores da educação básica. A gente sempre pensou nesse interlocutor, quer dizer, basicamente o professor de ensino fundamental. (...)
... havia dois focos, na verdade, tanto, veja bem, você fornecer subsídios de reflexão, metodológicos, literários, para os professores se tornarem leitores melhores, ou melhores leitores, e ao mesmo tempo a necessidade de você disseminar uma necessidade, porque o Brasil estava atrasadíssimo, como está até hoje, talvez nem tanto, em termos de produção de ciência na área de leitura (...) a literatura que nós tínhamos sobre leitura no Brasil até 78 era exígua... (informação verbal).⁵³

Um outro ponto referente aos movimentos dos organizadores na tentativa de aproximar este espaço e tempo de formação dos professores diz respeito às negociações com prefeituras e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para a dispensa de ponto para os professores que participassem do congresso.

É importante lembrar que os professores que participarem do 2º COLE estarão dispensados das atividades escolares nesse período, e no final do congresso haverá entrega de certificados, homologados pela Unicamp – reconhecido pelo Departamento de Recursos Humanos do Estado de S. Paulo, e os participantes receberão ainda resumos, contendo os resultados do Congresso de Leitura, bem como todas as comunicações referentes ao movimento cultural." ⁵⁴

Eu lembro que era um dificuldade negociar com as prefeituras, com as redes públicas para esses professores virem pro COLE, se vai ter dispensa, se não vai ter, como é que vai ser para que eles pudessem vir porquê de outro jeito não poderiam vir. (informação verbal).⁵⁵

Havia um termo específico para a participação dos professores que se chamava dispensa de ponto. Quer dizer, havia a possibilidade de o sujeito participar do congresso não levando faltas na escola, tá, e aí o

⁵³ Entrevista concedida à pesquisadora em 13/11/2018, cuja transcrição está na página 156 – Anexo II.

⁵⁴ Fonte: O 2º COLE e Mostras de Material Didático. Correio Popular, Campinas/SP, 20 out. 1979, p. 4.

⁵⁵ Entrevista concedida à pesquisadora em 22/11/2018, cuja transcrição está na página 163 – Anexo II.

que nós fazíamos eram visitas diretas, e aqui em Campinas e mesmo no estado de São Paulo eram três as visitas: a primeira era para o Secretário de Educação de Campinas, que (...) sempre nos apoiou, se não totalmente dispensando todo mundo mas aqueles que desejavam; a segunda era na DRE, delegacia regional de ensino, que havia três ou quatro em Campinas, (...) ia com ofício na mão, datilografado, pedindo apoio e nós íamos em São Paulo, secretaria do estado da educação, se o secretário não nos recebesse recebia alguém lá do mundo do livro (...) Nem sempre fomos bem recebidos, sempre foi muito difícil conseguir a dispensa de ponto dos professores, mas do primeiro [Cole] pro segundo já houve um avanço significativo no número de inscrições.(informação verbal).⁵⁶

A presença de impressos de divulgação nos espaços de circulação comuns aos professores (como salas de professores, delegacias de ensino, corredores de escolas), bem como a solicitação de que as informações sobre os congressos de fato chegassem aos professores, através das escolas ou de suas entidades representativas, foi um dos aspectos recorrentemente presentes nas entrevistas concedidas. Para as professoras Leda e Maria Rosa⁵⁷:

Então... era um cartaz, mas eu não me lembro exatamente do lugar onde ele estava pregado. Foi por um cartaz [que tomei conhecimento do COLE]. Porque antes de ter computador, a gente recebia nas escolas, [por exemplo] os divulgadores das editoras... eles também informavam a gente. Tinha cartazes nas escolas, tinha os divulgadores. (informação verbal).

Aí eu vi em algum momento que eu não me lembro exatamente o ano, eu vi a chamada, eu não lembro se era o terceiro, ou o quarto, eu vi a chamada e eu fui. Era ainda no Centro de Convivência, depois desse eu acho que mais um foi lá, mais um ou dois, e os trabalhos eram na escola normal, principalmente na escola normal, no Carlos Gomes, né. (informação verbal).

Em documentos consultados, também podemos constatar a preocupação com uma divulgação bem sucedida aos professores:

Direcionar e reforçar a divulgação de modo que os professores de 1º e 2º graus efetivamente participem do COLE. Convidar as associações e

⁵⁶ Entrevista concedida à pesquisadora em 13/11/2018, cuja transcrição está na página 156 – Anexo II.

⁵⁷ Entrevista concedida à pesquisadora em 21/03/2019, cuja transcrição está na página 174 – Anexo II.
Entrevista concedida à pesquisadora em 29/09/2018, cuja transcrição está na página 142 – Anexo II.

entidades do professorado – como a Apeoesp, por exemplo. (CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 1981, p.123).

Que seja garantida a divulgação do 6º COLE junto aos alunos do magistério (classe a classe), uma que a estratégia até agora utilizada morreu na direção ou na sala dos professores. (CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 1985, p. 127).

Em relação ao chamamento dos professores para participação no COLE, Takamatsu afirma:

Outro aspecto a ser considerado em relação àquele momento de construção das bases do COLE é o propósito dos organizadores em garantir a presença e participação de professores do ensino de 1º e 2º grau nos eventos. Desde a primeira edição, as ações de divulgação do congresso eram marcadas por especial atenção em relação à rede pública de ensino. Uma dessas ações vinha da distribuição de convites e formulários para inscrições nas escolas públicas da cidade e região, corroborando a perspectiva de que a participação dos professores da rede de ensino era o objetivo prioritário do grupo organizador. O esforço em priorizar uma relação mais próxima entre as produções acadêmicas e as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores em sala de aula dava ao COLE a condição de um fórum para a mediação dos interesses pedagógicos dos profissionais da educação em relação à leitura. Nesse sentido, favorecer a participação de professores poderia trazer para as discussões aspectos práticos do processo de aprendizagem; ao lado disso, havia também o propósito de privilegiar uma camada de profissionais que, ao longo da nossa história educacional, quase nunca tinha voz nas discussões dos problemas da educação. Acreditamos que essa foi uma astúcia essencial para democratizar os debates sobre a leitura. Naquele período, no final da década de 1970, os debates sobre problemas tão agudos do ensino ampliariam de forma substancial a importância das discussões iniciadas nos COLEs. (TAKAMATSU, 2017, p. 151).

Feitas essas considerações, é possível afirmar que o professor foi o destinatário principal do COLE, ao menos no período por nós recortado para a análise. Documentos orais e escritos, selecionados e aqui reunidos, nos ajudaram a organizar uma narrativa a esse respeito.

Mas nos perguntamos, ainda, como esse professor estava sendo pensado ou representado pelos organizadores desses eventos? Quais os indicadores nos documentos escritos e orais selecionados para essa investigação que nos permitem tecer conjecturas sobre

isso? De que forma essas representações delinearão a formação que o COLE pretendia realizar?

3.3 O Congresso de Leitura do Brasil e a atualização do professor/ leitor/ sujeito crítico

Em especial nas três primeiras edições do Congresso de Leitura, realizadas nos anos de 1978, 1979 e 1981, a ideia da democratização da leitura como eixo fundamental para a consolidação de uma sociedade democrática trazia fortemente o discurso da importância da atuação e do papel do professor. Nesse sentido, havia também um discurso recorrente da importância de formar o professor como leitor e sujeito crítico. Pode-se perceber, nos discursos presentes nos documentos, a representação de um professor que, formado no período ditatorial, não havia sido adequadamente preparado para atuar numa sociedade que se queria democrática. Além disso, aqueles que já atuavam como professores neste período, estariam habituados a um fazer docente que era burocratizante e reproduzidor de um tecnicismo que lhe vinha sendo imposto pelos sistemas de ensino até então. Há uma tendência em sugerir que o professor não possuía “senso crítico”, e reproduzia sem criticidade as orientações que recebia das instâncias superiores. O professor parece estar representado como um sujeito alienado, ingênuo, não crítico, não leitor, mas que precisa vir a ser... Conforme narra a Prof.^a Marli⁵⁸:

A gente tinha passado também por um período que era muito negativo nesse sentido, porque foi o período que a gente brincava, foi o período das cruzinhas, na sala de aula os livros com as cruzinhas, tudo fazendo cruzinha, veio aquela enxurrada de material, tecnicista né, todo prontinho... (informação verbal).

Assim, a programação do 1º COLE, por exemplo, que contou com a realização de três mesas redondas e de oito conferências, apresentou como possibilidade para formação/atualização desse professor – não leitor e não crítico – a proposição de publicação de revistas pedagógicas voltadas aos professores de 1º e 2º graus. A mesa intitulada *Revistas Pedagógicas*

⁵⁸ Entrevista concedida à pesquisadora em 22/11/2018, cuja transcrição está na página 162 – Anexo II.

e *Atualização do Professor*⁵⁹, coordenada pela Professora Guiomar Namó de Melo, discutiu como os aspectos políticos da educação poderiam superar a discussão sobre os aspectos técnicos, como consolidar as publicações destinadas aos professores e como fornecer ao professor um conjunto de ferramentas teóricas que pudessem colaborar com a sua prática. Nesse sentido, as discussões da mesa destacaram aspectos que não só apontam para a ausência de publicação com conteúdo e linguagem adequadas para esse leitor e condições para sua atualização, como indicam a maneira pela qual esse professor era pensado naquele momento: alguém sem tempo para a leitura, voltado exclusivamente ao cumprimento de sua carreira, com senso comum e sem a cobrança de conhecimento pela comunidade:

No estado de São Paulo, embora existam mais de 200.000 professores, não temos uma publicação destinada a esses professores que consiga sobreviver. *Por que o professor não lê?* (CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 1978, p.27).

Com relação ao professor, há vários pontos a serem considerados, em se tratando de produzir uma revista para ele: (1) *há uma total falta de condições para a atualização do professor*, que é um professor de carreira; (2) essa atualização não é cobrada pela comunidade; (3) os discursos das revistas não lhe atraem, pois são apresentados como realidades prontas e inalteráveis. (CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 1978, p.28).

Para o produtor de pesquisa, o pesquisador, é importantíssimo que os resultados de seus trabalhos cheguem ao grande público. Como fazê-lo chegar ao professor? O problema da revista pedagógica está na linguagem. Um discurso pesado e fechado para *um professor que sequer tem tempo suficiente para leitura*. (CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 1978, p.28).

O nível da grande massa da população brasileira é o nível do senso comum. Este é o material sobre o qual precisamos trabalhar. Se considerarmos o papel de uma revista para professores, sem antes termos alguma ideia sobre os valores predominantes nesse tipo de cultura, corremos o risco de falar sozinhos. Sem levarmos em conta sua experiência, há pouca possibilidade de termos a nossa mensagem

⁵⁹ Realizada no dia vinte e quatro de setembro de 1978, a mesa-redonda: *Revistas Pedagógicas e Atualização do Professor* contou com a participação dos debatedores: Adalberto de Paula Paranhos, representando a *Revista Cara a Cara*, Afonso Trujillo, da *Revista Brasileira de Sociologia*, Elizabeth de A.S.P. Camargo, da *Revista Educação & Sociedade*, Sergio Luna, da *Revista Modificação do Comportamento* e Antonieta Marília de Oswald de Andrade Graciano, dos *Cadernos de Pesquisas* da Fundação Carlos Chagas.

mediatizada na sua prática cotidiana. (CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 1978, p.34).

Do mesmo modo, nos Resumos do 2º COLE (1979) há indicativos da representação de um professor que, em função de sua formação deficiente e das precárias condições de trabalho, é visto como marginalizado, excluído, oprimido e carente da leitura.

O professor brasileiro, dada a sua condição de oprimido, também é carente de leitura. O salário não dá pra comprar livros; o número de aulas não facilita momentos para leitura (corremos de uma escola para outra como abelhas operárias); não existe biblioteca especializada nas escolas; os cursos de licenciatura esquecem de propor elemento sobre a teoria da leitura. (CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 1979, p. 4).

No entanto, a partir da leitura das entrevistas, pudemos localizar alguns indicativos que se contrapõe a essa representação de professor apresentada nos documentos. A Prof.^a Maria do Rosário, por exemplo, justificou sua aproximação com o COLE porque desejava “pensar” sobre o ensino de literatura em sua atuação na rede pública de ensino.

(...) como eu tinha ingressado na rede pública eu precisava pensar o ensino de literatura que era algo que não tinha espaço lá. Eu queria resolver, pensar essas questões (...) (informação verbal)⁶⁰

Em sua entrevista, a Prof.^a Marli também demonstrou uma atitude que se distancia da ideia de um professor alienado e passivo. Já em suas primeiras participações no COLE desejava colaborar, fazer parte de forma ativa na construção do COLE e da ALB e, para isso, candidatou-se a membro da primeira diretoria da ALB:

E eu falei: eu vou participar mais a fundo disso, eu não quero ficar só assistindo. (...) porque eu pensava: taí uma ação, uma iniciativa que bate direto com aquilo que eu quero, na área, no meu trabalho, e aí que me inscrevi lá e acabei sendo escolhida pra diretoria. Aquilo que eu fazia me bastava e me deixava bastante recompensada. E eu acabei então fazendo parte dessa primeira diretoria, o que significava estar aqui né! (informação verbal)⁶¹

⁶⁰ Entrevista concedida à pesquisadora em 12/07/2018, cuja transcrição está na página 134 – Anexo II.

⁶¹ Entrevista concedida à pesquisadora em 22/11/2018, cuja transcrição está na página 164 – Anexo II.

O desejo de estar presente no COLE fazia com que o Prof.^a Maria Aparecida abrisse mão de alguns dias de suas férias com a filhas para participar do congresso:

Porque assim, participar do Cole era um negócio que eu queria muito, mas sempre era mês de férias, e minhas férias eram de quinze dias, e uma semana pegava o Cole. Com criança pequena.... era aquele negócio: eu ia e não queria voltar mais... eu lembro que minha mãe ficava brava comigo, ela pegava muito no pé: Você tem que ficar com as crianças! Você já tá cansada! Coisas desse tipo, mas era só de dois em dois anos, eu pensava comigo... (informação verbal)⁶²

Ora, a partir desses apontamentos, podemos inferir que essas professoras, à revelia da representação que se tinha delas, já buscavam o congresso como um lugar de reflexão, como uma possibilidade para pensar sobre sua atuação; desejavam estar ali, participando ativamente dele.

Os organizadores do Congresso de Leitura defenderam a importância de se promover fortemente a “atualização” do professor, a partir da concepção de educação como ato político e, portanto, isento da neutralidade técnica defendida até então. A própria ideia de atualização para os profissionais do ensino sugere que, estando fora daquilo que é atual, necessitam se reciclar, renovar, amodernar. Essa atualização pressupunha, portanto, a “retomada crítica” (CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 1979, p.02) por parte do professorado, que seria possível, entre outros aspectos, a partir da “tomada de consciência” do caráter político de sua prática pedagógica, a partir de um “conjunto de teorias (conteúdo científico e filosófico) que, por hipótese, o ajudariam em sua prática.” (CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 1979, p. 4)

Em comparação ao que vem sendo feito no resto do mundo, no Brasil a produção de material didático e a formação do professor são deficientes. Os materiais didáticos deveriam ser elaborados a partir de pesquisas científicas sólidas (o que não ocorre). (CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 1979, p.15).

⁶² Entrevista concedida à pesquisadora em 19/02/2019, cuja transcrição está na página 169 – Anexo II.

Existe, na sociedade brasileira, uma visão marcadamente tecnocrática da educação, o que concorre para uma falsa neutralidade do educador. Falsa porque o técnico exerce um papel político. Falsa porque essa dicotomia já é ideológica (CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, p.28, 1978).

Também na perspectiva de defesa da educação como ato político e da preponderância do apelo à uma leitura crítica neste processo, em 13 de novembro de 1981, Paulo Freire proferiu a conferência “A Importância do Ato de Ler” em ocasião da abertura do 3º COLE. Em sua fala, Freire rememora momentos de sua vida, desde a infância e adolescência, em que a leitura [do mundo e da palavra] se fizeram presentes, colaborando, segundo o autor, para a compreensão crítica da importância do ato de ler. “Primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que se movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavramundo”. (CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 1981, p.03). O discurso foi publicado como livro no ano 1981, tornando-se um dos títulos mais conhecidos do autor.

Me parece indispensável, ao procurar falar de tal importância, dizer algo do momento mesmo em que me preparava para aqui estar hoje; dizer algo do processo em que me inseri enquanto ia escrevendo este texto que agora leio, processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 1981, p.03).

Na ocasião, Freire (1981) também usou exemplos de sua atuação como educador, tanto no ensino ginásial como na educação de jovens e adultos, para situar a discussão sobre a importância de que, tanto educador quanto educando, tenham condições de proceder à uma leitura crítica de sua realidade.

É neste sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização e associada sobretudo a certas práticas claramente políticas, de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra hegemônica. (CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 1981, p.06).

Os momentos da programação citados acima são indícios da concepção de educação e de formação presentes nos primeiros COLES: a ideia de que o ato educativo está sempre permeado por uma dimensão política. Havia também um ‘modo de fazer’ proposto pela organização do COLE para assegurar que essas discussões pudessem chegar aos professores de 1º e 2º graus. Ao analisar os objetivos propostos pelo congresso em sua segunda edição, Oliveira (2018) pondera:

Uma leitura mais atenta desse conjunto [de objetivos] indica que os dois primeiros desejam compartilhar, com os que se fizerem presentes, um processo de reflexão sobre os problemas focalizados na leitura e um esforço de caracterização do gênero literatura infantil para a formação do leitor crítico, respectivamente. Já o terceiro objetivo coloca os interlocutores-professores numa posição que nos parece bem mais passiva, de “recebimento” de propostas de ensino. Apesar de constituírem-se como destinatários principais do congresso, como vimos acima, nos parece que a representação que deles se tem nesse momento é a de alguém que precisa receber um conhecimento elaborado por outro e convertido em proposta de como fazer. (OLIVEIRA, 2018, p.52).

De fato, a análise feita por Oliveira (2018) pode ser reforçada quando olhamos para as programações das duas primeiras edições do Congresso de Leitura, compostas por conferências e mesas-redondas predominantemente encabeçadas por pessoas que já vinham atuando nas universidades. No 1º COLE, fizeram parte da programação três mesas redondas e oito apresentações entre conferências e palestras. As mesas redondas trouxeram pessoas ligadas às universidades e outras ligadas ao mercado editorial ou secretarias municipais. Apenas um dos oito convidados não possuía vínculo com a universidade, seja na condição de docente ou estudante de pós-graduação. A mesma tendência permaneceu no 2º COLE, em que temos como conferencistas professores universitários que, na ocasião, iniciavam suas carreiras como pesquisadores e acabaram se tornando referência nacional em suas áreas de atuação.

Assim, especialmente as duas primeiras edições do Congresso de Leitura parecem movimentar uma ideia de formação em que o professor universitário/ pesquisador, detentor de um saber crítico e legítimo, porque não está no nível do senso comum, poderia “munir” e “fornecer” ao professor de 1º e 2º graus de teorias críticas que colaborariam na sua apreensão da realidade e o ajudariam a melhorar sua prática pedagógica.

No entanto, quando olhamos para os relatórios de avaliação destas edições do evento, vemos que muitos dos congressistas se posicionaram criticamente diante desse formato. Ainda que grande parte das avaliações considerem que o evento conseguiu atingir seus objetivos, as respostas aos questionários de avaliação falam de um excessivo “discurso acadêmico”, ideias que “não chegaram aos professores de 1º e 2º graus”. (CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 1978, p. 87).

A reflexão sobre a problemática da leitura foi prejudicada: pelo traço de formalismo que caracterizou o congresso; pela terminologia utilizada (técnica); pela forma de comunicação- palestra. (CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 1978, p. 87).

As propostas não foram tão concretas como deveriam. (CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 1978, p. 88).

Para Oliveira (2018):

Quando levamos em conta as avaliações desse COLE, presentes no caderno de Resumos, verificamos que dentre as considerações feitas, os participantes afirmaram que a dinâmica do 1º COLE foi “cansativa”, “elitizante”, “distante do público” e apresentando “poucas propostas concretas”. (OLIVEIRA, 2018, p.53).

Ainda que o 2º COLE tenha abarcado a sugestão de inserir em sua programação “propostas concretas para a melhoria do ensino da leitura” (CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 1979, p. 88), objetivo que, segundo o relatório, foi atingido para 72% dos participantes que responderam à avaliação, ainda havia críticas quanto ao formato das comunicações, com “exposições muito longas” e a ausência de espaços de discussão e debates. (CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 1979, p. 50).

Assim, na análise dos organizadores do evento:

O objetivo 2 visava “fornecer” elementos para incrementação do ensino da leitura nos 1º e 2º graus. O alto percentual conseguido (72%) parece mostrar que realmente houve a passagem ou fornecimentos de novas informações aos participantes. Porém, devemos lembrar que a palavra “fornecer” estabelece um tipo de comunicação: a unidirecional e, por isso mesmo, parece indicar uma certa passividade dos destinatários devido às restrições do canal estabelecido na apresentação das informações. (CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 1979, p. 48).

Considerando avaliações dos participantes e análises dos organizadores nos COLES anteriores, a 3º edição do Congresso manteve – e ampliou – a tônica da importância da formação política dos educadores, no entanto, pareceu tensionar a ideia e o formato da “atualização” presente nas edições anteriores. Pela primeira vez, o COLE se “abriu” para a inscrição e apresentação de trabalhos e trocas de experiências, o que, em conjunto com outras iniciativas, parecia tentar romper com a ideia de unilateralidade apontada anteriormente.

É importante ressaltar que, ao longo das edições do COLE, sempre houve atenção para a interação entre as expectativas do público e a organização do congresso. As enquetes realizadas no final de cada edição do congresso visavam colher dados que avaliassem a qualidade do evento e sugestões para edições futuras. Referenciais teóricos sobre a leitura, aspectos sociológicos e políticos da leitura, temas sobre a instituição escolar, aspectos teóricos sobre a alfabetização, temas voltados para os meios de comunicação e sobre a constituição e função das bibliotecas em relação à leitura, sobretudo as bibliotecas escolares, e muitos outros serviam de referência para a organização dos conteúdos do congresso. Desde o primeiro evento, o COLE se pautou por esse processo de evolução dos temas e chegou à terceira edição com uma programação mais ampla e robusta. (TAKAMATSU, 2017, p. 152).

Pela primeira vez, a ideia de “fornecer aos professores propostas para melhoria do ensino” não estava presente nos objetivos do evento. Ao contrário, desta vez, o que se buscava era “reunir” interessados na temática da leitura para apresentar, refletir e debater suas propostas. O movimento inicial de “fornecer” algo aos professores deu lugar à ideia de reflexão...

Objetivos:

- 1) Reunir os interessados no sentido de refletir sobre a problemática da leitura no território nacional;
- 2) Apresentar e debater trabalhos voltados ao desenvolvimento da leitura junto às classes populares. (CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 1981, p. 01).

3.4 O Congresso de Leitura do Brasil e a consolidação da pesquisa na área da leitura

Localizamos assim, a partir do 3º COLE, alguns indícios que apontam para um outro modo de propor esse espaço e tempo de formação, a partir de duas tendências principais: 1) da busca por consolidação das pesquisas na área de leitura - e o chamamento dos professores para participarem de forma ativa desse movimento, trazendo para a pesquisa suas questões e problemáticas da prática em sala de aula; 2) o estímulo à formação de grupos e consolidação de coletivos, que se concretizou na fundação da ALB e na busca de diálogo com as demais associações e sindicatos ligados aos professores e demais interessados na leitura, como as associações de bibliotecários e de editores.

Não tenho o menor receio em afirmar que os estudos em torno da problemática da leitura encontram-se em plena fase de reaquecimento e desenvolvimento. Cresce o interesse pelo assunto. Aumenta a quantidade de investigações. Amadurecem as práticas qualitativas. Vejo com muita esperança e otimismo a germinação e a disseminação desse interesse pela leitura, torcendo para que ele não se transforme num modismo passageiro e inconsequente. Isto porque precisamos desenvolver uma ciência da leitura a partir das necessidades e aspirações do nosso povo; porque o ato de ler é, sem dúvida, um forte instrumento de combate à ignorância e à alienação. (CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 1981, p.02).

A partir do 3º COLE, os organizadores parecem assumir a perspectiva da pesquisa sobre leitura como um de seus principais pilares, conforme consta no próprio estatuto da ALB:

Art. 2º A ALB tem como objetivo básico lutar pela democratização da leitura no contexto brasileiro, mediante:

- a) desenvolvimento de pesquisas e estudos sobre os diversos aspectos da leitura;
- b) estímulo à organização e implantação de grupos regionais de pesquisa e estudo, coordenando e apoiando seus trabalhos. (CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 1981, p.02).

Na ocasião, a aproximação dos professores da escola básica com as práticas de pesquisa, próprias do ambiente universitário, parecia ser algo bastante inovador. Nesse período, as universidades e grupos de pesquisa começavam a se formar e se consolidar no Brasil. Havia uma tradição que dicotomizava os papéis do professor universitário e do professor do ensino de primeiro e segundo graus, condição esta que, muitas vezes, “tornava bastante problemática a relação entre o professorado e a universidade”. (CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 1978, p.28).

Assim, o COLE pode ter se configurado, para alguns dos professores participantes, um primeiro contato e um processo de aproximação com o universo da pesquisa. Neste caso, a pesquisa parecia poder ser algo mais próximo do cotidiano dos professores. Esta condição pôde ser percebida nas memórias de algumas das entrevistadas, memórias que trouxeram consigo alguns dos sentidos dessa aproximação com o universo da pesquisa para as professoras entrevistadas, como as professoras Maria Rosa, Maria do Rosário e Maria Aparecida.⁶³

Então aí eu já tinha mesmo um trabalho mais efetivo na sala de aula, com as questões que tinha. Foi quando eu escrevi o primeiro resumo. Eu já tinha em mente um projetinho pra continuar estudando, já tava tudo isso engatilhado, porque antes, muito do que a gente fazia era no movimento da sala de aula... Mas aí foi uma coisa assim até de aprender como é que faz um resumo, até experimentar pra caber naquele espaço... Então, a gente não tinha computador, tinha só uma ficha de inscrição e o retângulo, né. Então tinha que caber ali. Aí eu perdi uma folha, perdi outra, aí o meu sogro [que morava com eles naquele momento] falou: mas porque você não faz numa folha de papel de rascunho e datilografia? Então eu fiz vários retângulos e fui testando, foi assim que foi o primeiro resumo. E aí eu consegui escrever, falei: nossa, que bonitinho que ficou, nossa, mas, e a vergonha de apresentar(...) Então eu não sei o que eu escrevi ali... não sei porque ele também, eu não lembro, mas foi muito difícil apresentar esse trabalho sabe, porque era a primeira vez. Hoje eu incentivo muito meus alunos ... e acompanho a aflição deles ali e me lembro muito da minha. (informação verbal).

⁶³ Entrevistas concedida à pesquisadora respectivamente em:
29/09/2018, cuja transcrição está na página 146 – Anexo II.
12/07/2018, cuja transcrição está na página 135 e 137 – Anexo II.
19/02/2019, cuja transcrição está na página 167 – Anexo II.

E foi nesse clima que a minha relação com o Congresso se iniciou, e eu posso dizer que o Ezequiel tinha uma relação com os professores, eu sempre me lembro disso, a ideia da formação de professores. E eu acho que ele me via mesmo como uma professora engajada. E não que isso fosse bom ou ruim, mas é porque era um espaço onde eu, professora da rede pública, via o reconhecimento do trabalho que nós realizávamos como professores em um espaço acadêmico, que foi uma característica do COLE né, sempre aceitou tratar de temas considerados na academia possivelmente menores. Na minha cabeça. Eu não sei se era... e tratava de uma forma aberta: até professor da rede podia vir! Uma glória pra mim foi poder apresentar um trabalho como professora da rede pública a respeito das questões que eu tinha.

...há uma imagem aqui mental muito forte, veja bem, uma professora, quantos anos eu tinha em 79, tinha 25 anos, 24 ou 25 anos, era uma coisa que eu nunca fiz, participar de um evento, talvez ajudar na organização, coisa pequena, do evento, apresentar comunicação, mesmo que fosse na década de 80, já mais velha, coordenar uma sessão de comunicação, eu nunca me esqueço que aquilo foi, sabe como a gente chama isso, a formação em serviço (risos), um aprendizado na prática, porque aquilo era de uma responsabilidade... (informação verbal).

Eu trabalhava com aluno lá em Cosmópolis, fiz um estudo de caso. Foi uma coisa, assim, bem simplesinha, mas pra mim é uma relíquia, me acompanhou a vida inteira porque, por exemplo, vale muito ponto isso aqui, na hora de você conseguir a atribuição das aulas. Eu lembro que isso aqui, por exemplo, participar do Cole, ah ganhava tanto, mas você participou e apresentou trabalho, aí já tinha uma pontuação melhor, tinha algum trabalho científico apresentado, isso melhorava! (informação verbal).

É importante ressaltar que as três professoras citadas acima eram professoras do ensino de 1º grau na rede pública de ensino quando tiveram os primeiros contatos com o Congresso de Leitura. Da mesma forma, todas elas se inseriram na academia, ingressando na pós-graduação como estudantes. Maria Aparecida concluiu o mestrado, continuou com sua atuação na rede pública de ensino, de onde colaborou com outras iniciativas da universidade e participa dos COLES até os dias atuais. Maria Rosa e Maria do Rosário fizeram carreira na academia, participaram da diretoria da ALB, propuseram grupos de trabalho nos COLES seguintes, continuam bastante próximas do COLE ainda hoje. Este perfil – professor da rede pública que iniciou sua carreira acadêmica a partir dos primeiros Congressos de Leitura – foi o perfil que mais conseguimos localizar em nosso esforço de coletar dados para essa pesquisa.

Inicialmente, esse fato nos deixou um pouco frustradas e com muitas dúvidas. Agora, parece indicar um elemento importante para algumas questões que levantamos: como e para quem essa formação se fez? Para aqueles cuja carreira acadêmica se consolidou, o COLE foi um grande impulsionador, que acolheu professores, suas temáticas, suas preocupações, suas questões, dentro de um ambiente acadêmico ao qual até então não haviam tido acesso.

Para estas professoras, o COLE claramente se configurou (e ainda se configura) como espaço de formação pessoal e profissional⁶⁴:

Eu acho que o Cole ajudava a gente a repensar o trabalho de sala de aula, não só repensar, mas acho que acaba dando sentido pra gente de você trabalhar determinado aspecto de uma forma, às vezes você queria trabalhar mas você se limitava, então você participando você ampliava o horizonte, e não só participar ouvindo as palestras, apresentando trabalho, tinha momento de discussão, tinha os colegas, às vezes eu vinha sozinha e lá a gente encontrava outras pessoas que só no Cole a gente encontrava, professores mesmo aqui da cidade... ou fazia amizades novas....Com certeza, o Cole me ajudou a refletir sobre o meu trabalho. (informação verbal).

[o Cole] me forneceu não só condições de discutir, de pensar, mas também uma bibliografia básica, básica e atual (...) eu posso dizer que faz parte da minha formação e da minha vida pessoal inclusive, porque é um investimento pessoal... (informação verbal).

Olha, tem um lado da formação individual, que a gente não descarta. Eles [seus atuais alunos universitários] estão ali, não dá pra pensar em ser professora, professor, sem fazer questões, sem fundamentar questões, então esse é um lado de formação pessoal, pra eles individual, que o que é olhar pra proposta de um congresso, tentar entender o que é aquele espaço, a proposição, os temas, o que é que isso tem, escrever um resumo, a coisa não é fácil, é um exercício...(informação verbal).

Por outro lado, para aqueles muitos cuja carreira acadêmica não se consolidou, temos apenas o silêncio como resposta ao nosso pedido de entrevistas. Não pudemos, portanto, com exceção de uma entrevista, acessar os sentidos do COLE para estes professores. Para a professora Leda, que permaneceu na escola pública de educação básica, parece ter ficado a

⁶⁴ Entrevista concedida à pesquisadora respectivamente em:
19/02/2019, cuja transcrição está na página 168 – Anexo II.
12/07/2018, cuja transcrição está na página 134 – Anexo II.
29/09/2018, cuja transcrição está na página 152 – Anexo II.

memória de um COLE festivo, de encontros, que contribuiu com a constituição de sua carreira como docente, no entanto, a partir de uma outra perspectiva – a de “ouvir” os especialistas, como forma de contribuir com ferramentas ou trocas de experiências que poderiam ser “aplicadas” em sua prática pedagógica:

Mas era sempre isso, por exemplo, a questão dos excluídos, essa questão de olhar diferente pra leitura, as estratégias de leitura, desde o começo tinha alguns nomes que eu seguia, era aprendizado mesmo para aperfeiçoar o meu trabalho como professora. Junto com isso a troca de experiência, porque eram enormes aqueles congressos, enchiam o ginásio e também aquele que foi da feira, que a gente tinha que ficar no circo, então tinha muita gente, a gente encontrava pessoas, conversava, trocava experiências, tem muita coisa que eu apliquei de coisa de aprendizado lá e de troca. Ouvir os especialistas, essa questão de atualização, era muito forte. O contato com outros professores, ver o que eles estavam fazendo, checar se aquilo que eu fazia não era ultrapassado. Que a leitura, eu tenho alguns posicionamentos em relação a algumas coisas que eu vi por lá, mas era sempre assim um confronto daquilo que eu pensava, daquilo que eu fazia com aquilo que estava sendo feito. (informação verbal).⁶⁵

No que tange ao pioneirismo do COLE na criação e consolidação na pesquisa na área de leitura do Brasil, movimento iniciado já nos dois primeiros COLES, mas que se concretizou com a criação da ALB no 3º COLE, o Prof. Ezequiel⁶⁶ afirma que:

Eu diria pra você que eu tenho certeza disso. Não tenho nenhuma dúvida. Quer dizer, a literatura que nós tínhamos sobre leitura no Brasil até 78 era exígua, tinha um livro do Richard Bamberger, chamado Hábitos de Leitura, e mais dois livros entendeu... o do Richard Bamberger era traduzido para o português, mas você não tinha livros sobre a realidade da leitura no Brasil, e aí que ele impulsionou, ele alavancou grupos de pesquisa e pesquisas e pessoas que passaram a pesquisar esse tema em específico ou então multidisciplinarmente. Agora, pra mim, eu não tenho dúvida que se não fosse esse evento, essas iniciativas, o caminho seria outro, um caminho muito mais de dependência externa. (informação verbal).

Por outro lado, é importante ressaltar que, ainda que o 3º COLE tenha apresentado mudanças no seu formato – com a abertura para apresentação de trabalhos, inclusive, aos

⁶⁵ Entrevista concedida à pesquisadora em 21/03/2019, cuja transcrição está na página 175 – Anexo II.

⁶⁶ Entrevista concedida à pesquisadora em 13/11/2018, cuja transcrição está na página 159 – Anexo II.

professores de 1º e 2º graus - e na própria maneira de conceber este espaço e tempo de formação – que passou a fomentar a importância da consolidação da pesquisa sobre leitura – a temática da leitura na interface com a escola e com o professor não só permaneceu, mas se intensificou, conforme veremos especialmente a partir do 5º COLE. Nesse sentido, Oliveira (2018) afirma:

A preocupação está, principalmente, relacionada com o acesso ao livro e à prática de leitura através da alfabetização e da aprendizagem pelo gosto de ler. Por isso a **escola** se faz presente com força nesses enunciados, inclusive carregando a representação de ser um espaço de leitura que possibilita mudança na sociedade.: “Dentro dos limites de sua ação, a escola pode porém exercer uma ação libertadora no sentido da desalienação, fazendo do objeto da educação seu sujeito [...] revisar o conceito de leitura (não mais como imposição, mas como “diálogo”) e da literatura” (AVERBUCK, 1981, p. 35 *apud* OLIVEIRA, 2018, p.60).

Um segundo aspecto refere-se ao movimento de fundação da Associação de Leitura do Brasil, que concretizou o ideal de formação de um coletivo de luta, que congregasse professores de todos os níveis, pesquisadores, bibliotecários e demais interessados, em torno da problemática da democratização da leitura no Brasil. A Associação de Leitura do Brasil tinha como finalidade reunir pessoas, divulgar trabalhos, promover eventos, consolidar áreas de pesquisa – sempre na temática da leitura - e estimular a criação de grupos regionais com as mesmas finalidades, além de fomentar e disseminar uma “cultura associativista”, como necessidade real para consolidação da democracia na sociedade brasileira para impulsionar o desenvolvimento da leitura.

A formação da Associação de Leitura do Brasil (A.L.B.), conforme decisão dos participantes do 3º Cole, aparece como resposta a uma necessidade real da sociedade brasileira. Sou da opinião que devemos possuir o maior número de associações de modo a impulsionar o desenvolvimento da leitura neste país (o que fazer é muito volumoso para ser relegado à poucas agências). Por outro lado, uma associação ou núcleo permite a congregação de interessados e facilita a troca de experiências, a partir de determinados princípios orientadores de uma política compartilhada. (CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 1981, p.02).

A iniciativa seguia o ideal de propor um “entre-lugar”, que fortalecesse a ideia do coletivo e da troca de experiências como prática de formação. Além disso, tanto os documentos quanto as entrevistas apontam tentativas constantes e fecundas de aproximação da ALB com outros movimentos de ação coletiva docente, incluindo outras associações e sindicatos de professores e de bibliotecários.

Depois de analisar a questão da Leitura e das Classes Trabalhadoras, os participantes do 3º Cole, com a presença dos Sindicatos, dadas às imensas dificuldades de acesso aos livros e revistas por parte dos trabalhadores, solicitam aos editores concederem aos sindicatos o mesmo procedimento de desconto. (CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 1981, p.124).

O COLE e a ALB, acabaram mobilizando e sendo centro de reunião de diferentes universidades onde havia pessoas que lidavam com isso, principalmente com a literatura. No Rio Grande do Sul tinha o pessoal da literatura, que vinha pra cá, a UFMG tinha também o pessoal da leitura lá, a Magda Soares, então eu acho que uma outra questão que acabou sendo resolvido com o Cole e a ALB foi estabelecer essa rede, porque num dado momento a gente começou a sair daqui pra fazer seminário fora daqui, então seminário em Passo Fundo, seminário em Belo Horizonte, tinha aluna da pós que era lá do Maranhão, então seminário lá, que a ALB organizava. Então eu vejo que hoje se trabalha muito em redes, nas pesquisas... Isso já foi um esforço naquela época, em que nada disso existia, as pessoas não trabalhavam assim. (informação verbal).⁶⁷

A Associação de Leitura do Brasil tornou-se, a partir de sua fundação, responsável pela realização dos Congressos de Leitura do Brasil. Pode-se perceber, a partir dos Resumos do 4º, 5º e 6º COLES, que permaneceu o crescimento quantitativo do número de trabalhos apresentados⁶⁸. Isso certamente indica um resultado positivo no que tange à consolidação na pesquisa na área da leitura, no entanto, alguns documentos referentes ao 4º COLE parecem

⁶⁷ Entrevista concedida à pesquisadora em 13/11/2018, cuja transcrição está na página 165 – Anexo II.

⁶⁸ No 4º COLE, foram 35 trabalhos apresentados na forma de comunicação. O 5º COLE, foram 61 apresentações de comunicação, além de 13 grupos de estudos. O 6º COLE contou com 21 grupos de estudos e cerca de 900 inscritos, mas não há informações sobre o número de trabalhos apresentados.

sugerir que, ainda que os estudos e pesquisas na área da leitura tenham avançado, as condições para formação dos leitores nas escolas não vinham seguindo a mesma tendência.

O temário escolhido para o Congresso – “Leitura na Sociedade Democrática: do discurso à ação” – também merece uma elucidação neste texto de abertura. Não é de hoje a afirmação de que ler é importante, porém a ideia ainda permanece no nível meramente proclamado, ao nível do senso comum da população. (...) Em que se pese algumas significativas exceções, **ainda permanece uma forte discrepância entre a pesquisa sobre o fenômeno da leitura e a prática exercida nas escolas e nas bibliotecas**. A formação dos professores para orientação da leitura também se coloca como um problema. Por outro lado, se a leitura for tomada como um processo fundamental ao conhecimento, e por isto, como mecanismo de combate à ignorância e alienação, vemos que a situação se transforma num real desafio aos educadores. (CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 1983, p.02).

Não são muitos os documentos do 4º COLE a que tivemos acesso a partir do arquivo. Todos eles, no entanto, reforçam aquilo que está posto em seu temário: era preciso ir do discurso à ação. Em especial no Edital do Abertura do 4º COLE, a Associação de Leitura do Brasil reiterava a necessidade de se aproximar dos professores que atuavam na sala de aula como um caminho de mudança para a formação de leitores nas escolas.

Isto posto, torna-se necessário um estudo muito profundo a respeito dos canais de participação dos professores, no destino e na proposta das entidades a que são filiados, levando em conta as distâncias regionais e outros obstáculos presentes na nossa realidade. (...) Ainda em relação ao trabalho de entidades específicas, estamos ansiosamente aguardando maior união para o fortalecimento das lutas. A troca de experiências, a somatória de esforços, o conhecimento de trabalhos, a permuta de publicações, os estudos conjuntos, as promoções coletivas, etc. (...) Apesar de lançar mão de determinados discursos para acionar as exposições e discursos desse Congresso, não gostaríamos de ficar só nos discursos. (CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 1983, p.03-04).

Uma outra preocupação, que também estava posta nos documentos, dizia respeito à permanência de uma “segmentação existente entre os diferentes níveis de ensino”, “uma centralização das decisões e uma tendência de se analisar as questões dentro de uma visão exclusivamente universitária” (CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 1983, p. 03).

Permanência que, a despeito das intenções de diminuição de distâncias entre os níveis de ensino, declaradas desde o 1º COLE e dos esforços realizados desde então, resistia.

3.5 Congresso de Leitura do Brasil: “O professor precisa falar!”

Diante destas questões, o 5º e 6º COLES parecem movimentar mudanças de concepção em relação às edições anteriores. Ambos apresentam temáticas clara e diretamente voltadas aos professores e sua atividade de ensino: o 5º COLE, realizado no ano de 1985 teve como tema *O Professor e a Leitura*, enquanto o 6º COLE, realizado em 1987, trazia o tema *A Questão dos Métodos e o Método em Questão*.

O 5º Cole tematizou algumas das questões atinentes à relação entre o professor e a leitura. Depois da apresentação e discussão dos principais programas brasileiros de incentivo à leitura, foi feita uma tentativa de levar os participantes a uma reflexão sobre as condições de produção e promoção da leitura no âmbito das escolas. O temário escolhido é plenamente justificável à luz da importância do trabalho pedagógico dos professores no processo de formação dos leitores. (CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 1985, p. 124).

Objetivos do 6º COLE:

1. Apresentar e discutir princípios que permitam uma reflexão sobre as novas metodologias para o ensino de leitura nas escolas brasileiras.
2. Debater questões atinentes às condições de produção da leitura na rede pública de ensino em sua relação direta com as metodologias atualmente adotadas.
3. Recuperar e discutir práticas alternativas para o encaminhamento da leitura no 1º, 2º e 3º graus, aprofundando pressupostos e configurações.
4. Proporcionar aos participantes, através dos grupos de estudo, conhecimentos que aprofundem novas práticas de leitura no âmbito da escola e da biblioteca. (CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 1987, p.01).

Se os documentos referentes aos dois primeiros congressos desenhavam uma relação mais verticalizada e hierárquica entre a universidade e a educação básica no que diz respeito ao conhecimento, sua produção e divulgação, a partir dos COLES posteriores esse desenho vai se alterando. Nele, o professor parece desafiado a ocupar um lugar de maior participação como disseminador de conhecimentos, formador de leitores, solucionador de problemas:

Indicação da necessidade de providências para o estabelecimento de condições de trabalho mais adequadas ao professor na sua função de divulgador e, principalmente, de formador de leitores. De tal forma que a pesquisa sobre leitura não fique apenas a cargo da universidade ou seja realizada às custas do “sacerdócio” gratuito do professor de 1º e 2º graus. (CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 1985, p.126).

Condições de trabalho dos professores na sua relação à qualidade do ensino, incluindo-se a sua participação direta no planejamento e execução de pesquisas no âmbito da escola. (CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 1985, p.127).

Nesse sentido, desta vez, o chamamento aos professores para estarem no COLE era enunciado como promoção de “estudos” e “trocas de experiências”, de forma a inserir os professores na “solução dos problemas” acerca da leitura. Ora, diante da constatação de que as pesquisas sobre leitura vinham se consolidando e traziam contribuições relevantes para a área, mas que isso não vinha provocando mudanças no cotidiano das escolas, o caminho deveria ser aproximar os professores destas propostas através de grupos de estudos, da aquisição dos conhecimentos teóricos e da proposição de ‘novas’ metodologias; e inseri-los no debate de forma que pudessem compartilhar suas experiências, dificuldades, propostas, etc. Ganhava força a ideia de reflexão, debate, troca de experiência entre os participantes⁶⁹.

Eu lembro que tinha uma coisa que o Wanderley dizia: professor precisa falar! Ele precisa dizer a palavra dele, ele precisa falar. E a gente tem que abrir o espaço pra eles, como é que a gente faz isso? É pensando em atividades que possam envolver os professores, a participação deles... e num dos Coles eu vi[isso]... eu fiquei muito feliz! Porque eu vi uma série de posters de professores e esses posters relatavam não pesquisas acadêmicas, mas o trabalho da sala de aula deles com a leitura e a escrita, e depoimentos deles, eu achei muito bonito(...)porque os professores começaram a vir para o Cole. Os professores que estavam na sala de aula, não só o pessoal acadêmico, das universidades, os convidados, mas o pessoal da sala de aula. Então, os primeiros que eu assisti, depois eu me afastei, fiquei fora um tempão, eu comecei a ficar muito feliz de ver esse material produzido pelos professores, eles começaram a apresentar o trabalho deles, o que era muito bonito. (informação verbal)

...para uma professora de 1º e 2º graus participar de um debate escrevendo um texto, publicando um texto, e isso o Cole não somente propiciou, mas também a revista [LTP]. Nunca foi um critério de

⁶⁹ Entrevista concedida à pesquisadora em 22/11/2018, cuja transcrição está na página 161 – Anexo II.

exclusão a filiação institucional ou nível de atuação de cada um, a ideia era partilhar experiências. (informação verbal)⁷⁰
[O Cole] É democrático, não é o pensamento só de X ou de Y, é o pensamento de quem pensa, e eu me senti muito acolhida e isso fez muita diferença na minha formação... (informação verbal)

O texto de Apresentação dos Anais do 5º COLE também enfatizava a ideia de estudo e de troca, a partir da possibilidade de os participantes aprofundarem, pela leitura dos anais, as notas tomadas, em geral, mais apressadamente durante o congresso e também de ampliarem conhecimento, podendo “ler” contribuições trazidas em sessões simultâneas das quais não haviam podido participar. Para os organizadores, parece que a leitura daquilo que foi ouvido permite um cuidado maior, característico do estudo do texto.

Temos a satisfação de oferecer aos participantes do 5º COLE e aos outros interessados o caderno de ANAIS. Eis aqui os textos na íntegra, impressos em dois volumes para facilitar o manuseio e as consultas. Às anotações esparsas, feitas talvez apressadamente nas atividades do Congresso, poderão ser agora retomadas para o devido aprofundamento. (...) Assim, com experiências compartilhadas, com busca conjunta de solução aos problemas, com mais conhecimentos para fundamentar as decisões, são bem maiores as possibilidades de incrementar os processos pedagógicos, voltados à formação de leitores. (CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 1985, p.02).

A perspectiva de formação a partir de “estudos” que pudessem embasar o professor em suas tomadas de decisões e enfrentamento dos problemas da prática é reforçada pela criação, no 5º COLE, dos “Grupos de Estudo”. Durante o 5º COLE (1985) foram propostos treze grupos de estudos. São eles:

⁷⁰ Entrevista concedida à pesquisadora em 12/07/2018, cuja transcrição está na página 141 – Anexo II.

GRUPOS DE ESTUDO	
NOME DO GRUPO/COORDENADORES	N.o. DA SALA
1. "Aspectos Fonéticos e Fonológicos da Alfabetização" Coord.: Bernadete Gnerre e Luis Carlos Cagliari (IEL-Unicamp)	130
2. "O Contexto Social da Alfabetização" Coord.: Helena Lopes de Freitas (FE-Unicamp)	132
3. "Alfabetização de Adultos" Coord.: Equipe do IDAC de Santo André (SP)	131
4. "Leitura na Pré-Escola" Coord.: Ana Luiza Smolka (FE-Unicamp)	200
5. "Uma Experiência de Ensino Integrado da Leitura, Lg. e Lit." Coord.: João Wanderley Geráldi (IEL-Unicamp)	201
6. "A Imprensa Escolar: uma experiência" Coord.: Ruth Joffili Dias (Profa. de 1o. Grau)	202
7. "Dinamização da Biblioteca Escolar" Coord.: Maria Isabel Santoro (Unicamp)	204
8. "Leitura e Dramatização: experiência em teatro jornal" Coord.: Hélio Iveson Passos Medrado (Pedag.-Unicamp)	333
9. "Ler e Estudar" Coord.: Olga Molina (FE-Usp)	205
10. "O Universitário como Leitor" Coord.: Roxane Rojo (PUCSP)	333
11. "A Leitura Brasileira Contemporânea" Coord.: Jesus Durigan (IEL-Unicamp)	331
12. "Registro de Registro: a leitura e sua prática" Coord.: Maria Lúcia L. Maretti, Ana Lucia D. de Oliveira e Emília Amaral (PG/IEL-Unicamp)	334
13. "A História sem Fim" Coord.: Franceli Aparecida S. Melo e Leila Teresinha Simões Rensi (PG/IEL-Unicamp)	Laboratório Audiovisual Prédio Central PUCC R. Machal Deodoro

Figura 4 - Grupos de Estudo. Programação Geral do 5º COLE.

A programação do 5º COLE apresentou, além dos grupos de estudos, quatro mesas-redondas e sessenta e uma comunicações organizadas em oito sessões. Em relação às mesas-redondas, duas delas: *O professor como leitor e como incentivador da leitura* e *A pesquisa na área de leitura* traziam como convidados professores da academia e da escola de 1º e 2º graus. No entanto, ainda que estivessem colocados lado a lado, igualmente como convidados e debatedores dos temas propostos, em alguns momentos, pode-se perceber um certo distanciamento nas perspectivas desses dois grupos. Se, por um lado, os discursos da academia colocavam questões evidentemente mais próximas do universo acadêmico e da pesquisa, para

as professoras da escola básica, o objetivo era falar do seu trabalho e das dificuldades que encontravam concretamente na formação dos leitores na escola.

Meu ponto de partida foi uma leitura recente que eu tive da “Origem da Tragédia”, do Nietzsche. Vou expor basicamente o que é que Nietzsche coloca nessa questão da arte; depois vou fazer uma espécie de transação para o ensino da leitura. (CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 1985, p.59).

Sou professora da escola de 1º e 2º graus e estou aqui para falar do meu trabalho, nas tentativas que eu faço nesse caminhar pela leitura. (CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 1985, p.65).

Mais e mais pesquisas sobre leitura. Ou pesquisas sobre a aprendizagem da leitura, ou sobre o ensino da leitura e da leitura na sala de aula. Caracterizadas como pesquisa sobre leitura, tem se caracterizado mais pela superposição e substituição de enfoques de leituras, que, por ser uma única leitura, significa a caça ao aprendiz que deve aprender a leitura. (CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 1985, p.102).

Tentando passar da proposta à ação, exemplificar o meu dia a dia com os alunos talvez seja uma alternativa mais pé no chão. (...) O caminho que vou construindo junto com meus alunos tem me permitido aprender como se ensina a ler e escrever. (CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 1985, p.115).

De acordo com o Relatório Técnico- Científico do 5º COLE, o evento, que recebeu representantes de todos os estados brasileiros e de alguns países da América Latina foi avaliado positivamente pelos participantes, que consideraram a proposta “positiva e produtiva à medida que permitiu o debate e o diálogo entre as pessoas”. Os grupos de estudos também tiveram avaliação muito positiva, uma vez que “por funcionarem como minicursos, levaram as pessoas a um conhecimento mais significativo a respeito de temas específicos”, demonstrando “que a grande maioria dos participantes mostrava desejo e vontade de conhecer e discutir as novas experiências para o ensino de leitura.” (CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 1985, p. 125).

A quantidade de trabalhos inscritos, o interesse demonstrado pelos participantes dos treze grupos de estudo e o calor dos debates nas mesas redondas demonstram que, no Brasil, as preocupações em torno da temática da leitura vêm crescendo vertiginosamente. Com isso, e aqui

os Coles exercem um papel de fundamental importância, convalida-se uma tradição de pesquisa e estudo que, o que é mais importante, retira-se da leitura o seu ofuscamento histórico e faz-se a circulação de ideias entre um número maior de adeptos. Assim, com experiências compartilhadas, a busca conjunta de solução aos problemas, com mais conhecimento para fundamentar as decisões, etc. são bem maiores as possibilidades de incrementar os processos pedagógicos, voltados para a formação de leitores. (CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 1985, p. 01).

No 6º COLE os grupos de estudos ampliaram-se, chegando a vinte e um.⁷¹ O Relatório de Avaliação desta edição indica que os congressistas sugeriam “mais tempo para aprofundamento” e a reorganização dos espaços físicos de realização dos grupos, uma vez que alguns “recebiam mais pessoas que o previamente estabelecido” (CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 1987, p.102). Esses aspectos são indicativos de uma boa aceitação desse formato de estudos e troca de experiências proposto aos congressistas.

Na ocasião, para o congressista que desejasse propor um grupo de estudos, não havia exigência de titulação acadêmica. Havia a abertura para que todos os inscritos no evento, fossem eles professores universitários, do ensino de 1º e 2º graus, escritores, bibliotecários, estudantes e outros interessados, elaborassem e apresentassem suas propostas que seriam

⁷¹ São eles:

1. Proposta para um currículo de leitura na escola. Coord. Vera Teixeira Aguiar.
2. Leitura: a formação do gosto. Coord. Maria do Rosário Magnani.
3. O jogo da leitura e a leitura do jogo. Luís Percival Leme de Brito.
4. Critérios para seleção de livros didáticos. Coord. Olga Molina.
5. Curso-montagem: leitura e dramatização. Coord. Joana Lopes.
6. A dinamização da biblioteca escolar. Coord. Maria Helena T. C. Barros.
7. A pesquisa na escola. Coord. Relinda Kohler.
8. Fundamentos psicolinguísticos de alfabetização. Coord. Silvia Brággio.
9. Emília Ferreiro e o processo de alfabetização. Coord. Maria Laura Mayrink-Sabinson.
10. Uma proposta para alfabetização. Coord. Iselda Sausen.
11. Trabalho com linguagem na pré-escola e 1ª série. Coord. Ana Luiza Smolka.
12. Literatura no 1º grau. Coord. Else Benetti Marques Válio.
13. Leitura e redação no 1º grau. Coord. Egle Pontes Franchi.
14. Literatura no 2º grau. Coord. Alice Vieira.
15. Redação no 2º grau. Coord. Emília Amaral e Severino Antonio M. Barbosa.
16. Clarisse Lispector: obra infantil. Coord. Maria de Lourdes Patrini.
17. Joel Rufino dos Santos: obra infantil. Coord. Ivete Kist Huppés.
18. O lado sedutor do texto infantil e sua análise. Coord. Paulo Bragatto Filho.
19. Produção de textos populares. Coord. Silvia Manfredi.
20. Análise do discurso e leitura. Coord. João Wanderley Geraldi.
21. Proposta para o planejamento de unidades de leitura. Coord. Raquel Salek Fiad.

avaliadas pelos organizadores do evento. Assim, alguns grupos foram propostos por professores das escolas públicas, como por exemplo, *A imprensa escolar: uma experiência*, de Ruth Joffili Dias, que na ocasião do 5º COLE era professora de 1º grau; e *Clarisse Lispector: obra infantil*, coordenado no 6º COLE por Maria de Lourdes Patrini, que na ocasião era professora da rede pública em Campinas, entre outros.

As temáticas propostas nos grupos de trabalhos do 5º e 6º COLE são bastante representativas dos debates sobre leitura e ensino de leitura que o COLE movimentou, impulsionou e fomentou naquele momento. Se, especialmente nas primeiras edições do COLE, o eixo das discussões sobre leitura se centrava na formação do leitor crítico e na discussão da dimensão política e ideológica da prática educativa, o 5º e 6º COLES apresentam temáticas mais claramente voltadas para as questões do ensino, abarcando aspectos didático-metodológicos do ensino da leitura na escola. Neste sentido, Santos (2019) afirma:

... após a abertura democrática, as discussões se voltam a como ensinar leitura, no sentido de orientar a escola para o cumprimento de seu papel de promover a formação de leitores. Ainda que muitas temáticas sejam discutidas, permanece a preocupação pedagógica e a tentativa de sistematização de um *saber pedagógico para o ensino da leitura e sua universalização*. (até o 6º COLE, 1987) (SANTOS, 2019, p. 91).

3.6 Congresso de Leitura do Brasil e o contexto de implementação de políticas públicas para o ensino da leitura e formação do leitor.

O grande interesse e participação dos congressistas nos grupos de estudos do 5º e 6º COLES podem apontar para a relação existente, já em meados dos anos 1980, entre as discussões produzidas por pesquisadores, que também participavam dos COLES no mesmo período, e as diretrizes curriculares que vinham sendo implementadas em alguns estados, especialmente no estado de São Paulo.

Alguns grupos de estudos foram coordenados por esses pesquisadores, muitos deles, já com certo prestígio no contexto acadêmico nacional e que também vinham dialogando com as políticas públicas para a leitura. As mesas – redondas e conferências também traziam algumas

peessoas que estavam em evidência neste cenário dos anos de 1980. Assim, o COLE se configurou como um espaço de formação onde era possível ouvir, encontrar, dialogar com aqueles que vinham se tornando referências em suas áreas de atuação, nomes responsáveis pelos novos paradigmas do campo da linguagem, da leitura, da escrita:

... era uma febre esse Percival, né. Era o Wanderley, depois era o Percival, em termos de redação e leitura. Nossa! E eu acho que ele deu uma palestra. Interessante porque tinha umas figuras acadêmicas que a gente queria ver e o Cole era o momento que a gente podia ver uma palestra deles. Hoje a gente tem a internet! Eu fico pensando, na internet você quer, eu vou lá e vejo... Naquela época não! (informação verbal).⁷²

Para Mortatti (2009) foi justamente na década de 1980 que “teve início a proposição sistemática de políticas públicas de leitura, implementadas por meio de projetos e programas em nível federal, estadual e municipal. (MORTATTI, 2009, p.05).

Em especial no que se refere à leitura e seu ensino, nessa década ganharam destaque as perspectivas linguísticas centradas na Análise do Discurso e na Teoria da Enunciação e a perspectiva teórica centrada no conceito de “letramento”, assim como se constituíram temáticas interdisciplinares como a história da leitura e do livro e história do ensino da leitura e escrita. (MORTATTI, 2009, p.05).

Mortatti (2009) também destaca alguns autores que estiveram em evidência no COLE, cujos trabalhos e discussões pautaram a implementação de políticas públicas para leitura neste período:

Dentre esses, mesmo correndo o risco de cometer injustiças, destaco, como exemplos: O texto na sala de aula: leitura & produção (Assoeste, 1984), organizado por João Wanderley Geraldi; Leitura em crise na escola: as alternativas do professor (Mercado Aberto, 1982), organizado por Regina Zilberman e no qual se encontra o artigo “Considerações em trono do acesso ao mundo escrita”, de Haquira Osakabe, um dos homenageados neste 17o. COLE; Literatura infantil brasileira: história & histórias (Global, 1986), de Marisa Lajolo e Regina Zilberman, ambas participantes como expositoras neste 17o COLE; A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo (Cortez/Ed. Unicamp, 1988), de Ana Luiza B. Smolka. (MORTATTI, 2009, p.05).

⁷² Entrevista concedida à pesquisadora em 19/02/2019, cuja transcrição está na página 169 – Anexo II.

De fato, quando olhamos, por exemplo, para a *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa para o 1º grau do Estado de São Paulo*⁷³, publicada em 1986, temos propostas, discussões e referências bastante próximas daquelas que vinham circulando pelos COLES nos mesmos anos.

Para Prado (1999), o documento da Proposta Curricular enfatizava que o ensino da língua deveria recair sobre a produção de sentidos, tanto no que diz respeito ao ensino da leitura quanto da escrita. Essa proposição se apresenta “a partir de temas caros à linguística contemporânea brasileira, como: concepção de linguagem, o texto como unidade de ensino, criatividade na linguagem, a questão da interação verbal, variedades linguísticas, o ensino da norma padrão, as atividades de linguagem (linguagem enquanto ação e objeto).” (PRADO, 1999, p. 113).

Neste momento é importante lembrar que as concepções de leitura e escrita, conseqüentemente, a concepção de linguagem foram bastante influenciadas pelos debates a respeito do ensino de Português ocorridos na década de 80 e que estavam também bastante influenciados pelas ciências linguísticas. (...) Não se pode deixar de lembrar, novamente, a contribuição das ideias de Geraldi, divulgadas nos inúmeros projetos que ele coordenou ou participou. (PRADO, 1999, p.121-122).

São discussões e proposições para o ensino da leitura recorrentemente debatidos nos COLES – podemos afirmar, inclusive, que foi justamente a partir do COLE que muitos deles se colocaram em evidência – e que começavam a ganhar capilaridade nas escolas a partir da proposição de políticas públicas que buscavam a orientar os professores para novas práticas referentes ao ensino e a promoção da leitura na escola.

Vou me preocupar mais com as condições, porque continuo convencido de que o ato de ler, o debruçar-se sobre um texto, é sempre um diálogo entre um sujeito-leitor e um texto-autor, diálogo que produz diferentes

⁷³ No Estado de São Paulo, a 1ª edição da *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa para o 1º grau* foi publicada no ano de 1986 e trazia como referências pesquisadores que estiveram presentes no COLE neste período, como por exemplo Magda Soares, Regina Zilberman, João Wanderley Geraldi, entre outros. Para Prado (1999) que a Proposta do Estado de São Paulo pode ser tomada como exemplo dentre os documentos curriculares no Brasil neste período, como representativa da época e como um marco da produção curricular oficial na qual está inserida.

significações pois pode se dar com diferentes orientações. Ainda que ato solitário, ele é sempre dialógico: do leitor com o texto; do leitor informado por suas outras leituras já que a leitura que se faz agora não lhes é indiferente; do texto com outros textos – mesmo aqueles desconhecidos pelo leitor – pois nenhum texto existe fora do mundo discursivo com o qual o texto que estou lendo dialoga e neste diálogo me propõe significados.⁷⁴ (CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 1985, p.43).

Outra é a concepção de leitura quando esta se realiza como instrumental de outras aulas, sem se preocupar em habilitar para depois usar. Ou seja, um método sem leituras planejadas para habilitar o leitor para depois o leitor ser leitor, aparentemente seria o anti-método. É, porém, a busca de um uso efetivo do texto que pode produzir um certo método. Eu acho que método é precisamente aquilo que às vezes a escola tem jogado fora: é precisamente o uso do texto escrito e de sua leitura, sem muita preocupação com o planejamento de atividades que desenvolvam a habilidade de ler, que produzam leitores. Seria a prática como produtora da gramática, e não a gramática do método como caminho a ditar a prática da leitura. Continuo defendendo, ainda, que se aprende a ler lendo.⁷⁵ (CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 1987, p.83).

O que destacamos aqui é que, no que diz respeito às propostas de ensino de leitura que se disseminaram nos anos de 1980 como um contraponto às ideias e práticas que se faziam presentes até então nas escolas, temos uma certa convergência entre as personagens e as ideias que circularam nos COLES e nos espaços de proposição de políticas públicas. Nesse sentido, Santos (2019) destaca que esse contexto “evidencia uma espécie de rede teórica que age em torno da leitura como produtora de um sujeito crítico, o que passa a ser amálgama significativa para a produção da política de leitura nesse contexto” (SANTOS, 2019, p. 92). Assim, se no final da década de 1970 o COLE se posicionou como grande crítico das condições de produção de leitores nas escolas, já em meados dos anos de 1980 suas concepções e propostas apresentavam um diálogo muito mais próximo do campo das políticas públicas para formação do leitor.

⁷⁴ Discurso de João Wanderley Geraldi, proferido em 1 de setembro de 1985, durante a mesa redonda “O professor como leitor e incentivador da leitura” no 5º COLE.

⁷⁵ Discurso de João Wanderley Geraldi, proferido em 13 de setembro de 1987, durante a mesa redonda “Alternativas metodológicas para o ensino da leitura” no 6º COLE.

Quando olhamos os primeiros COLES como um espaço e um tempo de formação, temos um congresso que, já em sua concepção, desejava aproximar os professores da escola básica com os trabalhos que vinham sendo realizados na academia. Esse talvez tenha sido o grande ponto de tensão que se colocou nesses primeiros anos. Ainda que os modos de fazer tenham se modificado no decorrer das edições – a proposta inicial de “fornecer aos professores” foi dando lugar à reflexão, e a valorização, posteriormente, do estudo, da experiência, da “voz” desses sujeitos – o que permanece nos seis primeiros COLES é a crença de que a pesquisa, a ciência, o trabalho acadêmico, em conjunto com os professores dos diferentes níveis, poderia contribuir de maneira singular com a melhoria da escola e da educação, seja como orientadora do trabalho que se fazia na escola, seja como propositora de políticas públicas para melhoria das condições da promoção da leitura e formação do leitor.

Ao rememorar suas participações nos primeiros COLES, João Wanderley Geraldi fala de um lugar de encontros, muitas vezes imprevistos, das parcerias, de um evento verdadeiramente democrático e que acolheu as vivências e preocupações de diferentes sujeitos.

Creio que encontros como este são o fruto imprevisto, mas nem por isso menos rendoso, de um congresso como o COLE. Nele se encontram parceiros preocupados com as mesmas questões. É um evento efetivamente democrático, de e para professores de todos os níveis de ensino. Aberto a falas e a escutas. Soam bem as vozes dos professores com suas vivências e suas preocupações, como soam bem as vozes supostamente mais informadas e conformadas aos moldes da academia. (GERALDI, 2012, p.09)

Por fim, essa parece ser uma característica importante dos últimos COLES pesquisados no nosso recorte, que muito possivelmente impulsionou e consolidou sua relação com os professores de diferentes níveis: um espaço de encontros que pretendia ser verdadeiramente aberto a falas e escutas, um lugar onde o professor pôde falar, ser ouvido, e também pôde ouvir, discutir, dialogar...

Com o desejo de “dar voz”, o COLE se fez ouvir, se fez presente ainda hoje e tem nos presenteado, nesses mais de quarenta anos, com tantas vozes, vivas, atuantes e relevantes, que não se calaram e nem se aquietaram, mas tem colaborado de maneira bastante significativa na construção da história da leitura em nosso país.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

*Se as palavras são difíceis, deixe-me te perguntar: por que são elas difíceis?
Será que palavras difíceis não escondem mundos difíceis? (...)
Vidas escondidas? Ideias represadas? (...)
O mundo tem encontros simples e encurralados. O mundo é fácil e difícil. Fácil- difícil. Viver é complicado. Ler também.⁷⁶*

Quando iniciei esta pesquisa, seguia movida pelas diversas inquietudes que se colocaram quando me vi diante da necessidade de elaborar propostas para a formação de professores, demanda surgida a partir de minha atuação como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo. Muitas das inquietudes, das dúvidas e inseguranças se justificavam pelo grupo que deveria ser “formado”: grande parte deles [os professores] vivia ali sua primeira experiência como docente. Alguns deles vinham de uma experiência acadêmica (graduação, mestrado e doutorado) em áreas ligadas às ciências exatas, em especial das engenharias. Outros, haviam passado anos de sua carreira profissional atuando na indústria. Era notável que faltavam referências, fossem elas referências acadêmicas, ou mesmo aquelas originadas na experiência de sala de aula, ensino, educação. E o meu papel naquele momento era, justamente, fazer essa ponte entre essas pessoas e sua formação como docentes.

Algumas práticas pareciam muito consolidadas enquanto práticas de formação de professores: cursos, seminários, palestras, grupos de estudos, reuniões... No entanto, para alguns dos docentes, as propostas e discussões eram de fato novas e motivadoras, outros participavam ativamente das discussões, mas acreditavam que aquilo se localizava no plano das ideias e não seria possível de ser realizado em sua prática. Para um grupo menor, mas que também estava ali representado, aquilo tudo era uma grande bobagem e consideravam que só estavam perdendo o tempo que podiam ocupar com coisas mais importantes. As apropriações eram muito diferentes e isso me chamou a atenção durante todo o processo.

⁷⁶ Discurso do Prof. Milton José de Almeida, proferido na mesa-redonda: A pesquisa na área da leitura, realizada no dia 03 de setembro de 1985 durante o 5º COLE. Fonte: ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL, 1985, p. 121.

Quando me voltei para o COLE, tomando-o como objeto de estudos nessa pesquisa de doutorado, parecia-me evidente sua atuação bem sucedida e consolidada no que diz respeito à formação de professores. Além da minha experiência pessoal com o COLE [que foi de um quase deslumbramento nas primeiras participações], ouvia recorrentemente dos colegas da Unicamp – quase todos professores, formados principalmente em Letras ou Pedagogia – lembranças saudosas de suas participações, dos muitos afetos que haviam constituído neste ou naquele COLE, das contribuições do pensamento deste ou daquele autor, dos poetas, do ginásio cheio, da feira do livro. Ahhhh a feira do livro!!! O que havia nesse congresso que o fazia ocupar um lugar tão especial na memória destas pessoas? Além disso, sua tradição de quatro décadas de atuação só reforçava esse meu ponto de vista.

Por este motivo, já me aproximei dos documentos que constituem o acervo do COLE no Centro de Memória da FE/ Unicamp tomada de muito otimismo em relação ao congresso e à investigação que faria. Mas ao adentrar nosso “canteiro de pesquisa”, os caminhos incertos, escorregadios e ziguezagueantes percorridos muitas vezes apontaram maiores incertezas, dúvidas, tensões do que propriamente resultados certos, objetivos, tranquilizadores. No canteiro vasculhado nos deparamos com um “campo de concorrências e competições.” (CHARTIER, 1990, p. 17).

O que significava realizar uma investigação em torno das questões referentes à formação de professores, tomando os Congressos de Leitura do Brasil, do período de 1978 a 1987 como *objeto* de pesquisa? Não como uma espécie de ‘superfície’ material na qual se inscrevessem discursos relativos a esse assunto que pudessem ser inventariados e problematizados? Como *fonte*? Para nós significou percorrer e perguntar aos documentos escritos, gerados por esses seis congressos e por nós manuseados - período em que um mesmo grupo assumiu a direção da ALB - que marcas eles estariam carregando e que permitiriam nossa afirmação da intenção desse grupo de fazer desse evento um espaço e um tempo de formação. Interpretando o que eles

afirmavam, o que programavam, o que propunham, cruzando esse discurso com a situação exterior à linguagem em que se enraizavam.

Ao mesmo tempo, buscamos depoimentos de participantes dessas e outras edições do evento, com o objetivo de conhecer suas narrativas, lembranças e percepções em relação ao congresso. Para, então, através deles, conhecer e interrogar os sentidos atribuídos aos COLES.

Olhando para os seis primeiros COLES como um tempo e um espaço para a formação de professores, pudemos notar a tensão que os atravessou e persistiu; entre o desejo dos coordenadores de ouvir, aproximar, dialogar com os professores da educação básica, buscando colocá-los numa condição de “igualdade” ou até mesmo de “protagonismo” em relação ao ensino e à educação e a ênfase que se deu, em alguns momentos, às contribuições vindas do mundo acadêmico, fazendo com que essa voz se colocasse mais uma vez. Um espaço e tempo compartilhados, mas não isento de tensões. Tensões estas que não se restringiram aos níveis escolares – ensino superior/escola básica – mas que se instituiu nas relações entre o COLE e seu momento de realização: as alterações de legislação, de currículo, às greves de sindicatos e da categoria docente, a emergência de novas propostas para o livro e a leitura, o fortalecimento de novos meios de comunicação, etc.

Nesse período, também pudemos notar, não só a emergência de novas concepções sobre ensino, leitura, escola – embasadas e amparadas pela pesquisa acadêmica – como também seu fortalecimento e legitimação. Estas discussões deram visibilidade tanto às ideias que vinham sendo apresentadas, quanto aos pesquisadores que as propuseram e estes, muitas vezes, mantiveram a condição de “orientadores” ou “norteadores” do trabalho dos professores de 1º e 2º graus. Sobretudo através dos grupos de estudo ou minicursos, os professores puderam tomar contato com essas ideias, também pensar sobre elas, esclarecê-las, aprofundá-las.

Por outro lado, congregar em um mesmo espaço e tempo sujeitos que atuam em diferentes instâncias, inserir a todos no mesmo debate, não pressupõe o apagamento das

especificidades de cada grupo, pelo contrário, parece ser justamente esse movimento de colocar o congresso em diálogo com as demandas que se colocam a cada momento, fazer conversar um com o outro, uma característica das primeiras seis edições do COLE. É nesse diálogo que sempre procurou fomentar em seu público, com ele e seu contexto que o COLE se constituiu e construiu sua história, num movimento que tensiona, ora a escola básica, ora a academia; ora a experiência, ora a pesquisa acadêmica; ora a expectativa dos participantes ora a imaginação ou invenção dos organizadores.

De fato, os professores não são iguais (nem mesmo quando pensamos num mesmo grupo). Cada carreira, cada lugar, cada escola possui demandas específicas e igualmente relevantes na composição das teias que compõem a formação dos leitores. A formação desse sujeito – o professor, formador de leitores – não pressupõe o apagamento de suas marcas, pelo contrário, caminha no sentido de consolidar o diálogo de instâncias que diferem por sua natureza, mas se aproximam por seus objetivos: garantir a democratização e a universalização da leitura no Brasil. São sentidos que se somam, que se entrelaçam e que movimentam a Associação de Leitura do Brasil (ALB), responsável pela realização dos Congressos de Leitura não só nas três últimas edições de nosso recorte, mas nesses quarenta anos. Sentidos estes, diversos, múltiplos, que constituem e consolidaram os Congressos de Leitura como um espaço e tempo de formação.

Ao retomar as ideias de Nóvoa (2017), quando aponta a urgência de um outro lugar institucional para a formação docente em nossos dias, o que se propõe é justamente o entrelaçamento entre escola, universidade e sociedade, em um lugar institucional que se caracterize pelo encontro e pela construção de um diálogo constante entre as diferentes instituições envolvidas nesse processo de formação. Um lugar fortemente ancorado na universidade onde o conhecimento acadêmico se faz indispensável, mas não ocupa uma posição de superioridade em relação às outras instâncias envolvidas. Um lugar de convergência, cooperação, de integração e colaboração... entre a universidade, a escola e outros setores da sociedade.

Quando olhamos para o COLE, especialmente nestes seus primeiros anos, é nesse sentido que ele parece caminhar... Olhando para os nossos dias, parece-nos necessário novamente defender uma formação docente que se faça fortemente ancorada na ciência. Em um espaço que tem sido frequentemente ocupado por achismos e modismos, a melhoria da escola enquanto ação pública tem demandado de nós, formadores, uma postura que venha reafirmar a importância da pesquisa acadêmica nos processos de formação de professores.

Em texto comemorativo aos trinta anos dos Congressos de Leitura, Zilberman (2009, p.10) aponta que, passados trinta anos [na ocasião] da realização do 1º COLE, é possível afirmar que muitas das proposições em torno de projetos pedagógicos e em ações do professor em sala de aula, muitas das propostas inovadoras que andavam “nas cabeças” e “nas bocas” e que foram fomentadas e disseminadas a partir dos primeiros Congressos de Leitura, se impuseram: a valorização da produção de textos se fez presente nos documentos curriculares desde então, abriu-se espaço nas escolas para a circulação de obras de literatura infantil e juvenil, fortaleceu-se a expansão do gênero literário, expandiram-se as políticas públicas em torno do livro e da leitura. Ainda assim, as questões em torno da formação de professores e suas implicações no ensino e nas práticas de leitura na escola não se esgotaram.

Modificam-se, movimentam-se, mas não se esgotam.

Hoje, trabalhando na organização do 22º COLE, vivo concretamente esse lugar de escolhas que é sempre permeado de tensões. A escolha do temário, que deve ser provocativo aos participantes, instigante, ousado, mas também adequado à lógica e ao modo de pensar das instâncias de fomento em sua gestão do momento. A seleção dos convidados, que compõem um entrelaçamento entre o desejado, o ideológico, o logístico, o financeiro, o possível... A disputa entre o espaço e o tempo que se deve proporcionar a cada um dos personagens envolvidos: qual o lugar que cabe aos professores, aos estudantes, aos pesquisadores, aos artistas, aos bibliotecários, aos escritores, aos livreiros? As artes e seus artistas, que materializam muitos dos nossos desejos nos folders, banners, sacolas, camisetas... A escolha dos membros de uma nova diretoria, que acaba movimentando os ideais de inovação e preservação em um contexto em que não necessariamente eles se opõem...

Aquilo que não se pode prever e que, nesse momento, tem mais força do que todas as outras decisões e indecisões... Uma trama que certamente envolve muito mais linhas do que aquelas que desejamos deixar escritas nos documentos.

Em 1978, o COLE fazia um chamado para que se fosse possível repensar a educação, a leitura, num país que se desejava democrático. Hoje, imersos num momento de crise, de isolamento, de incertezas e inseguranças, somos novamente chamados a repensar nossa sociedade como um todo, mas especialmente – como educadores - os processos educativos, formativos, nossos modos de lidar com a palavra, com a leitura, com a informação – tão intensa e tão veloz.

Em tempos de corda bamba, o que temos é a certeza de que seguiremos, abrindo espaço à *esperança equilibrista*⁷⁷, que dança, e que sabe que todo escritor, professor, artista e cientista, inevitavelmente, tem que continuar...

⁷⁷ A música *O bêbado e o equilibrista*, composição de Aldir Blanc e João Bosco, serviu de inspiração para o temário *Leituras Plurais, Escritas Equilibristas*, do 22º COLE. O evento, previsto para ser realizado em julho de

(...)

Mas sei que uma dor assim pungente

Não há de ser inutilmente

A esperança

Dança na corda bamba de sombrinha

E em cada passo dessa linha

Pode se machucar

Azar!

A esperança equilibrista

Sabe que o show de todo artista

Tem que continuar...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. O que documenta a fonte oral? Possibilidades para além da construção do passado. *II Seminário de História Oral*. Grupo de História Oral e pelo Centro de Estudos Mineiros da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

_____. O que documenta a fonte oral: a ação da memória. In: *Ouvir contar. Textos em história oral*. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2004, p. 33-43.

_____. *Análise de entrevistas: reflexões em torno de um exemplo*. Conferência de encerramento, II Congresso Pan-Amazônico. VIII Encontro Regional Norte de História Oral 2013. Universidade Federal do Acre, 2013.

ALBERTI, Verena e PEREIRA, Amilcar Araujo. Possibilidades das fontes orais: um exemplo de pesquisa.” Anos 90. *Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, v. 15, n. 28, dezembro 2008, p.73-98.

ALMEIDA, A. de P., e BOSCHETI, V. R. APEOESP e a mobilização dos professores paulistas (1985 a 2000). *Revista HISTEDBR On-Line*, 13(54), 263-281, dez. 2013.

ALMEIDA, Maria Isabel de. *O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional*. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, July 1992. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1992000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 Aug. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1992000200007>.

ANDRADE, L.T. Procura-se um formador – a produção universitária sobre ensino de português: uma ação reflexiva. *Leitura Teoria & Prática*. Campinas-SP, n. 29, p. 16-29, jun. 1997

BAPTISTELLA, Rosana. *Leitura e corpo em reverberação*. 2018. 1 recurso online (200 p.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

BARRETO, Elba S.S (coord.). Propostas Curriculares Oficiais. In: *TEXTO FCC*, Fundação Carlos Chagas São Paulo, nº10, out. 1995

BORTOLAZZO, Mariana. *Modos de ensinar a ler e a escrever: alfabetização como uma prática cultural*. 2019. 1 recurso online (184 p.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

BRANDÃO, Zaia. A formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares. *Caderno de Pesquisas*. Fundação Carlos Chagas. São Paulo (40), p. 54-57, fev. 1982.

CARVALHO, Maria Lúcia M. de; RIBEIRO, Suzana Lopes S. *História oral na educação: memórias e identidades*. Cetec Capacitações. Centro Paula Souza: São Paulo, 2013.

CATANI, D. B. Lembrar, narrar, escrever: memória e autobiografia em história da educação e em processos de formação. In: BARBOSA, R. L.L. *Formação de Educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo, Ed. Unesp, 2003

CELLARD, André. A análise documental. In: *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Coautoria de Jean Poupart. tradução Ana Cristina Nasser. 3º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CERTEAU, M. A operação histórica. In: *A escrita da história*. tradução Maria de Lourdes Menezes, 2º ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. *A invenção do cotidiano I: Artes de fazer*, tradução de Ephraim Ferreira Alves, 3ª edição, Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

CHARTIER, R. *História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil; Lisboa [Portugal]: Difel, 1990.

_____. *O mundo como representação*. Revista Estudos Avançados. São Paulo. V.05, nº11, p. 173-190, 1991.

_____. Historia y prácticas culturales (Entrevista a Roger Chartier realizada por Noemi Goldman e Leonor Arfuch). *Entrepasados (Revista de Historia)*, Buenos Aires, ano IV, n.06, p.133-148, 1994.

_____. *Cultura escrita, literatura e história*. Porto Alegre: Artmed, 2001

_____. (org.) *Práticas de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO — UNICAMP, *Plano bienal do Departamento de Metodologia de Ensino (1978-1979)*.

_____. *Relatório de Atividades do Departamento de Metodologia de Ensino*, ano de 1977.

_____. *Relatório de Atividades do Departamento de Metodologia de Ensino*, ano de 1978a.

_____. *Anteprojeto Feira do Livro*, 1978b.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GERALDI, W. Por traz do Cole: a Associação de Leitura do Brasil. In: *Anais do 18º Cole*, Campinas, SP: ALB, 2012. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais18/. Acesso: 25 de mar. 2020.

GIARD, Luce. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano I: Artes de fazer*, tradução de Ephraim Ferreira Alves, 3ª edição, Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

KATO, M. A. (org.) *A concepção da escrita pela criança*. Campinas, SP: Pontes, 1988.

MANFREDI, Silvia Maria. As entidades sindicais e a educação dos trabalhadores. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 47, p. 64-77, nov. 1983. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741983000400007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 02 ago. 2019.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. SP: Edições Loyola, 5ª Edição, 2005.

MEIHY, J. C. S. B. e RIBEIRO, S. L. S. *Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias*. São Paulo: Contexto, 2011.

MELLO, Guiomar Namó de. Educação do Educador ou o difícil equilíbrio entre o reboquismo e o vanguardismo. In: *Revista da Associação Nacional de Educação*. São Paulo, SP: Cortez, 1981.

MELLO, G. N. de; MAIA, E.M. e BRITTO, V.M.V. As atuais condições de formação do professor de 1º grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação. *Caderno de Pesquisas*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo (45) p. 71-78, maio. 1983.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. De leis duras & noivas voadoras -30 anos de COLE: temáticas e moções. In: *Anais do 17º Cole*, Campinas, SP: ALB, 2009. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/. Acesso: 25 de mar. 2020.

NORA, Pierre. “Entre Memória e História: a problemática dos lugares”, In: *Projeto História, Revista do Programa de Estudos de Pós—graduação em História do Departamento de História*, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, nº 10, dez/1993.

NÓVOA, Antonio. *Do mestre-escola ao professor do ensino primário*. Lisboa: ISEF, 1986.
_____. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. Formação de professores e profissão docente. In.: *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1997.

_____. O passado e o presente dos professores. In.: *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Nada substitui um bom professor: proposta para uma revolução no campo de formação de professores, In: GATTI, Bernadete (org.), *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dezembro de 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 de julho de 2019.
<http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>.

OLIVEIRA, Larissa de Souza. *A biblioteca escolar entre as páginas escritas do Congresso de Leitura do Brasil e da Revista Leitura: Teoria & Prática (de 1978 a 1985)*. 2015.1 recurso

online (61 p.) Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

_____. *Os espaços de leitura nas páginas do Congresso de Leitura do Brasil - COLE (1978-1993)*. 2018. 1 recurso online (124 p.). Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

PENTEADO, A. I., *Formação docente e prática do ensino de leitura: contribuições oriundas da Revista "Leitura: Teoria e Prática"*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas: SP, 2007.

POPOVIC, Ana Maria. Enfrentando o fracasso escolar. In: *Revista da Associação Nacional de Educação*. São Paulo, SP: Cortez, 1981.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. *Documentos desemboscados: conflito entre o gênero do discurso e a concepção de linguagem nos documentos curriculares de ensino de língua portuguesa*. 1999. 168 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269621>. Acesso em: 29 jan. 2020.

RITTO, Ana C.. *Relação da Literatura para crianças e escola nos 30 anos de Congresso de Leitura do Brasil*, Trabalho de Conclusão de Curso de graduação, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2009.

SANTANA, Louise P.. *1º Congresso de Leitura (1978): Constituindo Arquivo*, Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2013.

SANTOS, Geniana dos. (2017) *"O meu aluno não lê": sentidos de crise nas políticas curriculares para a formação em leitura*. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____. *Políticas Curriculares de Leitura: crise, antagonismo e negociação no Congresso de Leitura do Brasil (COLE)*. Curitiba: CRV, 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. CERHUPE (Centro Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais "Prof. Laerte Ramos de Carvalho") *Guias curriculares para o ensino de 1º grau*, coord. Delma Conceição Carchedi. ed. São Paulo, 1975.

SILVA, Lilian Lopes Martin da; SILVA, Ezequiel Theodoro da; OLIVEIRA, Luciane Moreira de. A revista *Leitura: Teoria & Prática*: momentos no tempo. *Leitura Teoria & Prática*, Campinas, v. 35, n. 70, p. 13-32, maio 2017.

SILVA, Ezequiel T. da. Mais Leitura nas escolas, *Diário do Povo*, Campinas-SP, coluna Livros, 13/10/1979

SILVA, Lilian L. M. da. "A Revista *Leitura: Teoria e Prática* e o professor – um leitor em formação", In: MARINHO, M. Silva, Ceris S. R. da (orgs), *Leituras do professor*, Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil — ALB, 1998 (Coleção Leituras do Brasil),p. 141-156.

SILVA, Lilian Lopes Martin; OLIVEIRA, Luciane Moreira. (orgs.). *Tempo de Cole*. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2014. 82p.

_____. Documentos en Imágenes: Carteles de los Congresos de Lectura do Brasil. In: *SOCIEDAD ESPAÑOLA DE HISTORIA DE LA EDUCACION*, Acta del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación, España: Universitat Del Vic, Universitat Del Vic – Universitat Central de Catalunya, vol 2, 2015, p. 383-392.

SMOLKA, A.L.B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. Campinas, SP: Autores Associados, 1988.

SOARES, Magda B. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*, SP: Ática, 1986

SOUZA, Rosa Fátima de. Política curricular no Estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990. *Caderno de Pesquisas*, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 203-221, abr. 2006.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *RBE*, n. 14, p. 19-34, maio/ago. 2000.

_____. (1979). *O ensino normal no estado de São Paulo : 1890-1930*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP

TAKAMATSU, Sônia Midori. *Artes de fazer: memória, participação e história nos 30 anos da Associação de Leitura do Brasil*. 2017. 1 recurso online (241 p.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

VIANNA, Cláudia. *Os nós do “nós”*: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

VILLELA, Heloísa de O. S. Do artesanato à profissão: representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005. VII.

WARDE, Mirian J. A formação do magistério e outras questões. In: *Educação e transição democrática*. Co-autoria de Guiomar Namó de Mello, Jacques Velloso. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1985.

ZILBERMAN, Regina. Cenários para o futuro, fantasmas do passado. In: Anais do 17º Cole, Campinas, SP: ALB, 2009. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/. Acesso: 25 de mar. 2020.

FONTES:

CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL. *Resumos*. 1º COLE e 1º COBI. Campinas, SP: FE/Unicamp, 1978.

_____. *Programação*. 1º COLE e 1º COBI. Campinas, SP: FE/Unicamp, 1978.

_____. *Resumos*. 2º COLE. Campinas, SP: FE/Unicamp, 1980.

_____. *Resumos*. 3º Congresso de Leitura do Brasil. Campinas, SP: FE/Unicamp. 1981.

_____. *Programação*. 3º Congresso de Leitura do Brasil. Campinas, SP: FE/Unicamp. 1981.

_____. *Anais*. 4º Congresso de Leitura do Brasil. Campinas, SP: FE/Unicamp; ALB. 1983

_____. *Anais. Comunicações Oficiais*. 5º Congresso de Leitura do Brasil. Campinas, SP: FE/Unicamp; ALB. 1985.

_____. *Programação*. 5º Congresso de Leitura do Brasil. Campinas, SP: FE/Unicamp; ALB. 1985.

_____. *Anais*. 6º Congresso de Leitura do Brasil. Anais. Campinas, SP: FE/Unicamp; ALB. 1988.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO — UNICAMP, *Plano bienal do Departamento de Metodologia de Ensino (1978-1979)*.

_____. *Relatório de Atividades do Departamento de Metodologia de Ensino*, ano de 1977.

_____. *Relatório de Atividades do Departamento de Metodologia de Ensino*, ano de 1978a.

_____. *Anteprojeto Feira do Livro*, 1978b.

_____. *Síntese do 1º e 2º Cole*, 1980.

ANEXOS

ANEXO I – Roteiro de entrevista

Os Congressos de Leitura do Brasil como espaço de formação (1978-1987)

Roteiro de Entrevista:

1. Apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: leitura de todos os itens do termo e esclarecimento de dúvidas, se necessário.
2. Entrevistador apresenta ao entrevistado os cartazes das seis primeiras edições dos Congressos de Leitura do Brasil, permitindo que o entrevistado leia e explore o material.
3. O entrevistador segue com as seguintes perguntas, estando aberto, no entanto, a inferências que possam surgir por parte do entrevistado e à possíveis formulações de novas questões:
 - a. De quais edições do Congresso de Leitura você participou?
 - b. Como foi que você ficou sabendo/ tomou conhecimento da realização deste evento?
 - c. Qual foi a sua forma de participação nessas edições do congresso?
 - d. Quais eram suas expectativas em relação ao COLE?
 - e. De quais atividades do evento você costumava participar? Quais delas mais apreciava?
 - f. Você acredita que o COLE tenha colaborado de alguma forma com a sua formação e atuação profissional? Como?

ANEXO II – Transcrições das entrevistas

Entrevista 1

Entrevista realizada no contexto da pesquisa “Os Congressos de Leitura como espaço de formação (1978-1986)”, cujo projeto foi aprovado junto ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas, em 28/07/2018, parecer CAAE:87333218.2.0000.8142. Trata-se de uma pesquisa de doutoramento em desenvolvimento desde o ano de 2016 com término previsto para o segundo semestre de 2020, no Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/Unicamp, na linha de pesquisa ‘Linguagem e Arte em Educação’. Ela integra o projeto *ALB: memórias*, uma das frentes de trabalho do Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita/Trabalho Docente na Formação Inicial (ALLE/AULA).

Entrevistada: Maria do Rosário Longo Mortatti.

Atualmente a Prof.^a Dra.^a Maria do Rosário Longo Mortatti é professora titular da Universidade Estadual Paulista. Livre-Docente (1997) pela UNESP. Licenciada em Letras (1975) pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Araraquara-SP; Mestre em Educação (1987) e Doutora em Educação (1991), pela Faculdade de Educação da UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas-SP. Atua no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP - Marília. Atuou no Curso de Pedagogia da UNESP- Presidente Prudente (1991-1998) e no Programa de Pós-Graduação em Letras da UNESP - Assis (1993-1999). Entre 1976 e 1991, atuou em escolas públicas e particulares paulistas, como professora de língua portuguesa e literatura e coordenadora pedagógica, além de monitora de ensino junto à Delegacia de Ensino - Campinas. É coordenadora do GPHEELB - Grupo de Pesquisa História da Educação e do Ensino de Língua e Literatura no Brasil, criado em 1994. É Presidente Emérita da ABAIf - Associação Brasileira de Alfabetização.

Participou das primeiras edições do Congresso de Leitura como professora de Língua Portuguesa do ensino fundamental na rede pública de ensino.

Entrevistadoras: Renata Aliaga; Lilian Lopes Martin da Silva.

Local: Rua Bertrand Russell, 801, Faculdade de Educação - Unicamp, Sala da Congregação.

Data: 12/07/2018.

Duração: 40min39s

Transcrição: 20/08/2018

Páginas: 13

Revisão 1: 03/09/2018

Renata – Iniciamos a entrevista da Prof. Maria do Rosário no dia 12.07.2018, às 11h32min na Sala de Congregação da Faculdade de Educação da Unicamp. Já fizemos a apresentação e leitura do Termo e dos cartazes e vamos dar início formalmente à entrevista.

Lilian - Então, queria que você tentasse dizer pra gente, que você dissesse pra gente, a sua relação com o congresso desde o seu início: onde você estava, o que você estava fazendo, como que você tomou conhecimento do congresso, como foi a relação da Maria do Rosário com os COLEs?

Maria do Rosário - Bom dia e muito obrigada pelo convite pra participar da sua pesquisa Renata, sob a orientação da Lilian, sobre um assunto que diz respeito à minha vida. Eu posso

dizer que, já respondendo as perguntas né, o COLE, do qual eu participei durante, 79 a 2018, são 39 anos.

Lilian - Esse COLE [21º- julho de 2018] comemora 40 anos!

Maria do Rosário - Quarenta anos, muito bem! Então, eu posso dizer que faz parte da minha formação e da minha vida pessoal inclusive, porque é um investimento pessoal. Então agradeço muito! Como é que eu tomei conhecimento do COLE? Sabe que eu não sei dizer pra você. O primeiro COLE foi em?

Renata- 1978.

Maria do Rosário - Em 1978. Eu penso que eu não estava nesse primeiro COLE, depois você pode confirmar. Em 1978 foi o ano que eu ingressei aqui no Mestrado em Teoria Literária e na rede pública. Assumi o cargo na rede pública em Nova Veneza, Sumaré, mas morava em Campinas. Então o meu clima acadêmico, minha relação com a Unicamp se iniciou em 1978. Eu não tenho certeza se eu estava nesse COLE, ele foi realizado onde, no Centro do Convivência?

Renata - Aqui no seu Lattes a gente tem a participação a partir do 2º COLE, em 1979.

Maria do Rosário - Perfeito! Também porque essa noção de Centro de Convivência, o nome é muito sugestivo, ele era um espaço de convivência no sentido de reunião naqueles bares ao redor, de grupos culturais, artísticos e tinha um grupo de que eu participava que tinha ali a sua reunião, então também simbolicamente o espaço físico era importante. Então foi mesmo em 79 porque foi justamente no final de 78 que eu decidi me desligar do programa, lá do curso de Mestrado em Teoria Literária, porque o curso tinha sido excelente, tive aula com Roberto Schwarz, com Modesto Carone... eles estavam voltando do exterior, eram grandes discussões, me agradava muito, mas como eu tinha ingressado na rede pública eu precisava pensar o ensino de literatura que era algo que não tinha espaço lá, a não ser com a Susy Sperber, que era, na época, coordenadora [da Pós-Graduação], mas... aquelas coisas de jovem, chegou um momento eu falei: Não, eu não quero isso, eu quero pensar meus alunos pobres, da periferia lá de Sumaré e Americana, aquela periferia pobre. Não tinha legislação que protegesse a infância, então os meninos de 10/12 anos estudavam a noite e era uma coisa muito triste, pra mim foi um impacto muito grande. Eu queria resolver, pensar essas questões e o espaço ali no IEL não era propício, o ensino da literatura era um objeto menor, eu achava, não to dizendo que eles dissessem isso. Então eu resolvi me desligar, eu falei: não é aqui! Tanto que a Susy, depois que eu pedi o desligamento, falou: você não precisava se desligar, tínhamos outros recursos, poderia pensar em outra possibilidade. Fiquei amiga dela, acabei trabalhando na FLE, analisando livros didáticos com ela, na Fundação do Livro Escolar, e fiquei um tempo afastada. Por isso que eu acho que foi em 1979, no 2º COLE, que por algum motivo eu entrei em contato com isso na Faculdade de Educação, onde prestei a seleção pro mestrado, deve ter sido ao final de 79, pois ingressei em 1980, pra estudar literatura e ensino. Lá tinha um lugar, eu tinha que pensar educação e literatura, então talvez tenha sido essa a forma de contato, e eu escolhi o departamento de metodologia de ensino que era quem promovia[o COLE] e onde estava o Ezequiel. Você estava no mestrado? (Rosário pergunta para Lilian)

Lilian - Eu já estava no mestrado.

Maria do Rosário – Então, eu acho que foi por esse movimento na Faculdade de Educação. E o espaço pra pensar essas questões. E era outro momento, era o momento do 1º Seminário de Educação aqui, a 1ª Conferência em Educação, que eram as grandes discussões propiciadas pelo processo de abertura, o início do processo de abertura política, né. Então era um momento aqui, eu sempre digo: Faculdade de Educação foi pra mim uma escola, no sentido de formação, porque muito engajada com aquele momento político, muito vinculada com aquelas discussões e eu aprendi muito, tanto que naquela época a gente nem precisava cursar disciplinas, nem tínhamos orientador, a gente entrava sem orientador, mas cursávamos disciplinas de diferentes departamentos, de História e Filosofia, de Sociologia da Educação, de Metodologia de Ensino. E foi nesse clima que a minha relação com o Congresso se iniciou, e eu posso dizer que o Ezequiel tinha uma relação com os professores, eu sempre me lembro disso, a ideia da formação de professores. E eu acho que ele me via mesmo como uma professora engajada. E não que isso fosse bom ou ruim, mas é porque era um espaço onde eu, professora da rede pública, via o reconhecimento do trabalho que nós realizávamos como professores em um espaço acadêmico, que foi uma característica do COLE né, sempre aceitou tratar de temas considerados na academia possivelmente menores. Na minha cabeça. Eu não sei se era..., e tratava de uma forma aberta: até professor da rede podia vir! Uma glória pra mim foi poder apresentar um trabalho como professora da rede pública a respeito das questões que eu tinha, isso foi muito estimulante e coincidiu com o período em que não apenas eu cursava o mestrado mas também estava envolvida com a atuação no magistério, na associação de professores - APEOESP, nas discussões das políticas internas, então tudo ali estava conjugado numa, eu vou dizer assim, num grande entusiasmo, pela educação. Então eu acho que o meu contato com o COLE se deu por aí.

Renata - Então, seguindo nessa linha, conta um pouco mais da sua participação no COLE, você disse da apresentação de trabalho, conta um pouco mais pra gente como era a sua participação nos congressos...

Maria do Rosário - Então, olhando meu lattes, eu to tentando ver que em algum momento eu integrei, acho que como primeira ou segunda secretária, a Diretoria da ALB. Eu acho que foi na época do Wanderley, de 87 pra frente, mas tinha alguma coisa antes, que era uma atuação junto com a Associação, que era um aprendizado, eu não sei se era como monitora...

Lilian - Os Coles sempre tiveram monitores, desde o primeiro.

Maria do Rosário - Sim, eu lembro.

Lilian - Que era um grupo que apoiava os participantes nas organizações, nos lugares, e depois, a gente teve também, com a edição da revista, a gente montou também conselho editorial, pode ser que você tenha começado...

Maria do Rosário - No conselho editorial [da ALB] acho que foi de 1990, eu ponho com orgulho essa informação lá (Lattes), acho que foi com você (Lilian), quando você assumiu a revista. Bom, então a minha relação com o Cole era isso, era não só um grande incentivo, entusiasmo, mas era uma forma de aprender e era um aprendizado. Os grandes nomes dos textos que a gente lia na área de, no meu caso literatura e ensino estavam lá presentes. Mas tinha sempre uma temática ampla. Eu to vendo aqui [olhando as reproduções dos cartazes levados para a entrevista] os temas... inicialmente eram discussões sobre pedagogia da leitura, depois, métodos, métodos e o professor... nunca foi apenas uma questão pedagógica, escolar. Isso trazia uma diversidade que era uma discussão naquela época. Leitura, no meu caso leitura

da literatura infantil, bem, mas a literatura infantil não apenas do ponto de vista escolar e isso era um ganho porque também eram os autores, eram os ilustradores, eram os bibliotecários, como é que essa discussão multidisciplinar, discutia leitura, e não ensino de leitura, embora as temáticas por vezes enfatizassem os aspectos didático-pedagógicos.

Então não era pra professor, e essa acho que era a melhor parte do Cole, pra ensinar como ensinar leitura, embora isso também pudesse estar presente, mas era uma compreensão ampla, e nesse sentido você me perguntou de formação, os autores, os textos, as grandes questões, as discussões de um tema, eu ousou dizer que o Cole, que é a matriz da Associação e da Revista, o Cole traz um tema e uma temática que não tinha esse estatuto nem o status como campo de conhecimento e ação.

Porque quem pesquisava sobre leitura? Porque não tinha universidades ne, os programas de pós-graduação eram recentes, penso que o Cole consolidou, garantiu um status de tema de pesquisa, como campo de pesquisa, para a leitura. Isso é um dado importante. Claro que não saiu do nada, era uma discussão sobre programas de leitura, no processo de abertura política, temos que incentivar a leitura, programas de incentivo à leitura, e ai eu acho que o Cole aglutinou tudo isso que é a fala do Ezequiel, ele vem pra agregar essa discussão. Mas deu, colou tanto, deu tão certo, que o tema ficou, nós queremos discutir leitura, nós vamos ao Cole. E eu tava dizendo agora pra Cláudia, que vai assumir agora a presidência [da ALB], não é pouca coisa no Brasil que um congresso persista, resista, por quatro décadas, e persiste porque ele existe, e existe renovado e ao mesmo tempo sólido e consolidado. Como é que a gente podia imaginar que um tema como leitura rendesse? Que era uma coisa que você fazia tão óbvia ne, são quatro décadas e o problema se renova e as propostas se renovam e o congresso congrega., É o caso dessa professora que vem [ao COLE], lá desde a década de 80 pra cá. [Ele] fez parte da minha formação, posso dizer que foi mais importante pra minha formação como professora, junto com o mestrado, do que qualquer curso de atualização que a gente fazia. E eram muitos na época né... eram cursos de atualização com professores daqui inclusive. e então, [o COLE]faz parte da minha formação, minha formação como professora. Talvez assim, o que era atual, quem eram as pessoas que estavam discutindo, me forneceu não só condições de discutir, de pensar, mas também uma bibliografia básica, básica e atual. Quando eu comecei a trabalhar com mestrado e eu não tinha muito bem o que fazer, não tinha ainda um projeto de pesquisa, fez diferença, não só o fato de eu ter um excelente e querido orientador, o Joaquim, mas foi uma outra forma de orientação, caracterizava um clima acadêmico, o que pra uma professora da rede pública o clima acadêmico, na Unicamp, com essas possibilidades, fazia uma diferença muito grande, era um outro lugar de olhar as questões nem só da leitura mas de olhar o mundo.

Lilian - Então, enquanto você fala, eu to aqui me perguntando assim: desde o primeiro Cole, sempre se associou à programação, que é tipicamente acadêmica, uma programação cultural: ciclo de cinema, feira das feiras, feira do livro, depois assim, todas as editoras, mais pra frente lá no ginásio, como é que você vivenciou...

Maria do Rosário - Nossa!!

Silêncio

Lilian - Como é que foi?

Maria do Rosário - Porque ontem eu cheguei e falei: onde é que é a feira do livro? Aquilo era o Cole e eu perguntei [por ela]. Tá na Casa do Lago.... aí eu cheguei, fui ver a feira de livros, a Lucy [secretária da ALB] tava me explicando as dificuldades de organizar... mas era uma falta

como se aquilo fosse também o Cole. O burburinho, os stands, as editoras, as sessões de lançamento, literatura infantil, ilustrador, então isso era marcante. Onde encontraríamos, de forma concentrada, (vou me referir a feira do livro), todos esses autores, aquelas publicações, e, também não podemos esquecer, no caso que mais me interessava, da literatura infantil? Era o momento da explosão mesmo, do boom dos grandes autores, que estavam todos no Cole.

Lilian - Todos no Cole

Maria do Rosário - Todos no Cole. Se a gente queria saber o que se passava na área da leitura e da literatura infantil era Cole. Aqueles, nossa, aquelas pessoas que a gente poderia ver e ouvir. Então toda essa programação era pra mim muito importante, eu me lembro a primeira delas é a feira. Mas a programação cultural também, pode ser que eu tenha feito parte de alguma dessas atividades que eram, pra mim era, passar o dia, o Cole era o lugar onde se passava o dia, todos os dias tinha atividade, né. Você me fez lembrar uma outra situação, não tem a ver com o que você perguntou, desculpa, mas tem a ver com a parte anterior, há uma imagem aqui mental muito forte, veja bem, uma professora, quantos anos eu tinha em 79, tinha 25 anos, 24 ou 25 anos, era uma coisa que eu nunca fiz, participar de um evento, talvez ajudar na organização, coisa pequena, do evento, apresentar comunicação, mesmo que fosse na década de 80, já mais velha, coordenar uma sessão de comunicação, eu nunca me esqueço que aquilo foi, sabe como a gente chama isso, a formação em serviço (risos), um aprendizado na prática, porque aquilo era de uma responsabilidade, me lembro, acho que foi no Carlos Gomes, uma sala, controlar o tempo, nossa, aquilo dava uma importância pra gente, e saía com atestado de “coordenou a sessão de comunicações” né, então o congresso em si era uma coisa assim... pra gente fantástica, era o Congresso, eu não me lembro de ter participado de nenhum outro tão assiduamente quanto o Cole.

Eu até sei porque. É um tema interdisciplinar... Uma orientanda minha tava estudando sobre bibliotecas, eu falei: você tem que consultar o Cole, ela falou : como assim? Eu lembro que o 1º COBI, que é o congresso dos bibliotecários, tá lá junto com o 1º Cole, como é que a discussão sobre leitura envolvia bibliotecários, e nós, na época, isso pra mim foi muito rico também, a colega da Puc, da biblioteca...

Lilian - A Else [Beneti].

Maria do Rosário - Else. Eu disse: você vai pegar os textos da Else. E os textos da Else ainda são atuais sobre a discussão sobre biblioteca. Agora eu tô me recordando que o tema da biblioteca também fazia parte, não era só a literatura, mas era a formação do bibliotecário, isso era de uma riqueza pra formação de um professor, como é que todos esses aspectos estavam envolvidos na leitura.

Renata - Você já falou um pouquinho que você vê o Cole como algo que foi relevante, importante, pra sua formação profissional, mas você tem outras lembranças, ou outras considerações pra trazer nesse sentido? Alguma coisa assim que venha...

Maria do Rosário - Eu só tenho boas coisas. (risos) Mas, eu vou me recordar de um embate (...), se há uma temática que permanece é da leitura, porém os modos de pensá-la vão se alterando, embora não se altere o núcleo, e esses que eu chamo de embate vão se explicitando conforme as discussões do momento. Um deles (murmurinhos) ficou claro recentemente pra mim.. Eu mencionei a abordagem mais didático-pedagógica ou mais ampla, junto com bibliotecários, e a discussão sobre leitura e literatura foi também ganhando um tônus junto com discussões sobre leitura, do ponto de vista da linguística. Pode ler qualquer coisa/ não

pode, a discussão do estatuto literário, do texto de literatura, que foi um embate inicial nas pesquisas sobre literatura infantil, sobre, nem tanto ensino da leitura, mas a literalidade, a discussão sobre o que caracteriza um texto de literatura infantil, eram embates importantes, mas eles foram se ampliando e penso que diferentes marcas de outras diretorias da ALB foram também caracterizando esses embates, as discussões a respeito, por meio das temáticas.

Então, quando eu vejo aqui que inicialmente era uma discussão da pedagogia da leitura e a biblioteca, que não é por acaso que em 81 já aparece uma discussão política que é a luta pela democratização da leitura, leitura na sociedade democrática, que é o auge do processo aqui, de redemocratização, amplia-se, mas depois de 87, a questão dos métodos, você vai me recordar, eu não tenho de cabeça, mas eu me lembro de embates com o Percival.

O Percival dizia: pode ler qualquer coisa. E eu dizia: claro que fomentar leitura e as discussões sobre a leitura são uma necessidade política, tem que ler qualquer coisa, mas eu insistia, e essa foi a minha dissertação de mestrado, que é necessário oferecer os bons textos para a formação do gosto, do gosto pela leitura e do gosto estético, que é esse artigo aí de 95 [publicado na revista *Leitura: Teoria & Prática*]

Eu continuo pensando do mesmo jeito. Essas diferenças foram aparecendo na temática do Cole, eu não tenho todas aqui, mas a ideia era avançar e dizer: não existe um cânone, a democratização já não é mais uma discussão política *stricto sensu* como era no início mas é uma política de leitura que considere que não há censura, e eu me lembro muito bem dos embates com o Percival porque ele dizia: ler, todo mundo tá lendo, nós estamos dizendo que tem uma crise de leitura mas as pessoas estão lendo, só que não estão lendo textos literários.

É verdade, mas eu, como professora, que é o lugar de onde eu vejo a questão, não é políticas de leitura, mas é a necessidade de pensar também a possibilidade de oferecer os bons textos, não é ler qualquer coisa, isso por si não é suficiente. Esses embates, até essa nova geração, que assumiu o Cole, e que então ampliou ainda mais o conceito de leitura da contemporaneidade, vamos dizer assim, a geração do século 21 que pensa a leitura diferentemente do que pensavam, que era o contexto do texto impresso, depois se ampliou para as imagens, que se ampliou pras possibilidades de expressão, sair da escola e pensar os outros lugares, até nós termos hoje um conceito de dissonância de leitura que era essa ampliação.

Mas esses embates permanecem...que é um dos aspectos que eu vou abordar hoje a tarde [no 21º COLE] Como é que nós avançamos e não avançamos, na discussão sobre leitura. Mas o Cole acompanhou. Então eu tenho ouvido dizer: ah, mas o Cole já não é mais o mesmo! Por que? Porque não se discute leitura. Leitura do que? Do texto impresso, que talvez pras gerações mais antigas seja a única concepção de leitura. O Cole, no meu ponto de vista, se mantém não só pela sólida tradição que ele criou, mas porque ele acompanha essas discussões e traz todas.

Lilian - Eu posso falar também um pouquinho?

(risos)

Lilian - Eu acho isso. Eu também escuto muito essa crítica: ah precisa voltar a pauta da leitura! Porque eu sinto muitas vezes que a escola ficou pra trás. Então assim, essa falta é uma falta que contempla muito a escola, os professores, por isso que a gente ficou perdendo um pouco esse público, que não consegue...

Maria do Rosário - Se localizar no tema, no temário.

Lilian - Porque eu penso, nas continuidades e nas discontinuidades, eu acho também que tem alguns embates, relacionados com método, com formação do gosto, com leitura, leitura prazer, leitura não prazer, leitura de literatura, que atravessam o tempo e tem uma permanência pra

muitas pessoas, entendeu? Que eu sinto que aqui, na Pedagogia, essas polêmicas ainda se colocam.

Maria do Rosário - O que não é ruim. Isso é de uma riqueza muito grande e o congresso, penso, que não tem a função de decidir mas de manter essa discussão.

Lilian - E de manter o caráter de abertura., sempre né.

Maria do Rosário - Agora, o que você mencionou, os professores né, os professores, não sei da sua avaliação, você conhece, eu não conheço, quem é o público que tem frequentado os congressos, tem menos professor? É mais acadêmico?

Lilian - Eu acho que sim.

Maria do Rosário - Mas aí tem um outro problema, a resistência dos professores a essas novas discussões. Isso é uma coisa muito óbvia..., os professores não dão conta nem da perspectiva, vamos dizer, mais tradicional de pensar a leitura. Mas tem uma outra discussão que pra mim é muito desagradável, acho que foi um desserviço, acho que foram as políticas públicas, porque de tal modo elas definem aquilo que, por exemplo, acabou sendo um processo de formação continuada. E que vem sempre como pacotes para as propostas de formação continuada de professores, e a ação de formação continuada não é ação de reflexão, é ação de execução, de convencimento, de : olha, é assim que se faz.

Então, em certo sentido, isso ocupa um espaço que a inquietação de um congresso provoca, você vem aqui e passa três, quatro dias, ouve, ouve, ouve, quantas vezes eu como professora saia daqui dizendo: que angústia, e agora? Porque um congresso não tem como objetivo te dar uma resposta pronta, amanhã você vai fazer tal coisa, depois.... ao contrário. Mas esse espaço de reflexão vem sendo substituído por essas políticas públicas e as ações que são de convencimento, etc. Então para o professor, nem sobra tempo.

Mas sem saudosismo, eu vejo, eu fui professora da rede pública, o que eram nossos anseios na época, passam muito distante do que são os anseios dos professores, justamente porque nós tínhamos que construir como seria a chamada escola democrática, educação democrática num momento de embate com as forças perversas e secretas e clandestinas que criaram os problemas que nós temos. Hoje não tem mais isso. Você tem as políticas públicas que são mecanismos de controle e silenciamento. Então, talvez para um professor, frequentar um congresso faça muito pouco sentido hoje. Eu não vejo a minha história sem o Cole, e cada vez mais eu me dou conta disso, como quando chega o convite de vocês pra [compor]essa antologia[está se referindo à antologia organizada na ocasião para celebrar o número 70 da Revista Leitura: Teoria & Prática). [Meu texto é de]1995, mas ele foi originado do texto de uma apresentação no Cole em 1993. Onde é que eu estava em 1993? (...)Quando o Ezequiel me manda a mensagem eu penso: mas qual terá sido o critério, o que tem o texto? E eu fui obrigada a reler o texto. Foi muito difícil ler o texto, muito difícil. Mas eu fui tentar entender o que no âmbito da coletânea, que lugar ele teria ali numa discussão, de quanto, 24, 25 anos atrás, mas eu precisava dizer sim ou não, e se eu não pensasse mais aquilo? E se minha posição não fosse mais aquela? Porque o objetivo da antologia não era uma reunião de fontes documentais. Não! Assim, ele propõe questões atuais. E eu fiquei muito satisfeita de ver, parece que eu escrevi esse texto hoje. Eu mudaria muita coisa, acho que melhorei, mas essencialmente eu escreveria a mesma coisa. Tá lá. Quando eu penso isso eu digo: por que que eu, vamos pegar, 1993 o texto, eu tinha recém ingressado, dois anos antes, na universidade e pedido exoneração do estado. Em 1991, no doutorado, eu ingressei na Unesp. O texto é de 1993. Aquele é o olhar da professora universitária, naquele estilo, eu olho e falo: nossa, isso é

cara de texto de professor universitário. Com os outros, eu tive a honra, quantos textos eu tive antes de 1993? (sugerindo que se olhe no lattes) Vê um de 1988. Você imagine uma professora da rede pública, que não tinha ambição acadêmica, ter textos publicados na revista *Leitura: Teoria & Prática* que resultaram de comunicações no COLE. Nossa! E eu gosto muito daqueles textos porque eles tem um sabor da professora do ensino de 1º e 2º graus pensando sobre o seu trabalho. Tem lá as arrogâncias de jovem e tal, mas tinha a obrigação de não ser uma produção acadêmica. Quando eu olhei pra esse e falei: gente, tem uma marca de professora universitária aqui que me irrita! Não vou mexer, foi assim, ele é um documento histórico, mas ao mesmo tempo ele mantém uma questão de fundo e a questão de fundo não se alterou. Então quando eu olho esses [textos], isso é formação.

À medida que os embates aconteciam nos COLEs pra mim era reforçar o contra argumento: os alunos precisam ler bons textos. Eu repito isso até hoje para as minhas alunas da pedagogia. Mas isso estava num embate de ideias. Não para ganhar ou para perder porque não era disso que se tratava. Mas de poder divulgar e poder propor e participar de um debate. Que outra forma, veja, não to falando só participar de um debate e isso me fez lembrar uma coisa importante: para uma professora de 1º e 2º graus participar de um debate escrevendo um texto, publicando um texto, e isso o Cole não somente propiciou mas também a revista. Nunca foi um critério de exclusão a filiação institucional ou nível de atuação de cada um, a ideia era partilhar experiências. Só pra encerrar, eu me lembro, eu não sei se foi o Ezequiel, qual foi a situação, que me obrigou à seguinte situação: eu era uma professora da rede pública sem ambição de carreira acadêmica, [e eu era convidada para participar de uma mesa no Cole]. Eu pensei, nossa, mas uma professora de 1º e 2º grau participar de uma mesa, e o Ezequiel me respondeu: mas você é uma professora de 1º e 2º grau que pensa sobre o seu trabalho. Nossa aquilo pra mim já foi de um orgulho! Mais do que isso, ter espaço para o pensamento. É democrático, não é o pensamento só de X ou de Y, é o pensamento de quem pensa, e eu me senti muito acolhida e isso fez muita diferença na minha formação... As experiências que marcam são referências e são referências de diálogo constante então eu continuo dialogando com as mesmas pessoas, mesmo que indiretamente, com as mesmas vozes, para formular as questões atuais com base em princípios que pra mim não mudaram, né. Então essas vozes ecoam. Isso é um processo cotidiano de formação que a gente não foi buscar pra dizer: eu preciso me formar! Tinha um apelo importante participar daquilo, era melhor do que qualquer curso de formação.

Lilian - Perfeito!

Maria do Rosário - Eu é que agradeço. Eu já ia falar outra coisa, e se você achar que tem mais algumas questões. Eu estou a disposição.,

Renata - Não, a ideia era mais que a gente pudesse conversar do que ficar presos às questões e nesse sentido você contribuiu bastante.

Lilian- Muito obrigada viu, Maria do Rosário, foi realmente muito bom.

Maria do Rosário - Eu agradeço, e fico a disposição viu Renata.

Renata - Agradeço muito a disponibilidade, a participação a conversa, o tempo que você esteve aqui com a gente. Agradeço Muito.

Encerramos às 12h12.

Entrevista 2**Entrevistada:** Maria Rosa Rodrigues de Camargo

A Prof.^a Dra.^a Maria Rosa Rodrigues de Camargo é livre-docente em Didática pela Universidade Estadual Paulista, tendo realizado o concurso na disciplina Leitura e Escrita: das práticas culturais às práticas pedagógicas. Atualmente é professora adjunta na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, junto ao Departamento de Educação, onde trabalha como professora na área de Didática. Possui graduação em Licenciatura em Ciências pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1974), graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (1987), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1994), doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000) e pós-doutorado na Universidade de Barcelona, Espanha (2008).

Durante suas primeiras participações no Congresso de Leitura do Brasil, atuava como professora alfabetizadora no município de Campinas-SP.

Entrevistadoras: Renata Aliaga; Lilian Lopes Martin da Silva**Local:** Rua Brás Cubas, 285, Campinas - SP, na residência da entrevistada**Data:** 29/09/2018**Duração:** 01h09min**Transcrição:** 26/10/ 2018**Páginas:** 20**Revisão 1:** 30/10/2018

Lilian - Gostaria de dizer que esse é um trabalho da Renata, que assim como foi o da Larissa, o da Sônia, são trabalhos que me dão muita satisfação, muita alegria, eu faço com prazer, é uma pesquisa que me traz assim uma coisa amorosa, da minha vida, que eu tenho sentido mesmo de uma construção compartilhada, que agora é lembrada, é contada, é muito legal isso. A gente escolheu você porque a gente acha que você é uma voz que pode ser importante, para a gente ter essa narrativa e aí eu vou pedir pra Renata contar um pouquinho do que ela está imaginando que pode ser o projeto dela, como que o seu depoimento entraria nisso para daí a gente começar, está bom?

Renata - Eu mandei já alguns documentos porque aí você já ia... e eu vi também que você já imprimiu outros também das suas participações, então ela trouxe também alguma coisa. Mas a gente tem pensado assim Maria Rosa, a ideia do projeto é tentar entender o Cole, naquele momento de constituição, final da década de 70, a consolidação no início da década de 80, a hipótese é que ele foi naquele momento um congresso organizado, pensando pra tratar questões de formação docente, né, então a gente tem essa ideia, de que ele se configurou naquele momento como um espaço importante pra formação de professores e um espaço importante pra formação de professores na área de leitura, pra trazer debates sobre a leitura, enfim... E aí o primeiro movimento que a gente fez foi buscar isso nos documentos. E aí é muito legal porque tem muita, não só nesse aspecto, mas tem muita coisa legal, muita coisa que dá vontade da gente fica olhando ali a vida inteira. E aí nesse primeiro movimento a gente encontra, de fato, vários indícios que falam desse desejo, das pessoas que estavam idealizando o Cole, de trazer os professores, de dialogar com os professores, de fazer esse movimento coletivo, então esse foi um primeiro movimento, e num segundo momento a gente queria ouvir pessoas que participaram, se pra essas pessoas, de fato, o Cole trouxe essa relevância de formação, e o que mais ele trouxe, quais são as lembranças, as memórias, o que lembrar desses primeiros Coles traz pra você, acho que é mais ou menos nesse sentido, é Lilian. E aí a gente,

procurando os participantes, encontrou seu nome né, e eu vi que você está na Pedagogia quando o Cole surge e você participa em seguida, né?

Maria Rosa - Sim, eu até peguei aqui porque eu não lembrava exatamente o ano do primeiro trabalho que eu apresentei no Cole. Mas a criação, tudo isso, eu não acompanhei, né, eu não estava por perto, nada. Eu fazia sim Pedagogia e já vim por conta da alfabetização, da leitura que mexia muito com a gente, tal, tinha estagiária na sala de aula, estagiários que vinham da Lilian, principalmente da Lilian e da Sarita, né, os da Corinta vieram depois, e aí assim fervilhando tudo isso. Aí eu vi em algum momento que eu não me lembro exatamente o ano, eu vi a chamada, eu não lembro se era o terceiro, ou o quarto, eu vi a chamada e eu fui. Era ainda no Centro de Convivência, depois desse eu acho que mais um foi lá, mais um ou dois, e os trabalhos eram na escola normal, principalmente na escola normal, no Carlos Gomes, né. E eu fiquei encantada com o que eu vi sabe, as mesas que a gente assistia, os debates, não ficaram muitas questões para mim naquele momento porque eu me via deslumbrada mesmo com o que eu acompanhava ali.

Uma das questões que me marcaram foi uma mesa, que estava o Milton e eu não lembro mais quem, e aí essa questão da linguagem verbal, não verbal... aí ele fala, bom, mas a imagem refletida, alguma coisa assim: é linguagem ou não é? Nossa aquilo me ferveu a cabeça sabe, então, eu acho que tudo que a gente lia, tudo que a gente ouvia, bom...

Saindo de lá [do auditório], as sessões de trabalho, que eram na escola Carlos Gomes... eu não tinha essa vivência de congressos, a vivência que eu tinha de congresso é que eu acompanhava o Otavinho em alguns, então aquelas sessões mais fechadas, mais organizadas, mais formais; e ali o que eu via nas salas do Carlos Gomes, os grupos de trabalho, aquela coisa, foram professores, professoras, a maior parte, como eu, na sala de aula, mas fazendo cada coisa tão legal...então eu considero que ali foi onde me capturaram, sabe! E aí num próximo, eu acho que eu demorei mais um congresso para apresentar trabalho, eu não sei, vocês podem ir falando.

Renata - Ah então, a gente olhou no lattes, mas vamos colocar aqui os cartazes para ver se você identifica aqui quais foram os [congressos] dos quais você participou...mas lá no lattes você tem apresentação de trabalho a partir do 7º Cole, eu não consegui identificar se você participou como ouvinte em anteriores, mas no sétimo já tem uma apresentação de trabalho, no sétimo, no nono, e dali pra frente tem mais apresentações de trabalho.

Maria Rosa - É então, não foi o primeiro que eu participei que eu já apresentei trabalho, porque eu nem sabia.

Renata - Olha, esses são os cartazes dos primeiros, do primeiro até o sexto. Só pra ver se você identifica.

Lilian - Porque a gente fez um recorte temporal...

(Conversas ao fundo que não consegui identificar)

Renata - Porque no sétimo a gente sabe que você participou porque já está no lattes.

Maria Rosa - Inclusive de lá, do Centro de Convivência, eu liguei de um orelhão pra uma prima minha, que é formada em letras, mas como é que ela não está aqui? Como é que ela não sabe disso? Então é só... (conversa baixa) mas eu não consegui levá-la.

Lilian - Então Maria Rosa, deixa só eu te perguntar uma coisa, a gente fez um primeiro recorte, do 1º Cole que foi em 1978, ao 6º Cole, que foi em 87, porque esses congressos, esses seis, eles foram organizados, planejados, de certa forma conduzidos, por um grupo que estava à frente, liderados pelo Ezequiel, que ficou à frente da ALB nesse período todo. Depois com a saída do Ezequiel assumimos eu e o Wanderley, depois o Percival, e aí seguimos. Então nós usamos um pouco esse critério para delinear um tempo porque a gente não teria fôlego de pegar um tempo maior, e também porque a gente entendia que esse era um tempo de fortalecimento das associações, da sociedade civil, para democratizar mesmo, o país, uma tentativa de uma reflexão mais crítica em torno do currículo e aí em torno da leitura. A gente conseguiu algumas listagens de pessoas que participaram do 2º Cole em 79, do 3º, de Coles bem iniciais, mas está difícil localizar essas pessoas hoje, então a gente está trazendo também pessoas que começaram a participar de um momento posterior, mas que conseguem ter esse olhar, para esse movimento, tá. Então agora não, porque a gente olhando no lattes a gente só vê a sua participação a partir do sétimo, mas você está dizendo que participou antes em algum deles.

Maria Rosa - Este com certeza (apontando para o cartaz do 3º Cole), que foi na Carlos Gomes. Antes do Carlos Gomes, teria tido um que foi no Liceu?

Lilian - Não. A gente teve um que foi na PUCCAMP, ali na Letras da PUC, na cidade.

Maria Rosa - Na PUC eu participei. Foi antes? Anterior?

Lilian - Então, o primeiro e o segundo foram só no Centro de Convivência, porque não tinha trabalho inscrito, era só uma programação já definida pela ALB. A partir do terceiro a gente começa já a ter grupos de estudos... houve a fundação da ALB que foi no salão nobre da PUC, ali no centro da cidade, eu acho que o terceiro já mexeu com a PUC. E o quarto foi na Escola Carlos Gomes. A gente usou a Escola Carlos Gomes, o Colégio Progresso, Culto a Ciência.... Ah é, o quarto foi no Culto à Ciência. A gente meio que buscou algumas possibilidades de lugares próximas do Centro de Convivência.

Maria Rosa - Então, olha, eu transitei por esses lugares Lilian, mas não participando assim formalmente porque, ia em um período, uma coisa assim. Agora este cartaz me é muito familiar. (Apontando para o cartaz) que eu vi em outros lugares. Então esse e esse (3 e 4) talvez tenha sido o que eu tenha participado mais entrando na sala de trabalho, essa coisa toda, agora, quando você fala do Culto à Ciência, eu passei por lá também (risos), agora eu não me lembro, sabe...

Lilian - Você está junto né o tempo todo.

Maria Rosa - Então, mas eu...bom, sei lá, talvez....

Lilian - Você fez Normal?

Maria Rosa - Eu fiz Normal. Mas não aqui.

Lilian - Não, eu sei, mas você fez Pedagogia na Unicamp?

Maria Rosa - Isso. E fiz o curso colegial de formação de professores.

Lilian - Tá! E você virou professora alfabetizadora, que eu te identifico muito com o 1º ano, em que ano? Quando você terminou o normal?

Maria Rosa - Ahh sim, eu terminei o normal em 68, em 69 eu peguei substituições, inclusive substituição numa sala de alfabetização de adultos, noturno no Sesi, e peguei uma sala de primeiro e segundo ano, no caso, numa zona rural, foram as duas experiências minhas em 69. Em 70, nós casamos [ela e Otávio] vim pra cá, e já no segundo semestre eu comecei como professora substituta numa escola estadual que era aqui em Campinas. Eu consegui pegar sala o ano todo e até o final de 74, quando a gente ficou fora do país. Mas eu já tinha um concurso, tinha sido aprovada em concurso. Quando nós voltamos em 78 eu ingressei...

Renata - E é nesse período que você vai para o curso de Pedagogia?

Maria Rosa - Então, ainda não porque eu trabalhava naquele período que você chega na escola, uma escola central, concorrida, eu trabalhava no período intermediário, que era das 11h a 1h30, coisa assim, aí eu não tinha condição de fazer. [Ingressei na Pedagogia da FE] acho que foi em 84, eu acho que fiz o vestibular em 83 ou 84... eu consegui trabalhar no período da manhã, e fui fazer o vestibular pra Pedagogia. Acho que foi 84.

Renata - Sim, porque você se forma em 87 então provavelmente foram esses 4 anos.

Lilian - Então quer dizer que no momento em que você transitou por esses primeiros Coles a sua condição era de professora da rede pública das séries iniciais, não era estudante da Pedagogia?

Maria Rosa - Não, como professora.

Lilian - Ótimo, porque era isso que a gente queria, uma voz de alguém que viesse desse lugar entendeu?

Renata - Que chegasse no Cole a partir da escola, porque esses espaços que você diz que se lembra, que transitou, eles são anteriores a entrada na Pedagogia, então seu caminho foi como docente.

Maria Rosa - Sim, agora que você falou e eu acho que daqui pra frente talvez até consiga lembrar mais alguma coisa(...) O que era um congresso de leitura, era também um encontro, e, (mas o que inclusive um dia desses nós conversamos) é o que era o Cole, o Cole que eu conheci, que eu entrei, que era uma efervescência de professores, até eu falava assim muito à vontade que o Cole era uma festa, mas aí eu tinha que explicar que festa era essa, porque né, então era uma festa pela alegria das pessoas, pela circulação assim quase livre das pessoas, encontros, sabe, você via uma abraçando a outra lá, como se fosse um espaço de encontro, então essa é a imagem que eu tenho das primeiras participações mesmo não estando mais envolvida e não participando o tempo todo, né, como eu to falando agora.

Mas sim, veio, e aí eu não sei falar o que é que foi primeiro, porque eu sempre recebi estagiária na minha sala de aula da Unicamp, da Pedagogia, então o pessoal que vinha e quando voltamos da Califórnia, eu já tinha muito claro que eu ia fazer Pedagogia na Unicamp, porque antes eu quase não conhecia a Unicamp.

Lilian - Maria Rosa, então eu tô entendendo que você teve uma primeira forma de participação no evento que foi como professora, podendo usufruir desse tempo que você definiu como um lugar de encontro, de efervescência...

Maria Rosa- De alegria...

Lilian- De alegria, né, e de deslumbramento que foi uma palavra que você usou também. Mais pra frente você começou a ter uma participação como pesquisadora, como alguém que apresenta um trabalho, queria que você falasse um pouquinho sobre isso, que eu sei que na sua história com o Cole você também depois vai ter um momento de coordenação de um seminário e um momento de vice-presidência, então eu queria que você caracterizasse um pouco essas passagens aí pra gente...

Maria Rosa - Então, é o sétimo Cole né, que foi a minha [primeira]participação.

Renata - Foi esse aqui (mostra a imagem do cartaz do sétimo Cole)

Maria Rosa - Que foi em ...

Renata - 89

Maria Rosa- 89, então ai eu já tinha mesmo um trabalho mais efetivo na sala de aula, com as questões que tinha, e aí, você conhece né, a Adriana Laplane, fomos muito companheiras, na Pedagogia, ela estagiando na minha sala de aula, quando acabou o estágio formal ela continuou, depois ela fez as observações para o mestrado dela, também lá, e ela falava pra mim: mas porque você não começa apresentar isso, porque... Eu falei: porque eu adoro a minha sala de aula, esse trabalho com as crianças, eu estou descobrindo um mundo com eles, então eu quero continuar aqui né.

Ela foi uma pessoa bastante influente também em algumas decisões da minha vida. E ela tinha bolsa, então ela participava muito ativamente desse lado da Unicamp, de formação de pesquisadora, e tal. Foi quando eu escrevi o primeiro resumo. Eu já tinha em mente um projetinho pra continuar estudando, já tava tudo isso engatilhado, porque antes, muito do que a gente fazia era no movimento da sala de aula...

Hoje eu tenho duas caixas de trabalhos de textos escritos das crianças na sala de aula, porque me chamava muita atenção, como é que aquilo acontecia, tenho muita coisa, que eu nem aproveitei até o momento, sei lá se isso vai acontecer.

Mas aí foi uma coisa assim até de aprender como é que faz um resumo, até experimentar pra caber naquele espaço...

(Risos)

Lilian - Que era uma dificuldade.

Maria Rosa - Até pouco tempo eu tinha os rascunhos.... eu não sei se eu tenho ainda.

Lilian - Se tiver são muito bem-vindos, porque a gente tá com o acervo dos Coles no Centro de Memória da Educação agora. A Norma deu uma ficha de inscrição do 4º Cole com resumo dela, foi bem bacana.

Maria Rosa - Então, a gente não tinha computador, tinha só uma ficha de inscrição e o retângulo, né. Então tinha que caber ali.

(Risos)

Maria Rosa - Aí eu perdi uma folha, perdi outra, aí o meu sogro [que morava com eles naquele momento] falou: mas porque você não faz numa folha de papel de rascunho e datilografa? Então eu fiz vários retângulos e fui testando, foi assim que foi o primeiro resumo, Lillian. E aí eu consegui escrever, falei: nossa, que bonitinho que ficou, nossa, mas, e a vergonha de apresentar, agora eu também não sei em que momento eu tive um encontro com o Wanderley e ele comentou do resumo. Eu não sei se foi durante a apresentação, que ele comentou e me fez duas, três perguntas ali.

Lilian - Tá. Isso foi em que ano Maria Rosa?

Maria Rosa - No ano desse congresso, 89.

Lilian - Que é quando o Wanderley já era presidente da associação.

Maria Rosa - Mas eu não sei como é que foi esse encontro.

Lilian - Em que situação... tá...

Maria Rosa - Só que assim, ele me fez duas perguntas, alguma coisa assim que tinha a ver com o trabalho de sala de aula, mas elas foram disparadas pelo resumo.

Lilian - Pelo resumo. Ah legal!

Maria Rosa - Então eu não sei o que eu escrevi ali... não sei porque ele também, eu não lembro, mas foi muito difícil apresentar esse trabalho sabe, porque era a primeira vez. Hoje eu incentivo muito meus alunos ... e acompanho a aflição deles ali e me lembro muito da minha.. Aí a Adriana me falou: mas o trabalho é seu, você que faz tudo isso na sala de aula, então quem melhor do que você pra falar isso que você tá apresentando? Então por isso que eu falo que o trabalho fervilhante da sala de aula, eu acho que disparou pra tudo isso que foi acontecendo depois. E essa busca ... olha, a imagem é muito clara.

Aconteceu outra vez no Culto à Ciência. Entrando naqueles espaços, procurando salas, aquele, eu não lembro, que você entrava meio que num portão de esquina, que ali era... sabe, tinha folheto, tinha folheto de livros, assim, a gente chegava em casa cheio de papel. A bolsa cheia de papel. Mas eu nem me lembro como era isso de fazer inscrição, porque não participava de tudo mesmo. Então veja, em 83 eu não tava nem na Pedagogia ainda, então, foi por conta do que chamava atenção, a leitura. A gente ficava muito, ainda, em Campinas, então a gente participava mais dos acontecimentos.

Lilian - Maria Rosa, depois, quando você terminou a Pedagogia você logo ingressou no Mestrado?

Maria Rosa - Sim. Eu terminei a habilitação do ensino de segundo grau, para o magistério, terminei em 88 a primeira certificação e aí eu fui fazer um quinto ano de supervisão...

Lilian - Uma nova habilitação?

Maria Rosa - isso, aí logo em seguida já tinha o projeto para o mestrado. Eu já conhecia a Sarita um pouco mais, já tinha passado por você também, pelo estágio, eu não sei se, claro que você lembra né, que foi o primeiro ano que a turma era muito grande e dividiu, a turma sua e do Ezequiel, e o Prof. Ezequiel era mais conhecido, e tal, e eu caí com a Lilian (risos). Falei, ai meu Deus, e agora? E foi um trabalho muito legal de descobertas sabe, então ali que a gente aprendeu a escrever resenha. Ah, não sei se a gente sabe escrever resenha, mas ali que a gente experimentou.

Eu já tinha tido aulas com a Sarita e ela foi abrindo espaço, comecei o mestrado com ela e aí é outra história... mas eu tive espaço para discutir a questão da leitura. Ah eu até gosto do meu texto da dissertação.

(Risos)

Maria Rosa - Mas eu trabalhava numa sala de alfabetização, de primeiro e segundo ciclos... tive notícia num dos Coles, porque aí eu já participava mais formalmente, sentando na mesa com o pessoal. Já estava na Unicamp... deve ter sido o sétimo ou um a frente...soube que estavam montando o banco de teses e dissertações no Ceale, só que a palavra chave do título tinha que ser alfabetização, e na minha [dissertação] não tinha, então a minha não entrou.

Eu ouvi da pessoa que estava ajudando a organizar o banco: ah mas tem alfabetização no título? Falei: não tem, mas só trata disso, gente! Depois eu não sei como ficou, mas ali a primeira organização disso era pelo título, que eles estavam organizando banco de teses ...

Lilian - É o estado da arte, da alfabetização né, aquele que foi feito pela Magda e pela... não lembro agora o nome da pessoa que fez com ela.

Maria Rosa - Então, com ela que eu conversei num dos encontros. Assim, numa das mesinhas, tal, nós estamos começando...[trata-se da Prof.^a Francisca Maciel]

Lilian - Porque depois a gente foi também retomando um pouco essa pesquisa dessa natureza e a gente foi também percorrendo os resumos, foi cuidando um pouco melhor dessa coisa do título, das palavras chave, entendeu?

Maria Rosa - Sim, sim, sim... O trabalho da Norma...

Lilian - E como que você passou, Maria Rosa, pra coordenar um seminário, como é que foi, nesse o momento em que a gente mudou a arquitetura do Congresso, como que o seu seminário entrou, foi uma proposta, foi um convite?

Maria Rosa - Não, foi uma proposta, nós já participávamos. Eu já conhecia a Arisnete [Professora da UFRN, já conhecia Maria Tereza Santos, lá de Florianópolis, porque nós nos encontrávamos também em outros espaços, uma parte na história da educação, outra parte no Cole mesmo. Por que a gente não propõe um seminário? Então como é que nós íamos elaborar um seminário, porque nós éramos de áreas muito diferentes uma da outra....mas a questão do gênero tava aí, começando a ferver...

Lilian - Foi aí uma fase bem inicial né?

Maria Rosa - Não é Lilian?

Lilian - Hoje a questão do gênero ela está meio que consolidada, como preocupação, como questão, naquele momento era bem emergente mesmo...

Maria Rosa - E tinha que ter práticas de leitura e de escrita de algum modo porque era o que, digamos assim, nos unia. Era isso. E muito também eu acho que estava começando a fervilhar a questão da exclusão, né. Das práticas de exclusão, tal, e ah, olha foi um exercício, estava começando a internet, mas a gente conversava por telefone, e enviamos a proposta. Num primeiro momento a proposta não foi aceita.

Lilian - Tá!

Maria Rosa – Então... isso que eu tava olhando[para a entrevista] num pen-drive que eu tenho, mas eu não consegui recuperar tudo, mas eu fui pondo tudo ali sabe, ALB, Coles, o que eu tinha... perdi coisas, acho que como todo mundo em computador... mas aí veio a justificativa, não aceitando, porque não era um tema! Práticas de leitura, gênero e exclusão. Foi o que nós conseguimos montar, e não é um tema, então esse foi um dos questionamentos. Mas a gente não se conformou, porque a gente queria discutir. Então... nós quatro já estávamos, digamos assim, um pouco críticas né, [pensando] que a gente vinha com um trabalho legal, que a gente achava, com muitos outros trabalhos muito legais, mas que, a gente queria mais, aí nós fizemos uma solicitação de reconsideração, montamos uma justificativa, e daí [a proposta de seminário]foi aceita!

Lilian. - Ah legal!

(Risos)

Maria Rosa - Aí nós começamos a fazer as propostas né. Eu só não consegui achar o segundo seminário, ele tá todo codificado então eu não consegui imprimir nada. Então, tem o primeiro seminário (mostrando os documentos impressos por ela), tem o terceiro... a cada seminário, quando terminava, a gente revia algumas coisas porque já tava certo que a gente ia propor o próximo, e foi, o terceiro e o quarto...

No quarto nós fizemos uma avaliação de todos os trabalhos.... isso que eu consegui localizar agora de manhã, porque nós tínhamos a ideia, e nós chegamos a escrever um artigo, falando desses seminários.No quarto, foi o ano que acabou, porque não dava mais. Aí nós escrevemos, fizemos uma retomada de tudo, os títulos dos trabalhos apresentados, eu acho que quase na totalidade a gente tem, isso que eu abri ali, e escrevemos uma avaliação, inclusive tem um e-mail que uma pessoa mandou depois pra gente, enquanto acontecia o COLE, então foi assim, nós nos juntamos enquanto pessoas...

Lilian - E isso não está publicado?

Maria Rosa - Eu acho que não. O artigo que nós fizemos depois dessa avaliação, em que fomos juntando todos os textos, (a Arisnete e eu praticamente escrevemos tudo) foi enviado para a Maria Tereza. Nossa ideia era, bom, já que acabou, então nós vamos deixar um histórico desse trabalho.

Lilian - Tá, isso que eu tô vendo.

Maria Rosa - A Maria Tereza demorou muito pra responder, aí o tempo vai passando, aí no Cole seguinte, nós mandamos pra ela, e ela falou: Ah, olha, eu já não faço mais isso, e tal, e

nós ficamos meio assim se tirava o nome dela ou não, porque não deveria tirar, porque foi um trabalho coletivo, foi muito coletivo viu Lilian, então tá aí, em algum lugar tá esse artigo, digamos assim, quase revisado já, claro que não nas normas atuais, que a intenção era mandar pra *Leitura: Teoria & Prática*, pra ficar como registro do nosso trabalho. Mas esse material se eu recuperar eu posso te passar.

Lilian - Faz todo sentido que esse texto seja enviado pra revista, porque nós estamos propondo que a revista passe a ter uma sessão chamada memória. E que a gente consiga então ir registrando nessa sessão coisas importantes como essa. Essa é uma memória de um dos seminários. Isso estando na revista, pode também disparar o desejo de outros coordenadores escreverem suas memórias. Agora, independentemente disso, seria muito legal que a gente tivesse isso como um documento do nosso acervo, entendeu, porque, de certa forma, pras nossas pesquisas e tal ele é fundamental. Vocês não encaminharam isso pra ALB, então a ALB ignora a existência disso. Quer dizer, se vier, vem agora pro acervo do Cole que está formalmente doado para o Centro de Memória. Tá sendo catalogado, pesquisado, tudo direitinho.

Maria Rosa – Inclusive, eu tenho a programação de cada um... a divulgação, as mesas redondas, quem participou, e a gente teve participação muito legal! Eu não sei se isso foge ou não, vocês vão me conduzindo.

Lilian - O que a gente não previu [para essa pesquisa] é que o Cole, ele poderia estar representando um espaço de formação do pesquisador... porque a gente sempre ficou muito voltada para os congressos como um espaço e um tempo destinados à formação dos professores. Mas agora, você fazendo o seu relato, como é que você aprendeu a escrever o resumo lá naquela ficha, como é que você formulou uma proposta, redigiu uma síntese de um processo, eu pelo menos fui enxergando que ele também é um espaço e um tempo de formação do pesquisador, do conhecimento acadêmico, entendeu? É bem legal isso...

Maria Rosa - Então, e o que acontece, por exemplo, no 4º seminário nós fizemos esse balanço, e é bem ao encontro disso que você tá falando, desse campo de experiência como organizadora de um evento. Nós não éramos da organização do Cole, mas o seminário foi acolhido [pela ALB], inclusive, a proposição de nomes, que daí o Cole fazia o aproveitamento para a programação mais geral.

Como é que é um aprendizado pra gente também: no primeiro encontro nós tivemos noventa e quatro trabalhos aceitos. No segundo nós tivemos oitenta e dois. No terceiro nós tivemos setenta e três e eu reafirmo que foi um trabalho coletivo assim como a gente não tem tantos na vida acadêmica. Que você trabalhar *junto com* é uma coisa, *construção coletiva* é outra. Nós nos questionamos muito fortemente o porquê que o seminário [estava diminuindo]. As pessoas gostavam, a avaliação era muito positiva, as mesas eram muito legais... tinha diálogo, tinha público.... porque tava diminuindo?

Aí nós fomos vendo pelo título (e teve eu acho que foi o terceiro, posso confirmar isso também, que já era avaliação do trabalho completo), a Arisnete e eu no telefone (porque tinha que fechar, ela lia lá, ela é de Natal, eu lia aqui, e tinha prazo pra fechar, uma quantidade de trabalho, e a gente virou assim uma noite inteira, uma tarde inteira, a manhã inteira, direto, falando: olha e esse? esse que vi isso... porque nesse momento as outras duas[organizadoras do seminário] já não estavam tão próximas...Então, a gente bateu o que foi que tava diminuindo, o que que tava acontecendo.

No primeiro encontro, porque não era um tema, os trabalhos eram de todo jeito. O terceiro já tinha alguns [que a gente conseguia aglutinar em torno de alguns eixos] até pra organizar.

Então isso foi assim uma descoberta nossa, no exercício ali de organizar esse seminário. O quarto já foi um pouco mais, digamos, não fácil, mas ficou mais evidente isso que nós tínhamos descoberto no terceiro seminário. Tivemos cento e quarenta e cinco trabalhos aprovados e bem poucas rejeições sabe, só quando tava assim completamente fora...

No primeiro a gente não tinha assim condição de rejeitar porque pra nós também foi uma caminhada compor um título pro seminário e nós entendemos que era um eixo que nós tínhamos composto, e não um tema. Era um eixo, e no terceiro, nossa!! Lendo aquele... aí já tava lendo no computador, porque [nesse momento] a gente já trabalhava no computador. Meu deus que loucura era aquilo sabe!! Texto bem escrito, não tão bem escrito, tenho na cabeça que alguns a gente até voltou pro autor pra refazer, olha, então eu acho que pra mim esse foi um espaço sim de formação de pesquisador, de pesquisadora, porque nós experimentamos algumas situações que antes a gente não tinha [vivido].

Em 2005 eu tinha defendido o doutorado já há cinco anos, mas pouco fazia parecer, muito pouco, parecer pra evento, pra revista, então a gente não tinha muito essa prática né, era mais interna, na instituição. E foi assim uma coisa impressionante, mas eu não sei como falar, e eu não sei se a gente escreveu isso, eu não me lembro, no trabalho, no texto que a gente tem, que foi uma construção coletiva, e porque todas nós, as três, tínhamos defendido o doutorado três, quatro anos antes que eu, mas éramos assim meio que marinheiros de primeira viagem num trabalho dessa dimensão. E eu não sei se a gente tem também, nesse, acho que no terceiro ou no quarto nós pedimos avaliação escrita das pessoas e algumas responderam, então tinha aí já essa parte também. E quando acabou também a gente ficou muito brava!

(Risos)

Maria Rosa - É porque de fato quando eu entrei com vocês na diretoria e tal é que eu fui entender qual era a dimensão do evento, era absolutamente impossível, inviável um trabalho desse tipo, né!

Lilian - Vai ficando né, eu acho que foi quando o Cole mudou a arquitetura pra essa dos seminários foi muito legal e eu acho que deu essa potencializada, porque assim como você outros que se lançaram também na organização de pequenos seminários, também tiveram experiências, digamos assim, pioneiras como organizadores e o Cole agasalhou, prestou, digamos assim, essa alavanca pra muita gente eu acho, acolhendo todas essas propostas, todos esses seminários, eram quatorze, nem sei, muitos, eu acho que ele possibilitou essa experiência pra muita gente. E a coisa foi aumentando, se consolidando, e aí a ALB também se viu diante disso tudo como uma impossibilidade de segurar tudo, como ela segurava. Então por isso que acabou. Eu acho que de lá pra cá a gente também tem um histórico que mostra como tá ficando difícil pra associação manter um evento nas condições atuais que são muito diferentes das condições em que a associação foi fundada. Quer dizer, são tempos muito diferentes, a universidade tá muito diferente, o evento tá pequeno, perto do que ele já foi, mas ele continua um evento razoável e que lida com todas as dificuldades desse momento, de espaço, de dinheiro, de papel, de tudo né. Hoje a gente brinca, se naquele tempo a gente chegava do Cole cheio de papel, hoje a gente recebe uma sacola vazia, porque até a programação é no celular. Ai que saudade do papel!

Maria Rosa - Ah! algumas coisas eu imprimo, sabe... semana passada nós estivemos no congresso de pesquisa autobiográfica... eu tenho encontrado um espaço muito legal lá também, mas a gente chega lá tem o caderno do congresso, que é bonito e tal... eu tenho que chegar com alguma coisa na mão, então eu ainda imprimo. Eu acho que a minha contribuição

para com a natureza, essa coisa ambiental, ela é uma coisa de vida, mas imprimir algumas coisas eu continuo imprimindo, eu não tenho dúvida nenhuma disso.

(Risos)

Lilian - É que nem molhar planta né! Eu vou economizar água, mas a plantinha não vai morrer seca não!

Maria Rosa - Não vai, não pode, se não como é que fica, como é que chama a chuva outra vez, tem que ter plantinha!

Lilian - Olha Maria Rosa, Renata, eu não sei, mas na minha opinião todas essas questões que foram pensadas, por nós, pelo nosso roteiro, foram contempladas pela Maria Rosa, né, a gente, acho que não falta nenhuma.

Maria Rosa - Então, mas aí, tudo bem, mas tem uma outra parte...

Lilian - Mas aí tá aberto pra você!

Maria Rosa - Chega um tempo que a gente também tá num outro lugar. Aí comecei a fazer parte da comissão científica [do Cole] então é uma outra participação de um outro lugar, e nos últimos dois [congressos] eu não estive presente Em 2016, eu estava aqui no último dia, eu fui até lá, mas os meus estudantes estão lá, sabe, então o meu nome estava em dois lugares porque é o máximo que pode.

Renata - E isso era uma coisa que eu queria dizer, que no Cole anterior e nesse também, várias pessoas que vieram conversar diziam: ah eu vim porque a Maria Rosa disse pra vir. Vários, nesses últimos, então você está de fato representada pelos estudantes, e por muitos estudantes, não são poucos.

Maria Rosa - Não são poucos! E muitas vezes, isso que eu tô falando, tem meu nome em dois trabalhos, que é limite, né, não são mais trabalhos meus, nesse momento, até por conta de deixar o espaço pra eles...

Lilian - Claro!

Maria Rosa - Não é? Mais os que vem, sem o meu nome. Mas eu acho que é um outro lugar que também tem a ver com essa coisa da pesquisa, isso não para mais, vai se prorrogando, a gente não sabe até onde.

Lilian - Então diz pra mim...

Maria Rosa - Desde alunos da graduação, que vem com trabalho bonitinho, que a gente ajuda, até aqueles que se combinam entre eles, como é o caso de alguns; aqueles que não terminaram [a pós] e aqueles que já terminaram, a coisa continua.

Lilian - Tá, então eu tô entendendo assim, que de um começo em que você viu no Cole um lugar de professora primária, uma oportunidade de você se encontrar com aquele ambiente efervescente, se deslumbrar, você tem todo um percurso até chegar a professora universitária e tá estimulando os seus alunos, seus orientandos, a estarem no Cole.

Maria Rosa - Sim, muito!

Lilian - Então eu pediria pra você que deixasse mais dito aqui, já que tá gravando, o que é que faz com que a Maria Rosa estimule tanto os alunos a participarem do Cole hoje.

Maria Rosa - Olha, tem um lado da formação individual, que a gente não descarta. Eles estão ali, não dá pra pensar em ser professora, professor, sem fazer questões, sem fundamentar questões, então esse é um lado de formação pessoal, pra eles individual, que o que é olhar pra proposta de um congresso, tentar entender o que é aquele espaço, a proposição, os temas, o que é que isso tem, escrever um resumo, a coisa não é fácil, é um exercício, a prática da escrita continua sendo um tema forte pra mim, as práticas, que hoje nem dá pra falar mais: as disseminadas, você sabe, você acompanhou como isso é forte pra mim, mas é mais, é a prática também, exercício, descoberta, experimentação, tudo isso, então tem esse lado da formação de cada uma, de cada um, que tem a ver com olhar uma formação de professora, de educadora, que se pauta por esse eixo da investigação como a gente acredita. Pensar a produção de conhecimento sem pensar em exercício de investigação acho que fica bastante limitado. Então esse é um espaço.

Outro espaço é sim estar nesse lugar, num congresso como espaço, eu entendo assim Lilian, que legal que é o tema da pesquisa de vocês, é um espaço de formação, né, eu penso que hoje, por exemplo, as agências de fomento, de avaliação, isso a gente passou por quase que uma tempestade né, de excesso, e tal mas no meu espaço limitado de atuação eu entendo que quem de fato quer levar o seu tema pra discussão coletiva participa de um congresso, não é pelo título, ah o currículo, quem tá começando é importante ter um trabalho publicado, ter uma apresentação, claro que é, isso não vamos deixar de lado, mas só que estar lá, ouvir, agora nesse último Cole, um orientando meu, que acho que eu não sei se o meu nome foi com o dele ou não, não sei se você viu esse trabalho, falando do... que ele levou o chapéu... é um pintor que ele tá estudando, ai ele levou o chapéu... ele tá olhando pro campo da biologia como construção do conhecimento pela experimentação, e tal, e o surrealismo é um movimento inspirador do trabalho dele. É doidinho de tudo!

(Risos)

Maria Rosa - Hoje ele está como professor da rede pública também. Então aí ele terminou, ele me mandou foto dele preparando a apresentação, ele mandou foto durante a apresentação e mandou o comentário depois da apresentação. Não é a primeira vez que ele participa, inclusive já tem texto dele publicado na *Leitura: Teoria & Prática*. Pra mim é espaço de formação isso! Por que leitura? Congresso de Leitura? Participo de outros também. Mas a leitura, assim como a escrita já ficaram pra trás há muito tempo como práticas escolares. Então, tá bom, é leitura de mundo, é também, mas é leitura experimentação, digamos assim, é aquela que a gente entra e não sabe o que vai dar, onde vai dar, que é um pouco onde a gente tá tentando construir alguns argumentos.

(Risos)

Maria Rosa - Então essa questão da leitura, do Congresso de Leitura, eu comungo com você quando fala da importância desse congresso para professores. Eu cheguei lá como professora e acho, acho não, eu não abro mão desse pensamento. Mas além disso, é um espaço de leitura que extrapola tudo isso e eu penso que quando trazia os poetas pra participar de mesas, artistas, que coisa... oferece então já muito longe assim, digamos, essa perspectiva de olhar pra um congresso desse como leitura escolar, sabe. Tem o seu lugar, tem o seu lugar, mas então!

Lilian - Toda a parte cultural que sempre teve agregada aos Coles, como a feira de livros, a feira das feiras, acho que sempre foi também sugerindo essa perspectiva de: tudo bem, nós vamos falar de leitura da escola, mas a gente também tá preocupado com a leitura, a arte, com a leitura nesse outro espaço que não é o espaço escolar.

Maria Rosa - Aí vem como espaço de formação mesmo! Porque eu diria assim, não é que amplia concepções de leitura, amplia o mergulho na leitura, talvez o que a gente vem falando um pouco como experimentação, talvez seja um pouco essa ideia de mergulho, você mergulha numa leitura. Ontem eu discutia com os alunos da graduação, a minha disciplina é didática no curso de licenciatura em Ciências Biológicas, aí a gente lê Foucault, a gente lê Ranciere, a gente lê Clarisse Lispector, então, mas você lê Clarisse Lispector e aí, como é que fica, se não se jogar numa leitura dessa você vai ficar definindo, e a gente define em alguns lugares, em outros tem que mergulhar mesmo.

Então eu penso que pra essa continuidade aí com os orientandos há, pelo menos, três eixos de formação: pessoal, como professora, professor, como exercício coletivo num congresso, porque muitas vezes é você que dá o rosto a bater... (e isso o Otavinho teve uma influência, além da Adriana). Eu chegava contando alguma coisa, ele falava: escreveu? Chegava contando alguma coisa: cadê o registro? E ele foi formado pesquisador, né. Então ele me desafiava o tempo todo pra isso também. Vocês aceitam um cafezinho?

Entrevista 3

Entrevistado: Ezequiel Theodoro da Silva

Prof.º Dr.º Ezequiel Theodoro da Silva é professor livre docente do Departamento de Metodologia de Ensino da Faculdade de Educação da Unicamp. Atua como professor visitante do Grupo de Pesquisa ALLE/ AULA, também da Faculdade de Educação da Unicamp. Possui uma vasta produção científica nas áreas de leitura, formação de professores, biblioteca escolar e leitura na internet. Comanda os trabalhos da editora Leitura Crítica e Portal Leitura Crítica, onde inseriu boa parte da sua obra e promove a formação continuada e a atualização dos professores brasileiros para o ensino da leitura. É fundador e presidente de honra da Associação de Leitura do Brasil. Idealizador e coordenador das primeiras edições dos Congressos de Leitura do Brasil, dos quais participa ativamente até hoje.

Entrevistadoras: Renata Aliaga; Lilian Lopes Martin da Silva

Local: Rua Carlos Guimarães, 285, Cambuí, Campinas - SP, residência do entrevistado.

Data: 13/11/ 2018

Duração: 44min47s

Transcrição: 10/12/ 2018

Páginas: 12

Revisão 1: 18/12/2018

Renata - Bom, a gente tem pensado o seguinte Ezequiel: em contato com os documentos do Cole, pelo Projeto *ALB memórias*, a gente vê um esforço muito grande do grupo que o idealizou, um esforço seu, pessoalmente, porque é o seu nome que está lá em todas as coisas, movimentações e negociações para que o Cole se constituísse num espaço para os professores, de discussão sobre a leitura e de outras questões para os docentes. A gente vê, por exemplo, nos relatórios, um desejo de adequar o Cole aos anseios dos professores que

participavam, negociações com a prefeitura para dispensa e faltas abonadas para os professores que participavam do Cole e outros muitos movimentos, como a revista LTP, a programação do Congresso em si para trazer os professores pra dentro dessa discussão.

Então um primeiro movimento que a gente fez foi justamente buscar isso nos documentos e a gente pode dizer que a gente encontra muito né Lillian! Que os documentos nos falam desse desejo de constituir o Cole como um tempo e um espaço bastante específico de formação de professores.

E aí, um outro movimento que a gente queria fazer era justamente ouvir os professores, e nisso entrariam as entrevistas, que nós já fizemos....

Ao fim disso, ouvir um pouquinho das pessoas que organizaram né, e a sua entrevista ficaria só para o final, mas acho que não tem problema nenhum a gente conversar já. Então assim, a gente gostaria de tentar entender como que foi esse movimento, como isso foi pensando, se você consegue voltar, porque já faz algum tempo, e dizer pra gente, assim, como isso era pensado como espaço e tempo de formação, era? não era? como era? Acho que mais ou menos isso...

Ezequiel - Bom, na verdade, o Congresso de Leitura do Brasil, o Cole, ele foi inaugurado em 1978, e aconteceu numa parceria entre a Secretaria de Cultura de Campinas, através do Departamento de Cultura, e a Faculdade de Educação da Unicamp, através do departamento em que eu estava situado na época, que era o Departamento de Metodologia de Ensino, cujo chefe era na época, se não me engano, o Prof. Hilário Fracallanza.

Na verdade, o que a gente sentia, principalmente eu, sem nenhum tipo de louro pra minha pessoa, eu não sou disso, é que a gente percebia uma ausência de discussões em torno da problemática da leitura no país, um país com grande contingente de analfabetos. Eu vinha de um mestrado na Universidade de Miami, mestrado que eu concluí em 73.... depois eu fui pra PUC de São Paulo, fiz uma pesquisa ou duas na área de leitura na universidade com o grupo de lá, depois vim pra Campinas e eu já tava trabalhando já no meu doutorado também e sentia que era o momento de fazer alguma coisa em prol da leitura.

Aí eu tinha conhecido o secretário de cultura na época, que era o José Roberto Magalhães Teixeira - ele era o secretário municipal de cultura de Campinas. Ele recebeu, e muito bem, a ideia de nós fazermos um congresso de leitura lá no centro de convivência cultural.

Havia pouca gente pra pensar essa questão da leitura, naquele momento... havia a professora Olga Molina em São Paulo, que trabalhava com pesquisa sobre o procedimento "close" que é um procedimento voltado para o aumento da concentração em leitura... e eu tinha também um amigo em São Paulo que era o Samir Cury Mezerani, que trabalhava com produção escrita e que tinha um capital de relações muito grande, principalmente com os escritores de literatura infantil no Brasil daquela época, né. Uma literatura infantil que também estava tentando trabalhar numa outra ótica, menos moralista, mais aberta, mais fantasiosa, mais voltada para as crianças mesmo, pensando a criança concreta. No Brasil, ainda era um ambiente fechado, um ambiente ditatorial.

Então.... na época, você tinha ainda muitos relacionamentos pessoais, não era uma coisa tão virtualizada, tão digitalizada, nem existia isso na época, a gente tinha que ir pessoalmente, e eu fui ao Sindicato Nacional dos Editores de Livros, em SP, que ficava ali na Avenida Ipiranga, e tinha um presidente que se chamava Vaes Flog (eu não me recordo o primeiro nome dele). Ali nós conseguimos um certo apoio institucional dos livreiros, e a gente conseguiu trazer para Campinas as stands que eram de madeira, e conseguimos também um apoio pra trazer os marceneiros de lá pra cá pra montar esses stands no Centro de Convivência, nas galerias A e B, onde funcionaria a feira do livro.

Havia também uma política [do município] de dinamização do próprio Centro de Convivência Cultural, umas ideias assim curitibanas, de um centro cultural funcionando 24 horas... isso

nunca se efetivou, na verdade. Conversamos também com o Mis [Museu da Imagem e do Som de Campinas], que fez uma mostra de cinema baseada em literatura. A gente agitou muito o centro de convivência e foi muita gente pra lá no primeiro ano [do Cole, 1978].

Havia também um amigo, que já faleceu, ele era o coordenador de cultura, chamado Carlos Braggio, e tinha boas ideias também sobre dinamização de cultura, e etc. Então, esse evento foi muito bem recebido... conseguimos apoio de alguns bancos da época, se não me engano o Banespa, e a gente, tudo conversando diretamente, não tinha nada de conversa por telefone, a gente fazia uma visita, não havia todo esse marketing que tem hoje.

Foi um congresso relativamente modesto, o número de participantes não ultrapassou 400, mas ele na verdade foi muito bem recebido e o movimento cultural na cidade também foi muito grande. Inclusive eu acho, tenho uma hipótese, que foi esse evento de 78, repetido em 79, que me fez depois ser convidado para ser diretor de cultura na cidade de Campinas... [Por conta desse 1º Cole], conheci e fiz uma amizade muito grande com o Grama, [Magalhães Teixeira, na ocasião secretário de cultura e que veio a ser posteriormente prefeito da cidade], que tinha na época uma livraria também... conversamos com todos os livreiros da cidade, um diálogo não muito fácil, porque esse pessoal pensa muito em comércio e tal, mas acertamos e foi muito bem, foi muito bem avaliado, muito bem estruturado e muito bem feito e nós mantivemos registros disso, agradecemos... Um fato interessante disso tudo aí é que a prefeitura na época tinha me prometido uma certa verba e não deu a verba. E ficou faltando cinco cruzeiros. E eu fui receber lá na prefeitura... olha, vamos fazer uma vaquinha pra pagar os cinco cruzeiros... eu falei: não, vaquinha eu não quero, pode deixar que eu mesmo pago. Eu acho que foi isso que impressionou o secretário, dinheiro público, maior respeito né.

Mas foi assim, então nasceu o congresso, mais ou menos nessas condições. Eu não nego também [que havia] uma vontade pessoal, como especialista da área, de fazer valer alguns conhecimentos que eu tava pesquisando, eu tava fazendo doutorado na época também, com Prof. Joel Martins, e via necessidade da produção científica, de uma chacoalhada maior de leitura dentro das escolas entendeu...

Sem dúvida você falou o correto, o Cole, o público principal dele era o professor, daquilo que nós chamamos hoje de educação básica, ele fazia dialogar os professores do ensino superior, que eram os pesquisadores, com os professores da educação básica, mas a gente sempre pensou nesse interlocutor, quer dizer, o professor basicamente de ensino fundamental, do primeiro ao nono ano hoje. Hoje, acho que até há uma transfiguração do congresso porque ele foi atendendo os [acadêmicos], muito mais por imposições da Capes, da contabilidade da Capes. O de 78 nos animou a fazer o de 79. Nós realizamos o de 79 e aí modulamos o congresso mais ou menos nos mesmos moldes do primeiro e partimos já para discussão do livro didático, da biblioteca escolar. Outra coisa importante, tanto do primeiro como do segundo, nós tínhamos a Associação Brasileira dos Bibliotecários, através de uma bibliotecária chamada Vânia Lando de Carvalho que ela era uma idealista também. Fizemos as conferências para os bibliotecários, porque a gente achava, na verdade, que uma melhoria da leitura no país passava certamente pelo viés da biblioteca. Não sei se falei demais mas foi essa a origem do congresso, não sei se é a origem que você quer saber... (risos)

Renata - Me parece que o Cole surge mais em um movimento cultural, dentro de instâncias institucionais na prefeitura mais ligadas à cultura e ele vai se delineando, como você disse, com o debate do livro didático, da biblioteca escolar, isso vai acontecendo ao longo do tempo. Você se lembra que estratégias, que movimentos, que contato vocês fizeram naquela época para trazer os professores para o Cole, você se lembra disso?

Ezequiel - Havia um termo específico para a participação dos professores que se chamava dispensa de ponto. Quer dizer, havia a possibilidade de o sujeito participar do congresso não

levando faltas na escola, tá, e aí o que nós fazíamos eram visitas diretas, e aqui em Campinas e mesmo no estado de São Paulo eram três as visitas: a primeira era para o Secretário de Educação de Campinas, que na época era o senhor Enildo Pessoa, que era um educador também, com uma boa visão, hoje ele é professor da Puc, e o Enildo sempre nos apoiou, se não totalmente dispensando todo mundo mas aqueles que desejavam; a segunda era na DRE, delegacia regional de ensino, que havia três ou quatro em Campinas, nós fazíamos uma caravana, ou eu mesmo ia com ofício na mão, datilografado, pedindo apoio e nós íamos em São Paulo, secretaria do estado da educação, se o secretário não nos recebesse recebia alguém lá do mundo do livro, essa coisa toda.

Nem sempre fomos bem recebidos, sempre foi muito difícil conseguir a dispensa de ponto dos professores, mas do primeiro [Cole] pro segundo já houve um avanço significativo no número de inscrições. Eu diria pra você que os contatos eram quase sempre pessoais tá, a partir de uma reunião que nós fazíamos. E essa temática da leitura, muitas vezes a gente tinha que convencer que ela era importante pro desempenho escolar, pro sucesso dos estudantes, essa coisa toda.

É veja bem, ao mesmo tempo que a gente queria fazer uma coisa mais solidária para ajudar o professor a se armar um pouco melhor em termos de ser leitor, em termos de ter o manejo da leitura na sala, a gente tinha que instalar também essa necessidade.... porque antes desse congresso, pouco ou nada tinha, de discussão sobre leitura. Você teve um movimento na USP, que foi um movimento iniciado lá no departamento de psicologia da USP, com as primeiras pesquisas de aspectos funcionais da leitura, dentro de um aspecto behaviorista, quer dizer muita pesquisa lá em cima disso, depois falou sobre leitura com Paulo Freire, indiretamente, porque com Paulo Freire você vai falar de alfabetização de adultos, depois ele é expulso do país, é exilado, e aí nasce o movimento de 78 e hoje eu diria pra você que eu percebo toda uma reverberação em torno dessa temática em termos nacionais e em termos até de América Latina, muita coisa foi reverberação desse congresso que foi crescendo, essa problemática foi sendo bem mais discutida, e havia aí, veja bem, paralelamente uma produção científica que foi se fazendo a partir disso e grupos de pesquisa também né.

Posteriormente, um pouco mais a frente, se uniu a nós o movimento do ProLer, com Afonso Romano Santana e a professora... que eu vou lembrar o nome, que instituíram o ProLer e eles estiveram pessoalmente para conversar comigo em Campinas, o Afonso que daí nós fizemos uma grande amizade, o Afonso Romano Santana era o diretor da Biblioteca Nacional, e ele era um visionário, ele tinha a utopia de um Brasil leitor e tal, né, e a outra professora que hoje tem o movimento da Cátedra da Leitura no Brasil, Eliane Yunes, que vieram pra cá e a gente se uniu nesse movimento, com apoio deles, apoio nosso, etc.

Aí já havia troca de informações, a necessidade de se instituir toda a memória da leitura na casa de leitura do Rio de Janeiro, isso também não se fez, isso aí foram marcas que foram instituídas mas depois os governos tiveram o prazer de desmanchar essas ideias, depois veio o Leia Brasil, um movimento com a Petrobrás que também sempre nos deu apoio, mas aí havia dois focos, na verdade, tanto, veja bem, você fornecer subsídios de reflexão, metodológicos, literários, para os professores se tornarem leitores melhores, ou melhores leitores, e ao mesmo tempo a necessidade de você disseminar uma necessidade, porque o Brasil estava atrasadíssimo, como está até hoje, talvez nem tanto, em termos de produção de ciência na área de leitura, e isso eu acho que se hoje nós temos um panorama positivo de grupos de pesquisa, se você fizer um levantamento como fez a Professora Norma [Prof^a da FE/Unicamp] das pesquisas sobre leitura no Brasil, você vai ver sempre na literatura alguma referência a autores e pessoas que estiveram no Cole. Então isso me deixa muito satisfeito, inclusive, um motivo até de orgulho, embora eu ache que eu não deva centralizar nunca porque havia toda uma equipe de professores que estavam por trás disso. Depois veio um sonho maior que era descentralizar o Cole, era fazer um Cole regional, nós fizemos um primeiro no Piauí, eu lembro...

Lilian - Não foi em Passo Fundo....

Ezequiel - Não, o primeiro foi em Teresina/ Piauí, na região nordeste, e depois nós fizemos um em Passo Fundo, e eles aprenderam a tecnologia, se tornaram lá autônomos, independentes e fizeram o seminário de literatura brasileira, através da Professora Tânia Rösing [Profª da Universidade de Passo Fundo/RS].

Uma outra característica dessas iniciativas de leitura no Brasil, que eu acho que é importante para a sua pesquisa, é que a defesa de determinadas ideias e a implementação dessas ideias na prática dependem muito mais de pessoas, ou dependeram muito mais de pessoas, do que de instituições, quer dizer, se não fossem determinadas pessoas, Eliane Yunes, Tânia Rösing, Regina Zilbermann, né, e outras pessoas responsáveis pelo Proler, você não teria na verdade uma capilarização de iniciativas na área da leitura no Brasil. O Proler já terminou há muito tempo, já morreu, já foi assassinado pelos governos, mas até hoje você tem projeto Proler, porque a pessoa tá viva, a pessoa que tá por trás, que é a sonhadora, então é um projeto de sonhos...(risos) E depois não teve mais, tínhamos previsto um pra região norte, também e etc, mas aí começou a ficar caro se deslocar, nós tínhamos até nos primeiros estatutos da associação né, esses centros descentralizados de leitura, mas era um sonho né, não deu!

A associação não teve pernas pra chegar lá. Por que que não teve pernas? Porque na verdade nós não temos no Brasil o espírito associativo, é diferente, por exemplo, da sociedade norte-americana, onde associações tem força, tem verba e você tem um negócio chamado filiação, e a Associação de Leitura do Brasil que foi uma consequência, fundada no 3º COLE, o caixa dela dependeu muito mais de eventos que de filiados, os filiados são muito sazonais, os filiados não sustentam a associação economicamente.

Lilian - Com que tipo de expectativa, na sua percepção, os participantes chegam ao COLE?

Renata - Você tocou na questão da associação. Vocês tinham naquele momento contato com associações, sindicatos de professores, essas categorias?

Ezequiel - Nós fizemos vários tipos de contatos, tivemos diálogos com a Apeoesp, por exemplo, tinha uma entidade também de diretores de escola, a Udemo, nós fizemos contato, sempre convidamos, e sempre com muita dificuldade porque você não tinha internet, você tinha que bater ofício na máquina de escrever e trabalhar com mimeógrafo, coisas assim, você tinha correio, telefone, era essa a mídia principal, mas eu também não sei se por causa disso os diálogos eram mais concretos e mais produtivos, você olhava no olho da pessoa e dizia: olha, dá pra fazer, não dá pra fazer, então a gente conseguia parcerias assim.

Em Campinas, nós fomos ao sindicato dos funcionários da prefeitura, nós nunca jamais esquecemos as entidades de classe, as academias campinense e campineira de letras e aí até o nome do evento, o COLE, a gente tinha a pretensão que ele colasse na vida das pessoas e aos pouquinhos né, ele foi colando realmente, ele foi se enraizando.

Agora, eu acho que a expectativa do COLE, dos participantes do COLE, eu acho que a percepção deles é que eles viam no evento um evento bem organizado. Um evento muito bem controlado e mexendo, nada empresarialmente, era tudo na base do amor, na base da raça, na raça mesmo. Nós tínhamos estudantes da pedagogia, o pessoal da prefeitura que a gente fazia reuniões, a gente treinava na recepção, o lema era: o congressista tá sempre certo, até segunda ordem... e por outro lado, era um evento que era marcado por uma certa informalidade, ele não tinha grandes estrelas, eram professores que nem a gente que descia do palco pra dar um abraço....

Então, esse artesanato do congresso era um negócio bacana de se ver e a gente defendia, pelo menos até o sexto Cole e depois alguns que eu organizei, é que o Cole era uma festa cultural. A noção de festa sempre permeou. Então nós tínhamos a programação voltada pra educação, pra pedagogia, mas nós tínhamos atividades artísticas intensas, em todos eles. Eram ciclos de cinema, eram cantores de rua, eram pequenos espetáculos, eram poemas lidos após os eventos, antes ou depois das mesas redondas tinha alguém lendo alguma coisa interessante, e a gente queria ter evento de massa mesmo, tanto assim que o congresso foi crescendo pra chegar aí em uns oito mil participantes, pra depois refluir....

Mas ele refluí em função, veja só, no meu ponto de vista do agora, em função do custo do evento, você não tem mais uma certa camaradagem como você tinha antigamente, né, vou fazer um evento na Unicamp, o que você precisa, que sala você vai precisar? Hoje é tudo taxado lá dentro, e os custos da mídia, os custos de uma série de coisas, então transformou isso. Uma outra coisa, e houve um passo também mais pra frente que eu achei importante, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil com quem nós sempre dialogamos, ela tem uma sede no Rio de Janeiro, através da Prof.^a Elizabeth Serra, e essas fundações se enfraqueceram muito no tempo, porque a produção se acelerou de tal forma, ficou tão líquida, que hoje ficou difícil sinalizar o que pode ser de concreto ali dentro, quem você vai convidar pra fazer uma palestra? Hoje tem um mundo de gente pensando isso.

O Cole começou a também trazer alguma coisa internacional, e aí há um encaixe dentro das preocupações da Capes e o professor vai ficando meio como pano de fundo nisso aí. Mas eu acho que era o artesanato do evento, a sua informalidade, entre aspas, a sua simpatia, o cuidado dos organizadores - que dois três dias antes do Congresso tava todo mundo lá. Nós temos fotos disso, montando pastas para os congressistas, num cuidado, e num momento em que a reprodução de coisas era difícil. Pra você reproduzir um caderno de resumos você tinha que ficar a noite inteira lá fazendo um caderno de resumos porque não tem essa facilidade de produção impressa que você tem hoje. Você não tinha os esquemas virtuais, né, a inscrição era feita pelo correio, você mandava uma ficha de inscrição, imprimia, mandava, não tinha outro jeito, ou fazia-se na hora, tinha uma fila imensa de gente, pra fazer na hora, porque era na hora que tinha que ser feito, então eu acho que é isso aí, essa necessidade e essa consciência de que a leitura podia fazer uma certa diferença.

E aí a gente trouxe o Paulo Freire, em 81, num congresso chamado Lutas pela Democratização da Leitura... a gente lutou pela abertura também do país, o congresso pegou essa coisa aí numa posição política clara em relação aos órgãos do poder, isso tudo gerou uma certa simpatia e disseminou o Congresso.

Lilian - Você considera que o Cole, todos esses anos de Cole e ALB, repercutiram, obviamente, na sua própria formação profissional e humana, você poderia falar um pouquinho sobre isso pra nós.

Ezequiel – É, eu acho assim: o Congresso – vendo a etimologia da palavra - ele é conagração, né, conagração de pessoas, e ele é tão mais produtivo, na proporção mesmo que ele conseguir mais conagração entre as pessoas, seja assistindo alguma coisa, conversando, tomando uma cervejinha e etc.,

Agora pra mim, a minha formação cresceu muito, porque o que sobrava num momento pós-Cole era todo um relatório de atividades, aí eu tinha que me atualizar, ficava atualizado, tinha que fazer o pagamento dos participantes, essa coisa toda, tudo isso era relacionamento, tudo isso era aprendizagem, e o Prof. Hilário me ajudava muito, nós sempre fomos parceiros porque o Hilário cuidava do caixa, que era o meu fraco. Eu não sei mexer muito com caixa mas o Hilário fazia o balancete. E eram assim pessoas, pessoas mesmo que cuidavam dessas coisas, então pra minha formação foi fundamental, e hoje pra onde eu vou eu sou lembrado, as pessoas

vão me apresentar né: o fundador do Cole, essas coisas, são identidades de que você não pode fugir. Como a Tânia Rösing não pode fugir ao seminário de literatura lá do Sul, o Jason Prado não pode fugir ao Leia Brasil a Eliane Yumes ao Proler, o Afonso como o fundador da Casa de Leitura, mas eu me enriqueci muito com isso, e eu gostava também de fazer né, entendeu, eu gostava de fazer e isso também me gerava alguns dividendos acadêmicos, a minha própria carreira acadêmica tava dentro disso, e eu nunca abandonei esse congresso, mesmo nos momentos mais difíceis lá na associação.

Certa vez, a associação estava há quarenta dias do Congresso e não tinha nada pronto... em quarenta dias nós montamos um congresso, e tinha público pro congresso, foi uma coisa de louco, noite e dia, eu acho que eu era, na época, secretário de cultura, secretário de educação da cidade, não me recordo, e nós fizemos o congresso né.

Então a periodicidade, a regularidade da realização também é importante... nunca houve furo no congresso, a não se, r eu acho, uma vez com o Percival [como presidente da ALB]... ele é bianual né, ele justificou e fez no ano seguinte. Foi só acho que um tropeço, mas desde 78, 7... 80 eu não fiz porque eu briguei com a secretaria, aí não tinha local pra fazer. Em 81 acho que foi lá pra Unicamp, não, foi no Centro de Convivência, em 83 que foi pra lá [foi para a Unicamp em 1991]

Isa muito da colaboração também, as pessoas faziam as coisas porque tinham sonho de fazer, então os cartazes, as pessoas cobravam pouco, o cartaz era feito por um rapaz chamado Guto, aqui de Campinas, até o quarto foi ele que fez, uma coisa assim, até o quarto foi o Guto, depois aqui já não foi mais (apontando para os cartazes) tá, mas ele era muito criativo né, você pode ver a diferença, a diferença de layout, o cara tinha umas ideias, a gente estudava as ideias, isso tudo aí era aprendizagem pra mim, entendeu, nunca fui layoutista, mas tinha bom gosto pra fazer, a gente dava o tema e ele fazia, muito bom, muito legal. Esse primeiro é muito significativo né, o sujeito abrindo o livro e se vendo lá dentro, né, um negócio de louco. Bom, é isso.

Renata - Bom, eu sei que você falou um pouquinho já mas eu queria dar um destaque pra isso: não era a nossa hipótese inicial, mas a gente tem visto, principalmente nas entrevistas, que o Cole se inicia com essas características que você colocou, mas ele passa, em algum momento a consolidar uma questão mais próxima da pesquisa, um congresso que acaba, não que ele se distancie da escola, mas que ele vai consolidando várias linhas de pesquisa em torno da leitura. Você acha que a gente pode falar que o Cole foi pioneiro nesse sentido aqui no Brasil? Você acha que a gente pode atribuir esse movimento de consolidação de pesquisa na área de leitura ao Cole?

Ezequiel - Eu diria pra você que eu tenho certeza disso. Não tenho nenhuma dúvida. Quer dizer, a literatura que nós tínhamos sobre leitura no Brasil até 78 era exígua, tinha um livro do Richard Bamberger, chamado Hábitos de Leitura, e mais dois livros entendeu... o do Richard Bamberger era traduzido para o português, mas você não tinha livros sobre a realidade da leitura no Brasil, e aí que ele impulsionou, ele alavancou grupos de pesquisa e pesquisas e pessoas que passaram a pesquisar esse tema em específico ou então multidisciplinarmente. Agora pra mim, eu não tenho dúvida que se não fosse esse evento, essas iniciativas, o caminho seria outro, um caminho muito mais de dependência externa.

O Congresso conseguiu chegar na Colômbia, no Fónido de la Lectura, conseguiu chegar a Santiago, conseguiu chegar na Argentina trazendo gente de lá, conseguiu chegar no, como é que chama, tinha outra fundação também...

Lilian - Rus Peres, na Espanha.

Ezequiel - Na [região] europeia foi pouco, foi mais na latino-americana. México também, agora eu acho, por parte da sua pergunta, tem o seguinte, foi uma ilusão, na verdade, no meu ponto de vista, um engano total da entidade, pensar que ela poderia mudar o interlocutor principal do evento, né, e receber, veja bem, dividendos por isso, dividendos econômicos, financeiros, porque a entidade precisa na verdade se sustentar.

Então hoje na verdade, por exemplo, o periódico *Leitura: Teoria & Prática*, nunca teve a pretensão de ser um periódico científico, na linha dura que se faz hoje de difusão de pesquisas. Não! O interlocutor pretendido por ele exigia um texto um pouco mais suave... de transformação de pesquisa numa linguagem e numa estrutura que os professores pudessem fruir e entender e melhorar sua prática. Mais do que ser um periódico como os outros periódicos, né. Do pesquisador pro pesquisador. O professor na verdade não tem nem acesso a esse periódico, né.

Então, a mudança do modo arejado dele, quando houve essa mudança eu me assustei muito, porque ali já tinha, quer dizer, a mudança do 15 para 21 [refere-se ao tamanho do impresso], a mudança desse modelo inicial, no qual você tinha imagens arejadas, você tinha espaços de arejamento na coisa toda, então essa mudança já marcou na verdade uma tendência da entidade, e a outra tendência é que ela partiu para um esoterismo, certo, de produção de ciência, principalmente em autores da escola francesa, os mais radicais, que ninguém entende, na verdade, a gente que é pesquisador há um tempo tem uma certa dificuldade pra entender, um Deleuze, por exemplo.

Na última mesa redonda que eu participei de um Cole [o 21º em 2018], um grupo mínimo de pessoas estava lá. Nós estávamos fazendo o lançamento de uma publicação organizada pela Lilian [Profª da FE/Unicamp], uma moça se ergueu e falou: olha, esse evento perdeu todo o charme dele... e a moça foi muito sincera, quer dizer, eu acho que não é só perder o charme, perdeu o link, perdeu o elo, tá, e eu acho que você vai ter que retrabalhar isso à luz de um período que está se anunciando aí muito bravo, entendeu? Um período de dificuldades, um período de restrições, um período de uma luta que já tinha sido, mas que os nossos políticos fizeram a burrada de levar pra isso de novo.

Eu acho que hoje há todo um problema, na verdade, um ponto de interrogação, que é: a luz do momento presente você restaurar aquilo que está no estatuto da ALB que se chama lutas pela democratização da leitura no país e pegar os interlocutores fundamentais do evento.

Eu me sinto muito gratificado porque após a minha saída a entidade não morreu. Entrou sangue jovem, entrou sangue novo, outras cabeças e houve também uma simbiose muito grande com professores da Faculdade de Educação.

A Lilian, que é minha esposa, que gosta disso, e outros, a Norma, e outros professores lá do grupo do ALLE que na verdade assumiram muito essa colaboração para manter a entidade de pé, com muuuuita dificuldade. Sempre foi muito difícil manter isso de pé, uma hora o caixa tava bom, outra hora tinha rombo de caixa, então essas coisas aconteceram, foram períodos muito difíceis da entidade porque não há espírito associativo e o governo, com exceção dos grandes sindicatos não apoia as iniciativas populares.

Veja, a revista *Leitura: Teoria & Prática* é a única revista, a *única* revista, sobre leitura na interface com a escola no Brasil, sobrevivendo aí há mais de vinte anos... quarenta né... Nunca, nunca, o governo apoiou a revista, de alguma forma falou: não, essa revista é importante, vamos fazer o seguinte, vamos pegar o artigo das revistas que dialoguem com o professor, ou vocês vão publicar artigos para atualizar os professores....

Quase que eu consegui isso aí quando eu fiz um trabalho com a secretaria de estado da educação. Quando a Maria Helena Castro era secretária e a Maria Inês Fini era diretora....Me chamaram lá e eu disse: gente, eu tenho uma associação lá que morre à míngua. Quem editava a revista, nesse momento, era a Editora Global. Na hora que eu falei que haveria a possibilidade

de fazer numa parceria com o Estado, que podia entrar um milhão de reais para entidade!!!! Mas aí caiu a Maria Helena entrou o Paulo Renato e nunca deu certo isso.

A LTP é a única revista que nós temos que trata sistematicamente de leitura, que pode ser reajustada, em termos de artigos, de boas orientações aos professores, mas o governo não olha pra isso. Não há interesse do governo... Comecei a desabafar agora na verdade...rs

Entrevista 4

Entrevistada: Marli Pinto Ancassuerd

A Prof.^a Dra.^a Marli Pinto Ancassuerd é professora colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA) da Universidade Estadual de Campinas. É graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Fundação Santo André, Mestra em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Foi professora Dr. do Centro Universitário Fundação Santo André. Durante o período de participação dos primeiros Coles, atuava como professora e diretora da rede pública de ensino e como docente no Centro Universitário Fundação Santo André. Fez parte da primeira diretoria eleita da Associação de leitura do Brasil.

Entrevistadora: Renata Aliaga

Local: Rua Bertrand Russell, 801, Faculdade de Educação - Unicamp, Sala do ALLE/AULA.

Data: 22/11/ 2018

Duração: 57min33s

Transcrição: 15/12/ 2018

Páginas: 10

Revisão 1: 19/12/2018

A conversa teve início com a apresentação dos objetivos do trabalho e dos termos da entrevista.

Marli - Eu lembro que tinha uma coisa que o Wanderley [dizia]: professor precisa falar! Ele precisa dizer a palavra dele, ele precisa falar. E a gente tem que abrir o espaço pra eles, como é que a gente faz isso? É pensando em atividades que possam envolver os professores, a participação deles... e num dos Coles eu vi[isso]... eu fiquei muito feliz! Porque eu vi uma série de posters de professores e esses posters relatavam não pesquisas acadêmicas, mas o trabalho da sala de aula deles com a leitura e a escrita, e depoimentos deles, eu achei muito bonito.... Chegou aquilo que era a meta, aquilo que a gente queria muito com a ALB. Nós estávamos saindo de um período muito difícil no país, não só pra escola, naquela época de segundo grau, primeiro grau, mas também pras universidades, era o período da ditadura, regime militar, em que a palavra não tinha espaço. Então pra que falar? É pra não falar! Cercear a palavra era uma das práticas. Eu brinco até hoje ...que a palavra circulando, ela é dessa época, porque eu me lembro na faculdade quando juntava um grupinho de três, quatro [alunos] conversando já aparecia alguém e dizia: circulando! Vão circulando! Quer dizer, não dava pra conversar porque juntar, três, quatro, cinco era subversivo.

Então lidar com essa questão da leitura era uma aspiração da gente que tava muito envolvido com essa questão, de que a leitura, a escrita, era fundamental, era preciso que se retomasse isso não só nas salas de aulas com os alunos, mas com os professores, porque eles também tinham vivido esse período, eu vivi porque eu tava na sala de aula... um dia um aluno chegou pra mim e disse assim: ô Marli, eu vou dizer uma coisa pra você, você toma muito cuidado

com o que você falar na sala de aula porque nós temos policial assistindo a nossa aula. Ele era aluno de química e eu dava didática pra ele. Ele falou: ele chega aí de mochila nas costas, e tal, mas nós sabemos que ele é um policial, ele vem aqui só pra ouvir os professores.

Então era uma vontade de ter liberdade né, e aí vem a redemocratização, os esforços nesse sentido, as pessoas se envolvendo com anistia, e tudo mais, e com esta, eu dizia: Vamos recuperar a leitura, a escrita e a palavra! Vamos recuperar né! Não pode deixar.

A gente tinha passado também por um período que era muito negativo nesse sentido, porque foi o período que a gente brincava, foi o período das cruzinhas, na sala de aula os livros com as cruzinhas, tudo fazendo cruzinha, veio aquela enxurrada de material, tecnicista né, todo prontinho, que vinha dos projetos lá, e as faculdades né, algumas com outras condições, mas a minha por exemplo chegava de pilha na biblioteca, a gente tinha que fazer uma luta pra botar aquilo na sala de aula, e fazer um trabalho que fosse diferente disso. Mas os alunos vinham lá do Ensino Médio bastante treinados para fazer cruzinhas. Então, por exemplo, ler texto, interpretar texto, produzir textos, para eles era uma mão de obra. Uma mão de obra mesmo, incomodava muito.

As primeiras turmas que eu tive depois dos 70, no começo dos 80, em que eu reescrevia com elas os textos, nas turmas de Pedagogia, sentava lá com a aluna e reescrevia textos lá com eles, no início eles ficavam muito bravos, porque não era pra fazer isso, afinal de contas pra que corrigir isso? Eles diziam: pra que corrigir os erros de Português? E as vezes eu assinalava, pedia pra escrever de novo, um processo muito lento, pro pessoal do primeiro ano do curso era trágico, uma coisa trágica! Nas faculdades privadas era pior. A Fundação [refere-se à Fundação de Ensino em que trabalhava) era pública mas recebia um público que tinha muita dificuldade, bastante diferente daqui da Unicamp na época. Mas eu acho que era um desejo mesmo, muito grande, de lidar com isso, de trabalhar com essas questões.

Em função disso eu fui parar na África né, fui trabalhar também lá em 83,84.... eu fui trabalhar com alfabetização lá, produzir material... o material que a gente fez pra Cabo Verde e São Tomé, para os professores e para os alfabetizando foi digitalizado e eu deixei agora na biblioteca da Faculdade de Educação. Mas eu me lembro que eu vinha pra Campinas nas reuniões da ALB, com uma outra colega minha que era da USP, e aqui eu me lembro de uma coisa muito interessante. A preocupação do Ezequiel, por exemplo, em formar alunos que pudessem tocar atividades do Cole, por exemplo. As meninas, o pessoal da educação, elas aprendiam a lidar com tudo, elas cuidavam disso que se chamava a infraestrutura do momento do Cole. Então ele sempre dizia: essa meninada tá aprendendo a fazer evento em qualquer lugar do Brasil! (risos).

E a outra questão, que era uma questão também naquela época, era o financiamento. Não tinha. Não tinha pra essas ações. Então tinha que buscar o financiamento para pagar a passagem de avião da Magda que vinha lá de Belo Horizonte, tinha alguém que vinha do Rio Grande do Sul, pra ter o material pra dar pro pessoal que vinha né! Pra fazer essas coisas todas, o Ezequiel ficava doido pra arrumar essas coisas todas. Primeiro pra arranjar local, a gente não tinha local pra fazer, aqui não tinha ainda centro de convenções, não tinha nada disso, não tava ainda assim. Então, o primeiro Cole fizemos na cidade, e a dificuldade depois para as pessoas virem, eu acho que, foi assim, um investimento enorme que as pessoas fizeram aqui num trabalho que tinha essa meta, que era colocar a leitura, a escrita, essa possibilidade de ler o mundo, no lugar, no lugar que não estava. Nós éramos todos meio apaixonados por isso, eu vinha, dava aula a semana inteira, no sábado eu vinha pra Campinas na reunião.

E aí se criou a ALB. Foi criada a ALB, no Cole, naqueles primeiros Coles, e eu me lembro que acabei assumindo um cargo lá na diretoria, era secretária, mas eu acho que as pessoas aprenderam muito. E aí essa questão da leitura, da escrita e da produção, tudo mais, é do professor né, da formação do professor. O Cole e a ALB, acabaram mobilizando e sendo centro de reunião de diferentes universidades onde havia pessoas que lidavam com isso,

principalmente com a literatura No Rio Grande do Sul tinha o pessoal da literatura, que vinha pra cá, a UFMG tinha também o pessoal da leitura lá, a Magda Soares, então eu acho que uma outra questão que acabou sendo resolvido com o Cole e a ALB foi estabelecer essa rede, porque num dado momento a gente começou a sair daqui pra fazer seminário fora daqui, então seminário em Passo Fundo, seminário em Belo Horizonte, tinha aluna da pós que era lá do Maranhão, então seminário lá, que a ALB organizava. Então eu vejo que hoje se trabalha muito em redes, nas pesquisas... Isso já foi um esforço naquela época, em que nada disso existia, as pessoas não trabalhavam assim.

Eu acho que isso é um ganho enorme que a ALB e os primeiros Coles tiveram, em especial a ALB, as pessoas que estavam lá, o Ezequiel, a Lilian, em estabelecer essa rede. A ALB começou a ser conhecida no Brasil. Isso é importante também quando os Coles começaram a tomar outra dimensão porque os professores começaram a vir para o Cole. Os professores que estavam na sala de aula, não só o pessoal acadêmico, das universidades, os convidados, mas o pessoal da sala de aula. Então, os primeiros que eu assisti, depois eu me afastei, fiquei fora um tempão, eu comecei a ficar muito feliz de ver esse material produzido pelos professores, eles começaram a apresentar o trabalho deles, o que era muito bonito. Era resultado disso. E eu acho que foi uma fase (eu que gostava muito de lidar com isso) muito importante pra mim, eu tomei algumas decisões nessa época, eu parei o mestrado que eu fazia, que não ia me levar a nada, minha orientadora trabalhava numa abordagem de leitura que eu não gostava, eu queria trabalhar com alfabetização, eu queria trabalhar a questão política da alfabetização naquele momento e historicamente e eu não tinha espaço para isso. Acabei deixando o meu mestrado. Esse período todo eu continuei dando aula, eu dava aula na faculdade e dava aula na escola pública, eu era professora primária, depois prestei concurso pra direção, fiquei na direção por um período, depois me aposentei, mas continuei na faculdade. Aí eu voltei pra trabalhar com aquilo que eu gostava mesmo. Eu me senti mais livre pra fazer isso e aí eu fui fazer meu doutorado com o Celso Paes, eu fui trabalhar com políticas de alfabetização de jovens e adultos no ABC. Meu doutorado tratou disso, dessa coisa que as pessoas precisam aprender a ler, que esse país não pode ter analfabetos, isso é importantíssimo, eu acabei voltando pra lidar com isso das políticas. E depois eu me dei conta que eu dizia sempre uma coisa para as minhas alunas e os meus alunos, que eu dava didática pra eles, eu dizia: eu vou me aposentar! Eu vou me aposentar e eu vou cuidar da alfabetização de jovens e adultos, é isso que eu vou fazer. E eu acabei fazendo isso, acabei vindo pro GEPEJA [Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização de Jovens e Adultos da FE/Unicamp], fui ficando e me envolvendo com as questões e trabalhando.

Então, eu acho que tem um começo, que foi juntando essas coisas pra mim, que foi exatamente quando eu participei da ALB. Isso ficou muito claro pra mim, o que eu gostava, e as ações que precisavam ser feitas, o que que essa escola precisava, o que que essa escola pública, que também tinha saído daquele período difícil, seus professores, seus alunos... eu acho que o Cole hoje no formato que ele está e na grandiosidade que ele tem, ele é bem representativo do esforço que aquelas pessoas foram fazendo nesse período [inicial dos congressos] para chegar nisso, e agora com os professores.

Eu lembro que era um dificuldade negociar com as prefeituras, com as redes públicas para esses professores virem pro Cole, se vai ter dispensa, se não vai ter, como é que vai ser para que eles pudessem vir porque de outro jeito não poderiam vir. E hoje o Cole recebe gente de todos os lugares, ele se transformou num congresso que é internacional... e você vê, no último eu vi, uma porção de gente de vários lugares, e os professores estavam aí. E o espaço que ele é mesmo, de exposição, daquilo que é a produção do conhecimento. Ele tem um formato que ele envolve as pessoas, eu acho isso fundamental...

Renata - A gente sabe que você esteve envolvida no Cole e na ALB desde o início. Em alguns documentos a gente encontra o seu nome, na lista de participante dos primeiros congressos, mas você se lembra como foi que você chegou no Cole?

Marli - Pois é. Eu cheguei no Cole assim. Eu dava aula de Metodologia de Língua Portuguesa e de Metodologia do Trabalho Científico no curso de Pedagogia; às vezes na licenciatura, às vezes Didática, porque essas disciplinas estavam no Departamento de Educação. E eu estava fazendo também o meu mestrado. A minha orientadora, que era a Olga Molina, ela resolveu se envolver também com isso, teve o primeiro Cole, e tal, e ela me disse: Vamos no Cole Marli. E nós viemos. Nessa época ela dava aula na Usp e eu tava lá fazendo mestrado com ela. Aí eu falei: vamos né, e nós viemos pra cá. Aí houve uma primeira reunião, eu lembro que teve as sessões do Cole, e tal, e aí foi marcada a assembleia, e lá é que foi criada a ALB. E eu falei: eu vou participar mais a fundo disso, eu não quero ficar só assistindo. E aí nós, fomos, ela também queria essa coisa de talvez ter um cargo na ALB. Talvez eu seja um pouco assim grosseira, mas eu tinha outros objetivos, porque eu pensava: táí uma ação, uma iniciativa que bate direto com aquilo que eu quero, na área, no meu trabalho, e aí que me inscrever lá e acabei sendo escolhida pra diretoria, não tinha muita gente que quisesse a diretoria, vou dizer pra você, o pessoal não queria assumir, não tinha assim, opa, uma briga para assumir, uma coisa assim de quem ia ser diretor, vice, a Olga mesmo se envolveu em algumas coisas assim, eu não tinha esses objetivos. Aquilo que eu fazia me bastava e me deixava bastante recompensada. E eu acabei então fazendo parte dessa primeira diretoria, o que significava estar aqui né! Estar presente nas reuniões, participar da organização das coisas, fazer as atas, tem umas atas que eu acabei escrevendo, as primeiras, umas atas meio longas que a gente fazia, constituir a associação, eu lembro do Ezequiel: tem que ir no cartório, tem que ir não sei onde, tem que registrar, aqueles procedimentos de praxe né, até que saiu, tava tudo certinho, a ALB estava não só criada mas instituída né, tudo feito. E a partir daí um cronograma de atividades. Então, eu me envolvi nesse trabalho, com essas atividades. Vir pra Campinas no sábado não era problema nenhum pra mim. Ou sair daqui às vezes para ir pra um outro lugar, um congresso, etc. a gente tocava né. Mais adiante eu também participei de algumas ações dentro do Cole, então, dar curso para os professores, seminários, as mesas redondas, aquelas atividades. Era uma coisa que eu gostava e que eu não podia fazer na minha faculdade, porque nós, apesar de ser uma faculdade pública, de natureza pública, a gente não tinha dinheiro nenhum pra fazer atividades desse tipo, tinha lá a semana do curso, só, acabou, não tinha mais nada. Então você não tinha condição de fazer as coisas, e era difícil, se você quisesse se atualizar mesmo na sua área você tinha que tá fora de lá, fazer curso fora de lá, tá convivendo com o conhecimento fora. O que era bom. Nós tínhamos lá um curso de Pedagogia e em função disto, eu acho, um curso de Pedagogia que tinha um belo conceito. As pessoas diziam: depois da USP o da Fundação.

Mas assim eu fui me envolvendo, eu cheguei assim e acabei participando um tempão da ALB. Depois eu me afastei. Me afastei um pouco em função de outros trabalhos que eu assumi. (Fala dos trabalhos que realizou na década de 90 no ABC com o fechamento das fábricas e o desemprego em massa - 29min). Então me dediquei um tempão à isso, foi uma década cuidando dessas coisas.

Mas eu tinha sempre essa questão da leitura, da alfabetização muito presente pra mim. Eu sou uma pessoa que tem uma forte crença na educação. Eu acho que eu vou chegar nos 80 e não vou abandonar isso. Porque as pessoas educadas, instruídas, que possam buscar o conhecimento, elas podem ter outra visão dessa sociedade, desse mundo que tá aí, das coisas, ela se formam né, de outro jeito. Então eu acho que a ALB, os princípios da ALB, e depois os Coles com essa dimensão que eles têm, seja buscando os professores, seja com alguma coisa

específica, eles tem algo que é esse foco, que nunca foi perdido, que são esses brasileiros, esses sujeitos.

Renata - Uma coisa que eu acho interessante na sua fala é que o Ezequiel também tem um depoimento para esse trabalho, e ele fala justamente que, muito mais que as instituições, que as políticas, e que os governos, e não que isso não seja importante, são as pessoas que estão trabalhando, ele entende, é que fazem a diferença, na leitura, na educação, na alfabetização.

Marli - É isso! São as pessoas, é gente que tá com a mão na massa. É professor que tá dentro da sala de aula, é o próprio pesquisador da universidade que se dedica a isso com seus alunos. São as pessoas que se reúnem. (fala de sua atuação junto ao governo do PT). Então eu penso que independente das instituições, são as pessoas e o processo educativo que a gente pode desenvolver. Mas eu acho que assim como o Ezequiel, esse é o foco. É isso que muda as pessoas, se é isso que a gente quer, é assim que a gente deve agir. Hoje eu penso assim, vamos trabalhar com a leitura e a escrita, porque esses professores precisam resistir. Vamo trabalhar com eles porque eles precisam resistir. Se naquela época a leitura tinha um sentido político, que era isso mesmo, as pessoas se tornarem sujeitos daquilo que é a vida delas, e tudo mais, e a leitura estava aí, eu acho que agora é uma coisa que pra mim é uma necessidade. Eu acho que o Cole daqui pra frente, ele tem que ensinar a resistência, porque as pessoas desaprenderam a resistir, tem que aprender. Eu fiquei esperando a Apeoesp se manifestar sobre as coisas que nós estamos vivendo, logo na época das eleições... a Apeoesp se manifestou um tempão depois do segundo turno.

Então, quer dizer, é uma coisa difícil, como diz o Ezequiel, vamos pensar em mudar as pessoas. Como é que a gente faz isso? Como é que a gente ajuda para que essas pessoas possam realizar o seu percurso e a sua mudança. Eu acho que é assim. Eu acho que é muito bonito o trabalho que o Cole faz. O Cole nunca fugiu da raia!

Renata - É muito claro na sua fala o quanto a sua participação na ALB, na universidade, no Cole, traz contribuições e vai delineando seu trabalho na academia, como ele caminha próximo de questões políticas, dessa sua atuação política, e é claro que essas coisas estão todas juntas, né, elas não estão separadas em setores, mas você consegue ver contribuições do Cole na sua atuação, na época, como professora de ensino fundamental?

Marli - Então, duas coisas aí. Eu dava aula, eu ainda dava aulas [na escola básica]. E eu desenvolvia trabalhos que não eram bem a programação prevista para lá... eu gostava que os alunos produzissem textos, que lessem outras coisas além daqueles livros que eram programados, com aqueles textinhos desse tamanho [pequenos]...

Então, eu acho que o Cole foi fundamental na minha formação e, como na minha, das outras pessoas até, muito, porque as pessoas estavam programadas, programadas não, estavam envolvidas em um tipo de trabalho que era praticamente programado [por outros].

Eu fazia coisas diferentes porque eu também estava na faculdade, eu estudava, eu via outras coisas, eu tinha interesse por ler outras coisas, por ler outros materiais, e continuar também fazendo coisas com a minha sala de aula, que era a que tinha os piores da escola. Põe lá pra Marli que ela toma conta... ela vai dar jeito, e aí eu tinha, eu via, que aquilo tinha uma resposta positiva. Esses alunos produziam, eles se acomodavam, porque antes era uma bagunça, agora era uma bagunça positiva, eles participavam, e aquilo que eles faziam eu comecei a expor. Foi muito interessante isso, a produção dos alunos começou a ir pra parede da escola, eu comecei a botar lá, eles ficavam felizes de ver as coisas deles lá, e isso começou a fazer com que os alunos de outras classes também quisessem ter as suas coisas, então aí eu penso que foi interessante, muito, porque eu acabei fazendo um trabalho, com um conjunto pequeno de

professores, mas é resultado daquilo que eu aprendia aqui[no Cole] que era praticamente ser uma orientadora deles, pedagógica. Que não existia na escola. Eu sentava, organizava coisas com eles, materiais, trabalhos, e eu acho que assim você vai fazendo uma atividade, como é que o Cole vai chegando, ele chegou até mim, e até outras pessoas, assim, com essa força, e ele foi tecendo, eu penso, que uma rede por aí, nas escolas. Não é atoa que hoje, independente de certificado, do que for, você tem professores que vem pro Cole, um monte deles, da rede pública, e participam, e apresentam trabalho...

Eu coordenei aquele projeto do Governo do Estado para acompanhar o segundo professor na sala de aula. Porque era uma dificuldade para alfabetizar com Emília Ferrero, aquelas coisas. Bom, e aí eles fizeram um encontro e pediram para que as universidades envolvidas levassem posterões com os trabalhos dos seus alunos [que eram os que acompanhavam os professores das classes de alfabetização], pra botar lá, no encontro. Poxa, os meus alunos [da universidade - eu estava trabalhando na Fundação] foram lá [nas salas de alfabetização], eles fizeram o tal estágio, eles aprenderam coisas que tinham que aprender, discutiram, (eu tinha um trabalho com os professores), eles participavam, discutiam e tal... mas e esses professores, onde eles estão [no encontro]?

Porque o aluno tinha que dizer o que é que ele fez. Deram até o modelo [do poster], que tinha que ser assim, assim... E não tinha sequer o nome da professora [da classe que haviam acompanhado] e não era pra por. Eu saí depois do projeto, não participei mais. Mas veja que esta questão, é ela que trava, quer dizer, como é que a gente inclui, como é que a gente recebe, como é que a gente faz a troca com os professores? Eu acho que o Cole me ensinou isso, ele me ensinou quando eu tava na sala de aula, e eu acho que assim como ele fez comigo, por isso que eu te falei essa coisa da rede, que vai tecendo por aí, ele fez com outros, porque as pessoas foram aparecendo aqui, elas foram vendo o tipo de trabalho, elas foram conversando, e a conversa é muito importante, o debate, e o Cole foi ganhando o vulto que ele tem, e aí ele tá na sala de aula.

Eu não fui no último Cole, eu só passei por lá, mas é evidente, quando você vê a programação, você vê isso. Então eu aprendi muito. Eu me lembro que em um dos Coles, eu trouxe, num dos cursos que eu dei, eu trouxe uma atividade que eu tinha feito com os meus alunos, eu tinha aqui uns trinta professores que tinham se inscrito pro meu curso e eles saíram de lá, adorando, porque ainda não era comum que se montasse um curso que fosse em cima da produção de sala de aula. Os cursos geralmente eram mais teóricos, era aquilo que eles viam em todo lugar né, autor, falando sobre essas coisas. Não fui só eu não, outros também, tinham os cursinhos, tinham as mesas, tinham os debates, e eu acho que é isso. E eu acho que tem um momento aqui que é fundamental, pra mim ele foi emblemático. Paulo Freire tinha voltado pro Brasil. Eu trabalhava na África...

Paulo Freire veio ao Cole, foi o aparecimento público, grande dele, e ele falou, ele abriu o Cole, não cabia, não tinha Centro de Convenções, era numa dessas praças aí, e Paulo leu um texto, que era A importância do ato de ler, era esse texto. Aquele momento, eu acho que ele foi também importantíssimo para todos aqueles professores que estavam lá. Todo mundo queria xerox do texto. Depois [o texto] foi publicado.... mas poder ouvir Paulo Freire outra vez, e aqui, falando para professores da rede, como ele tava falando, porque eram professores que estavam lá, e eles assim embebidos de cada coisa que ele dizia... foi muito bonito, eu acho que foi um momento muito bonito.

Eu disse: tá a leitura né, no lugar que ela precisa estar. E não é só porque as pessoas estão, é porque ela tá aí, e as pessoas precisam enxergar ela assim, com esse olhar. Então eu acho que tem essas coisas muito bonitas que foram acontecendo aí, na história do Cole. Depois de um tempo o livrinho [A importância do ato de ler] saiu e o texto tava em tudo que é concurso de professores. Eu guardei a primeira edição que saiu, aquela capinha azul....

E aí um outro momento, agora é saudosismo mesmo, um outro momento que eu vim aqui no Cole e quando eu entrei, não faz muito tempo não, pouco tempo, eu ví um mural que era a homenagem ao Hilário, a coleção do Hilário. Eu fiquei balançada, eu quase chorei quando eu vi aquilo, sabe porque, porque o Hilário era um companheiro nessas questões, eu olhava pra ALB assim: quem são os homens da ALB, que viviam correndo por aí, fazendo coisas, o Hilário, o Ezequiel, e depois o Wanderley. Eram os três, correndo feito doidos pra dar conta das coisas, e Lilian, e as outras mulheres. Eu acho que foi uma belíssima homenagem a coleção sair com o nome do Hilário.

E tinha uma outra pessoa que também tava sempre junto, participando, que quando chamado não deixava de estar, ele era um homem muito bonito, era um japonês, do IEL [Instituto de Estudos da Linguagem/Unicamp], o Haquira... ele era do IEL e ele sempre se envolveu com as questões da gente, da ALB, ele faleceu jovem, muito jovem, bem mais jovem que a gente. Então foram momentos da minha vida muito bons no sentido dos relacionamentos, das pessoas que eu conheci, mas eles foram também excepcionais com as aprendizagens que eu fiz. Se hoje eu tenho interesse por determinadas áreas de estudo, se eu continuo estudando, já aposentada, e tenho prazer de estudar, eu acho que tem a ver com a ALB e tem a ver com essas primeiras iniciativas...

Entrevista 5

Entrevistada: Maria Aparecida Lopes

Entrevistadoras: Renata Aliaga; Lilian Lopes Martin da Silva

Local: Campinas - SP, local de trabalho da entrevistada.

Data: 19/02/2019

Duração: 53h36min

Transcrição: 16/03/ 2019

Páginas: 10

Revisão 1: 30/03/2019

Iniciamos apresentando a pesquisa e os termos da entrevista.

Cidinha trouxe uma pasta com suas participações em cursos, congressos. Nesse conjunto estão certificados e trabalhos apresentados no Cole. Nos apresentou um artigo que foi publicado na revista *Leitura: Teoria & Prática*.

Lilian - (Lilian lê o título do artigo) O aluno que não escreve bem não consegue raciocinar? É válido fazer tal afirmação?

Maria Aparecida - Ah esse texto é de quando eu entrei no mestrado. Eu trabalhava com aluno lá em Cosmópolis, tinha acabado de entrar no mestrado e eu acompanhei, fiz um estudo de caso. Foi uma coisa, assim, bem simplezinha, mas pra mim é uma relíquia, me acompanhou a vida inteira porque, por exemplo, vale muito ponto isso aqui, na hora de você conseguir a atribuição das aulas. Eu lembro que isso aqui, por exemplo, participar do Cole, ah ganhava tanto, mas você participou e apresentou trabalho, aí já tinha uma pontuação melhor, tinha algum trabalho científico apresentado, isso melhorava, tanto é que eu sempre tive uma posição super boa na prefeitura, me indicaram pra trabalhar na Prova Campinas, [em 2008], depois eu trabalhei com curso de formação lá no Cefortepe, e tudo isso, com certeza, tem a ver com esse meu envolvimento em eventos, e eu acho que o maior evento da minha vida acadêmica e depois profissional foi o Cole.

Não tenho dúvida que o Cole norteou o meu trabalho, eu não sei dizer pra você hoje o que eu usei do Cole nas minhas aulas, mas com certeza, usei. Inclusive eu posso até ver meus planejamentos de aulas em que você tá pegando uma questão de leitura que foi trabalhada, um texto, que eu aprendi ali, que eu vi, que eu discuti, e que eu levei pras minhas aulas, ou pra um TDC, que é a reunião de professores.

Durante todo esse tempo eu participei e em alguns deles eu consegui apresentar trabalho, os certificados ali... então, eu acho que o Cole ajudava a gente a repensar o trabalho de sala de aula, não só repensar, mas acho que acaba dando sentido pra gente de você trabalhar determinado aspecto de uma forma, às vezes você queria trabalhar mas você se limitava, então você participando você ampliava o horizonte, e não só participar ouvindo as palestras, apresentando trabalho, tinha momento de discussão, tinha os colegas, às vezes eu vinha sozinha e lá a gente encontrava outras pessoas que só no Cole a gente encontrava, professores mesmo aqui da cidade... ou fazia amizades novas....Com certeza, o Cole me ajudou a refletir sobre o meu trabalho.

Terminei meu Mestrado em 96, e mesmo depois do [término] do mestrado eu tenho trabalhos que eu apresentei no Cole. Eu não estava mais ligada à academia, à universidade... eram trabalhos de questões de sala de aula, vários, tem várias comunicações nesse sentido. Ah! eu vou apresentar no Cole, eu vou levar porque eu acho que vai ser legal a gente discutir, né.

Lilian - Cidinha, aqui no nosso roteiro tem uma primeira questão que agora eu quero fazer pra você: de quais congressos você participou? Você diz que participou de alguns, de outros não, você se lembra qual foi o primeiro que você participou?

Maria Aparecida - Eu não sei falar o nome, mas eu trabalhei como monitora inclusive, um que foi feito aqui no Carlos Gomes. Lembra que eu até falei pra você que é o de 88, que inclusive naquele ano tinha uma febre daquele Prof. Severino, do Anglo, que ele tinha um livrinho: Como desvendar o mundo, foi nesse, esse foi o meu primeiro.

Lilian - Deixa eu achar aqui... (procurando informações no Catálogo Tempos de Cole)

Maria Aparecida - Eu acho que foi em 88, porque eu entrei no mestrado em 87, no tempo de graduação eu não participei de nenhum não. Eu lembro que eu comecei o meu contato com o Cole eu acho que por volta de 88, 89...

Lilian - É o 6º Cole em 87. Que foi no Culto à Ciência.

Renata - E você se lembra como você ficou sabendo, porque você começou a participar?

Maria Aparecida - Eu acho que nesse momento aí, em 87, era pra trabalhar como monitora. Foi o primeiro ano que eu entrei na pós. E aí tinha essa questão também do escrever, essa questão de redação que era da minha área e a gente também queria ver. Mas assim, eu acho que a outra motivação é que eu estava no mestrado, então a gente tinha, eu lembro que tinha uns congressos de linguística em Taubaté, outro em Bragança, então a gente ia nos congressos. A gente se organizava com os colegas e ia. Mas eu acho que o contato com o Cole foi porque eu conhecia a Mabel, o Pedro Ganzelli, o Guilherme, a Sandra.

Lilian - Que eram monitores nossos, no curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação.

Maria Aparecida - Isso... E eu conheci eles no projeto da Sarita [Profª da FE na época], que foi em 85.... depois em 86, eu trabalhei em São Paulo e a gente ia nas escolas dar cursos e aí

eu tive um contato maior e fiquei amiga desse grupo. Eles, eu acho, estavam ligados ao Congresso de Leitura, e aí eu também trabalhei como monitora. Outro congresso que eu lembro agora, que eu não sei qual é, é um que tinha uma tenda, ali perto do IEL E IFCH.

Lilian - (Lilian mostra no catálogo)É esse aqui, é o décimo primeiro, olha a foto da tenda aí, foi um circo.

Maria Aparecida - Isso! Que legal. Então, nesse eu fui. Porque assim, participar do Cole era um negócio que eu queria muito, mas sempre era mês de férias, e minhas férias eram de quinze dias, e uma semana pegava o Cole. Com criança pequena.... era aquele negócio: eu ia e não queria voltar mais... eu lembro que minha mãe ficava brava comigo, ela pegava muito no pé: Você tem que ficar com as crianças! Você já tá cansada! Coisas desse tipo, mas era só de dois em dois anos, eu pensava comigo... Que ano foi esse aí?

Lilian - Esse foi em 97.

Maria Aparecida - Ah tá vendo, as minhas meninas... uma nasceu em 92 a outra nasceu em 94, elas eram crianças.... eu acho que nos anos 90, eu lembro desse, talvez pela temática eu consigo lembrar um pouco mais (começou a folhear o catálogo).

Eu lembro até que nos primeiros o certificado era uma folhinha de sulfite, mais simples, e depois foi pro papel cartão, mais elaborado. Então eu acho que nos anos 90 eu não tive muita participação, eu dava uma xeretada sempre. Esse ano também, era uma febre esse Percival, né. Era o Wanderley, depois era o Percival, em termos de redação e leitura. Nossa! E eu acho que ele deu uma palestra. Interessante porque tinha umas figuras acadêmicas que a gente queria ver e o Cole era o momento que a gente podia ver uma palestra deles. Hoje a gente tem a internet! Eu fico pensando, na internet você quer, eu vou lá e vejo... Naquela época não!

Lilian - E quem você queria ver?

Maria Aparecida - Eu já tinha passado pelo Iel, eu me formei [na graduação]em 85, depois eu fiz o mestrado, o mestrado eu entrei em 87 mas depois em 92 eu parei, e depois eu voltei, eu queria ver, eu queria ouvir, o Wanderley, principalmente o Wanderley, o Percival, tinha a Márcia Abreu, tinha outras pessoas também que a gente queria ouvir, participar, essa coisa toda... Acho que nos anos 90 eu acabei participando mais esporadicamente, mas quando foi nos anos 2000 em diante, eu comecei a participar mais com várias comunicações.

Também teve um momento da prefeitura, que teve a ver com a minha vida aqui ,porque nos anos 90 eu tava muito focada aqui nos cursos de redação, aí em 96 eu terminei o mestrado e na prefeitura eu dava 16 horas/ aula à noite.

Então era o meu segundo trabalho, o primeiro era aqui, porque eu tinha essa questão de ganhar dinheiro também, eu tava começando a minha vida, construindo casa, então o quanto de aula saísse eu tinha que dar. Nos anos 2000 a prefeitura fez um plano de cargos e carreira, eu acho que foi em 2002, 2003, não lembro, foi quando eu ampliei minha jornada, era uma jornada só a noite e depois do Plano de Cargos e Carreira, que foi com a Corinta[então Secretária da Educação], houve ali uma valorização do professor, e tinha lá valorizando quem participava de eventos, e como eu já adorava o Cole, tinha paixão pelo Cole, então dos anos 2000 pra cá eu tive uma participação mais regular. E isso era uma coisa bem legal, e teve eu acho que um ou dois anos que a prefeitura pagou a participação, o que foi bem legal. E eu acho bem legal essa política de valorização, de participação, apostando na formação do professor. E com certeza com as temáticas, as temáticas sempre surpreendiam a gente, traziam uma temática da leitura que era muito legal pra gente fazer nossa caminhada em sala de aula.

Lilian - Cidinha, o Cole teve, além dos trabalhos inscritos, e mesas redondas, conferências, ele teve também as oficinas e os minicursos, você se lembra disso? Você tem alguma coisa a dizer sobre isso?

Maria Aparecida - Eu acho que o Cole foi tendo alguns formatos diferentes. Às vezes tinham alguns formatos que se repetiam, né, então, por exemplo, as mesas redondas, você acompanhava as discussões, tinham várias áreas e você se inseria naquela [que você queria]: leitura e escrita, a questão da imagem, questão indígena.

Eu acho que não foi sempre assim. Durante o tempo que teve os seminários, eu não sei falar dos nomes, mas eu lembro que, por exemplo, ia ter de literatura, literatura infantil, literatura para adolescentes, pra jovens e adultos, então dependendo do ano, eu achava legal participar de eventos que falassem disso.

A gente vai falando, vai lembrando os nomes. Por exemplo, a Marisa Lajolo, era o momento que a gente tinha pra ouvir a Marisa Lajolo, era uma coisa assim... Então, eu to falando e vou lembrando de outros eventos importantes lá do Cole... eu lembro também de uma homenagem que foi feita para o Wanderley, o Wanderley foi meu professor, desde 82, ele teve uma trajetória muito importante na minha vida, ele com a Raquel, lembro do Haquira Osakabe...

O Texto na sala de aula [livro organizado pelo Prof. Wanderely Geraldí que se tornou uma espécie de clássico sobre o ensino de Língua Portuguesa] está impregnado na minha história como professora. Tudo que a gente ouvia no Cole faz parte da minha trajetória como professora, sabe.

Eu acho que tudo aquilo que eu sou hoje em termos de professor tem a ver com a Unicamp. Eu nem ia fazer mestrado, mas a Raquel [Prof^a do IEL], muito maravilhosa como ela é, me incentivou demais. Então uma coisa tá relacionada a outra, por exemplo, um congresso de leitura ele vinha para consolidar aquilo que a gente fazia mas ao mesmo tempo abrir horizontes, leques de trabalho, a gente em sala de aula, que é uma coisa que você fica ali, 30, 35 alunos, em escola pública, sem condições de trabalho, e aí a gente tinha que se segurar por onde, por aquilo que motivava a gente, eu dizia: eu to aqui pra fazer diferença, ainda mais Língua Portuguesa, trabalhar leitura, interpretação de texto, e abrir a cabeça dessa molecada, e entender o texto como uma forma de desvendar o mundo, ele tinha que escrever a história dele.

O Cole tem então esses personagens, essas pessoas, esses professores, né, que participaram da minha formação, e depois a gente continuava vendo, era a Marisa, o Percival, o Haquira, o Sírio, tinha também o Hilário, e a gente ia conhecendo outros e se apaixonando, lembro do Manoel de Barros, acho que foi nos anos 2000, com a Norma, quando ela tava na presidência, não é?

Lilian - Na verdade a gente usou uma frase dele...[ele mesmo não foi...Mas foi o Ferreira Goulart, no 16º Cole, em 2007...].

Maria Aparecida - Ah verdade, o das 'Armadilhas'.... E essas pessoas que eram convidadas pra ir, Marina Colassanti, o Bartolomeu de Queiróz, que já faleceu, eu lembro daquele Cole, era uma poesia, aquele pessoa que vinha cantar. Não, tinha uma figurinha que vinha sempre e ele fazia repente... Como ele chama? Eu lembro daquele Cole, tava um frio aquele dia. E lá no ginásio de esportes, você tava Renata?

Renata - Nesse eu estava e o frio eu lembro perfeitamente... (risos)

Maria Aparecida - Eu to lembrando do número de pessoas que tinha no Cole. Por volta de dois mil. Eu acho que de 2005 até... (a campainha tocou e a entrevistada pediu para enviar uma mensagem. Fez- se uma pausa de alguns segundos). Então, o que eu estava falando? Ah do número de pessoas. Era espantoso o número de pessoas!

Lilian - Então, falando um pouco das pessoas agora, você chegou a ter uma relação com outras pessoas por conta do Cole? Como que era o participante lá, no meio da coisa?

Maria Aparecida - Olha, algumas pessoas nesse tempo, eu até cheguei a pegar celular, telefone.. hoje você pegar um celular, um whatsapp é mais fácil, mas naquela época, dois mil e pouco, sempre tinha alguém que você ia numa determinada mesa redonda e a pessoa tava. Aí você ia lá no seminário temático, na comunicação, a pessoa estava e a gente acaba ficando amigo ali, trocava telefone, mas eu nunca cheguei a fazer uma amizade com pessoa de fora. Eu acho que da gente saber um pouco como era lá no Rio Grande do Sul, como era nas outras cidades... durante o evento a gente conversa, tinha esse espaço.

Agora as minhas amizades elas ficavam por conta de alguns colegas meus aqui da cidade que iam, ou então a gente já combinava: olha, vamos pro Cole! Que era um momento, a gente ficava dois anos sem se ver e depois a gente ia pro Cole. Era lá que a gente se reencontrava, colocava a conversa em dia, essa experiência, de ser professor, era isso, a gente precisava se encontrar para contar da gente, então eu sempre tive algumas pessoas e até hoje...E eu pensava, nossa eu moro aqui do lado da Unicamp. doze quilômetros, e tem gente que vem lá de Manaus, tinha gente que vinha de outras cidades da América Latina que a gente via, gente que vinha de lugar tão longe e que vinha pra cá, com medo do frio inclusive, porque geralmente tava frio, e outra coisa que eu também me cobrava nesse sentido. Eu não posso não ir? Mas, eu tenho que ir!!! Porque você pensar numa viagem... eles também estavam vivendo a mesma coisa que eu, eram professores que estavam de férias, tinham filhos também, e estavam ali. Então, não tinha argumento, tinha que estar lá mesmo. E juntava tudo, pra mim sempre foi isso, tudo junto e misturado, essa coisa da necessidade de estar lá, de ser gostoso, de ser muito prazeroso, de reencontrar amigos, de aprender coisas novas, tudo isso ficou muito marcado pra mim.

E eu fico bastante triste de por exemplo, no último, foi assim, eu não sei de números mas a gente especulava naquela época que tinha bastante foi o que? Um cinco mil pessoas e eu acho que esse último teve o que, nem quinhentas? Eu não sei mais acho que foi minúsculo.

Lilian - E como que você compreende isso?

Maria Aparecida - Então, eu fiquei pensando, eu acho que a questão é econômica né. Deve ser falta de investimento porque um evento como esse requer um gasto muito grande. Eu acho que falta de apoio, tá relacionado com as políticas na área de educação no Brasil, né.

Lilian - Isso foi um problema mesmo. O apoio financeiro que vem das agências de financiamento de eventos, tá bem complicado.

Maria Aparecida - Então, se a gente pegar a prefeitura mesmo, lá pelos anos de 2000, 2002 até 2013 quando eu saí, o incentivo que a prefeitura dava para o professor participar era maior. Então no meu caso, a prefeitura me apoiando ou não, eu ia do mesmo jeito. Mas eu penso que tem pessoas que precisam do apoio. Eu sei que a prefeitura de Campinas não tem mais apoio. Eu lembro que teve um ano que ia ter e não teve, mas eu sei que a prefeitura de Campinas deixou de apoiar e eu lembro que vinha ônibus lotado da redondeza, tinha ônibus da cidade que vinha cheio, tinha pessoas que vinham, a gente sabia conversando com as pessoas ali, que elas vinham porque a prefeitura ou o estado apoiou, subsidiou a viagem, ou então pelo menos

a inscrição, agora aqui do estado de São Paulo, a gente via aquele estacionamento ali lotado, e quando terminava o Cole que a gente conversava, era grande. Eu acho que essa questão do subsídio que tem faltado. Acho que a questão econômica. Não sei..

Eu acho também que o interesse do professor, trabalhando como professora, eu acho que quando existe uma política de formação, de valorização do professor a tendência é ele procurar mais. Eu acho que nessa época eu via mais meus colegas, eu sabia que tinha gente da rede participando, mesmo que longe, você sabia que tinha professor vindo. Eu acho que pra mim isso casou com esse plano de cargos e carreira que valorizava o professor, e isso eu fui ver melhor quando eu fui trabalhar com a formação, então você percebe o professor lá sedento, porque ele está sendo cutucado também, porque eu acho que se ele não é cutucado, tipo olha, se você participar, você vai colocar na pontuação, isso vai ser importante, uma coisa puxa a outra, aí ele vai.

Pensando na realidade de Campinas, na prefeitura de Campinas que também voltou atrás com o plano de cargos, conquistas que a gente conseguiu quando a Corinta era secretária... vivendo dentro das escolas você percebe que o professor tipo: ah se eu não vou ser valorizado também, se eu não sou apoiado pra ir, eu vou ficar no meu cantinho, eu vou ficar mais quietinho. A gente nota. Mas tem algumas figurinhas que a gente encontrava no Cole todo ano, tipo a Leda, que, independente de qualquer política de formação, de qualquer coisa, a pessoa vai. É porque tinha uma coisa comum entre a gente, a gente queria ir.

Eu não sei se faltava o Cole chegar mais na escola também. Porque por exemplo, tinha professor que nunca tinha ouvido falar do Cole, então se calhava dele estar nunca escola que ninguém falava disso ele nunca vai conhecer. E eu acho também que na Prefeitura de Campinas, os orientadores pedagógicos tiveram sempre uma boa aprovação e eram eles que também incentivavam. Eu lembro das minhas orientadoras pedagógicas lá no Cole. A gente ali. Em vários anos. Tinha a Rose, a Beth, a Suzy. Alguns diretores...

Lilian - Pelo que você tá colocando na sua fala, acho que a sua resposta à última questão do nosso roteiro não vai ter dificuldade nenhuma pra gente entender. Você acredita que o Cole tenha colaborado de alguma forma com a sua formação e atuação profissional? Como? De certa forma você já respondeu essa questão. Acho que você não deixa dúvida que não só você, mas todo um grupo contemporâneo de você, profissional, foi de certa forma impactado pelas vozes que circularam no evento, é isso Cidinha?

Maria Aparecida - É isso mesmo. E na minha história, eu estou pensando agora como falar, como formalizar, mas pra mim, durante a minha história, o Cole ia falar de coisas que eu já tinha sido mobilizada na minha formação, então lá na minha formação eu trabalhei determinadas temáticas, determinadas questões referentes à leitura, à produção de texto, a questão da literatura, e o Cole ia tocar nesses pontos, mas o legal é que ele não ia tocar só nesses pontos, ele ia tocar e ia ampliar, e pra mim que não tinha voltado mais pra Universidade, porque eu não voltei, eu fiz o Mestrado e parei, então era o momento de revisitar esses autores, consolidar, então eu ia consolidar algo para o qual eu já tinha sido mobilizada, ia me cutucar mais, e isso ia movendo a minha prática como docente.

Você voltava do Cole com mil ideias: era um texto que você viu, um livro, uma poesia, eu anotava tudo, era isso que se queria transformar, de alguma maneira tinha que chegar para o aluno. Aquilo tinha que chegar pra ele. Da mesma maneira que eu fui impactada pela leitura de um poema eu também queria passar. Você ia com sede e voltava né... Porque não é fácil você estar dentro de sala de aula. E aí você vai ficando já esgotado e quer coisas pra sua cabeça, quer discutir, quer coisas novas e aí você vai e volta querendo colocar tudo aquilo. E eu acho assim, tinha coisas que a gente conseguia logo, outras iam fazer parte do plano de trabalho do semestre todo.

Eu posso até pegar meus caderninhos que eu acho que eu devo ter lá pra ver tudo isso que eu to falando, como que isso foi parar lá na minha aula depois. Porque as coisas se perdem né, professor não consegue anotar tudo, seria tão bom se tivesse um registro, mas tá só na minha memória, na memória, mas pelas minhas anotações que acho que eu posso recuperar, mas era esse ritmo, você tentava levar. E é tão interessante pensando assim... o Cole, ele, [participou] da minha vida, não só da minha vida profissional, eu lembro de minhas filhas, bem pequenininhas, que eu levava pra comprar livro, tinha muitos estandes, as meninas, principalmente elas aprenderam a ir, pelo menos um dia eu levava....

Tá aqui, tá tudo na minha memória, e é bem legal a gente olhar pra tudo de novo aqui, as temáticas, olha esse daqui (folheando o catálogo Tempos de Cole), esse eu participei com certeza, A Voz e Letra dos Excluídos, foi em 97...

Cidinha continuou folheando o catálogo... Encerramos a entrevista e agradecemos sua contribuição.

Entrevista 6

Entrevistada: Leda Queiroz de Paula.

Entrevistadoras: Renata Aliaga; Lilian Lopes Martin da Silva

Local: Campinas - SP.

Data: 21/03/2019

Duração: 53h36min

Transcrição: 03/04/ 2019

Páginas: 10

Revisão 1: 30/04/2019

Iniciamos apresentando a pesquisa e os termos da entrevista
São apresentados os cartazes e a entrevistada começa a manuseá-los.

Leda - Onde foi o primeiro Cole? Eu acho que eu fui no primeiro.

Lilian: O primeiro foi no Centro de Convivência.

Leda - Eu acho que eu fui no primeiro. O que me marcou nos primeiros Coles foi a questão das bibliotecárias. Havia uma ênfase muito grande no trabalho com as bibliotecas.

Lilian: É que o 1º Cole aconteceu junto com o 1º Cobi, tinha toda uma programação só de bibliotecas. Então assim, na verdade a gente não precisa que você se reporte numa precisão 100%. O importante é que a gente aqui vá tentando lembrar algumas situações e que você fale sobre elas... Hoje você é professora aposentada do Estado de São Paulo, e você trabalhou depois da aposentadoria?

Leda - Eu aposentei em 2009, e trabalhei até 2017. Na rede municipal eu fui de 2011 até 2018 quando saiu a minha exoneração.

Lilian: E você trabalhou na prefeitura com que cargo?

Leda - Professora adjunta dos anos finais, 6º ao 9º.

Lilian: E no estado você trabalhava no ensino fundamental ou médio?

Leda - Mais no médio. Eu sempre tive algumas aulas no fundamental, mas mais no médio.

Renata: Como professora de língua portuguesa

Leda - Eu comecei com língua inglesa e depois quando eu aposentei era língua portuguesa.

Lilian: E você trabalhou em muitas escolas, sempre aqui em Campinas?

Leda - Então, eu era professora, eu trabalhei no colégio Ave Maria, eu fui convidada pra um curso que as freiras faziam lá, um trabalho social e era a noite. [As alunas] eram empregadas domésticas, as freiras tinham esse trabalho, isso era década de 70, 1977. Eu comecei em abril e em maio teve um problema com uma professora da 2ª série, aí eles me convidaram, eu fiquei a noite e a tarde, porque eu fazia faculdade de manhã.

Depois em 1979 eu fui pro colégio São José, fiquei lá 15 anos, trabalhei no Etecap, e aí ao mesmo tempo, concomitantemente com o estado. Eu ingressei em Vinhedo, em 1983, e em 85 eu vim pra Campinas e aí fiquei 23 anos lá, eu aposentei na escola Ercy Moraes. E eu trabalhei na Fatec também, faculdade de tecnologia, em Indaiatuba. E depois na prefeitura, como adjunta, eu trabalhei em várias escolas, Padre Silva, Padre Melico, Humberto Souza Mello...

Lilian: Ou seja, uma vida de professora mesmo! E quando você teve seu primeiro encontro com o Cole você lembra onde você trabalhava? Como que era?

Leda - O primeiro que ano que foi?

Lilian: 1978. E o segundo 79. O terceiro foi em 81 e foi quando fundou a ALB.

Leda - Eu não lembro se eu estava no colégio Ave Maria...

Renata: Mas você se lembra como você tomou conhecimento, como que você chegou a conhecer o evento?

Leda - Então... era um cartaz, mas eu não me lembro do lugar onde ele estava pregado. Foi por um cartaz [que tomei conhecimento do Cole]. Porque antes de ter computador, a gente recebia nas escolas, [por exemplo] os divulgadores das editoras... eles também informavam a gente. Tinha cartazes nas escolas, tinha os divulgadores. O Bira da FTD, eu lembro dele até hoje.

Renata: Você não consegue se lembrar com certeza qual foi o primeiro Cole que você participou? Você só se lembra que foi no Centro de Convivência?

Leda - Então, o que eu tenho documentado comigo é a partir do quarto, mas eu sei que eu fui antes.

Renata: E como você costumava participar?

Leda - A maioria como ouvinte, mas em 2007 eu apresentei trabalho e eu acho que teve uns 3 que eu apresentei trabalho.

Renata: E você participava das atividades culturais?

Leda - Sim! Sempre sim. Eu só não lembro exatamente quando, porque eu participava de muitos cursos nessa época então posso fazer confusão, mas tinha muitas atividades na biblioteca central, tinha uma visita guiada que a biblioteca central fazia, dentro do Cole tinha uma visita programada, oficinas, shows que tinha no Instituto de Artes, mas assim, eu ia de manhã e saía no último, então tudo que tinha eu participei, atividades de música, aquele rapaz que era poeta, que fazia durante o Cole e fora do Cole também, eu acho que vi ele na Tv inclusive esses dias, mas não lembro do nome dele agora.

Renata: A gente sabe que tem aí um longo período desde as suas primeiras participações, mas você consegue se lembrar das suas expectativas, porque você queria participar... Você ia pro Cole com que expectativa?

Leda - Ahh sim, os temas, o que era provocado em termos de leitura. Eu vou falar de um recente pra ir chegando.... Mas era sempre isso, por exemplo, a questão dos excluídos, essa questão de olhar diferente pra leitura, as estratégias de leitura, desde o começo tinha alguns nomes que eu seguia, era aprendizado mesmo para aperfeiçoar o meu trabalho como professora. Junto com isso a troca de experiência, porque eram enormes aqueles congressos, enchiam o ginásio e também aquele que foi da feira, que a gente tinha que ficar no circo, então tinha muuuuita gente, a gente encontrava pessoas, conversava, trocava experiências, tem muita coisa que eu apliquei de coisa de aprendizado lá e de troca. Ouvir os especialistas, essa questão de atualização, era muito forte. O contato com outros professores, ver o que eles estavam fazendo, checar se aquilo que eu fazia não era ultrapassado. Que a leitura, eu tenho alguns posicionamentos em relação a algumas coisas que eu vi por lá, mas era sempre assim um confronto daquilo que eu pensava, daquilo que eu fazia com aquilo que estava sendo feito. Os livros, as feiras, eu comprava muito livro (risos). Li tanta coisa, gente do céu, os do Ezequiel. As feiras chamavam muito a atenção da gente.

Renata - Você consegue então estabelecer relação entre aquilo que você via e vivenciava no Cole com o seu trabalho na sala de aula?

Leda - Com certeza! Com certeza! Eu lembro desse de 2007. Mas olhando os cartazes dos primeiros eu consigo lembrar de alguma coisa. (conversas com ruídos difíceis de compreender - Leda folheia e olha os cartazes).

Renata - Esse foi no Culto à Ciências? Quais foram no Centro de Convivência? (perguntando para Lilian)

Lilian - É que nós fizemos assim: a gente fez congressos no Centro de Convivência, porque o Cole foi para Unicamp só a partir do 8°. Até então a gente fazia as grandes conferências no auditório do Centro de Convivência, ou no auditório do Carlos Gomes, ou no auditório da PUC, e as sessões de comunicação, grupos de estudos, oficinas, a gente distribuía em lugares próximos, como a escola Normal, ou o Colégio Progresso, a PUC central, entendeu?

Renata - Porque as pessoas tem muitas lembranças do Centro de Convivência né?

Lilian - O Centro de Convivência foi um lugar importante, primeiro porque eu acho que o Centro de Convivência simbolizava na cidade um espaço bastante elitizado, levar um congresso pra lá, levar uma feira pra lá, levar a população pra lá era uma ousadia de quem tava propondo isso.

Leda - E o Centro de Convivência era uma referência cultural na cidade. Era uma referência cultural. Pra quem gostava de cultura... Eu não perdia uma sinfônica, tanto dentro quanto fora, no teatro de arena. Então, eu estudei na escola normal, mas eu não consigo lembrar onde aconteceu um e outro.

Lilian - Aconteceu assim, o Cole, o 1° e o 2°, eles não tiveram sessões de comunicação, trabalhos inscritos, então eles foram só no Centro de Convivência. O 3°, a partir do 3°, a gente já teve atividades simultâneas em vários espaços. Então, a partir daí a gente não parou mais. E sempre usando recursos das escolas.

(conversas ao fundo não possíveis de identificar)

Renata - Fique à vontade para trazer coisas de que você se lembra desses momentos. Mas você consegue dizer então, acredita, que essa participação nos Coles tenha colaborado pra sua formação na docência? E se sim, de que forma você acha que colaborou?

Leda - Olha, em termos de trabalho com os alunos sobre leitura, as propostas que eu elaborei, muitas delas vieram das reflexões que foram feitas ali. Essa coisa da leitura como conhecimento de mundo pra mim foi uma coisa muito marcante, com esse livro, do Paulo Freire, do conhecimento de mundo.

Lilian - Você chegou a assistir a conferência do Paulo Freire?

Leda - Assisti.

Renata - Ela foi no 3° Cole.

Leda - Foi aí que eu descobri esse livro. E tinham algumas que foram inclusive, não era livro, era papel impresso, um deles em que o Afonso Romano Santana trouxe um recorte de jornal falando sobre uma experiência dele... ele estava numa fila, e estava escrito: com bagagem/sem bagagem... e que no Brasil as pessoas nem sempre acreditam naquilo que tá escrito... E aquilo me fez refletir com os alunos em aspectos assim, de comportamento, esse aí específico, da importância do que está escrito, esse compromisso com o que se escreve. Eu não consigo lembrar esse exatamente quando foi isso.

No de 2007, eu lembro dessa questão de os professores indicarem livros pros alunos. Sempre houve uma discussão: o aluno deve ler o que ele quer, o aluno não deve ser obrigado, o aluno deve gostar...eu sempre me coloquei contra isso. Nas escolas públicas, eu trabalhei com alunos que não tinham dinheiro pra comprar livro (e ainda não mandavam livros pras escolas naquela época), então eu indicava, eu comprava pros alunos, por exemplo,

Eu acho que isso deve ter vindo de algum Cole... um aluno que podia comprava o livro e ele rodava entre os alunos e depois ou ficava com ele e sorteava, ou cada um contribuía um pouco com um livro... são as estratégias, como fazer para o livro chegar no aluno, já que não tinha. Tinha muita discussão sobre isso nesse começo, que os livros não chegavam para os alunos, então como fazer os alunos lerem. Teve um vídeo que foi passado em um encontro da prefeitura, que eu vi num Cole, “Quando tudo começa”, eu não sei em qual Cole foi, é uma experiência na França em que o professor lida com as criança, com todas as mazelas, dificuldades, e ele faz um trabalho incrível de fazê-las desenvolver o trabalho oral, eu usei isso numa Ong quando trabalhei com as moças lá.

Lilian - Teve um tempo que a gente trabalhou muito com filme, que foi quando o cinema chegou à escola...

Leda - E os minicursos que tinham essa parte eu sempre me inscrevi. Eu usei esse numa capacitação de professores e numa Ong com os alunos, e eu ia falar mais alguma coisa dele que não to lembrando mas depois eu volto. Então, filmes, alguns eu não consegui localizar, mas muito eu pegava as propostas e passava pros alunos, debatia, etc.

E voltando, houve uma fala de uma professora, de Portugal eu acho, que ela falou mais de aspectos didáticos de trabalho com o livro... eu já fazia isso, mas houve um período que falavam que isso repercutia na recepção, então eu parei, mas depois eu voltei atrás porque os alunos deixavam muita coisa pra trás, essas coisas também vinham de debates que eu acompanhei no Cole. Mas eu ia mesmo em busca de coisas pra aprender e aplicar.

Lilian - Leda, quando você começou a falar aqui você falou das bibliotecas. Tem alguma coisa em especial que esse discurso dos bibliotecários, sobre as bibliotecas, te chamou a atenção?

Leda - Eu não sei a partir de quando, mas eu montei umas caixinhas de livro que eu levava pra sala de aula, porque a escola não tinha livros, não tinha biblioteca, eu trabalhava no São José e na escola pública, lá na marcenaria eles fizeram as caixinhas, eu colocava os livros e levava pra sala de aula. Tinha essa preocupação, eu sempre tinha. Quando eu trabalhei no Ave Maria em 77, tinha biblioteca e eu levava os alunos pra uma aula na biblioteca. No São José, eu não lembro se foi a partir do Cole, mas os alunos ficavam comigo uma vez por semana na biblioteca para pegar os livros. Quando eu saí de lá nós tínhamos mil títulos comprados com a venda do jornalzinho, o olha, era no São José, não tinha biblioteca adequada pra eles, os alunos vendiam o jornalzinho, um parte daquela verba a gente comprava livros, eu tinha muito contato com livraria, eles faziam um preço bem em conta, fiquei 15 anos lá, quando saí nós tínhamos praticamente tudo. Eu não sei quando foi, mas foi nessa ida da fala das bibliotecárias, que o Prof. Ezequiel tava sempre incentivando, trazendo pesquisas, trazendo dados, eu me lembro muito disso.

Lilian - Você como professora chegou a participar dos congressos trazendo alguma experiência de ensino sua, trazendo algum trabalho que você apresentou a partir da sua prática, ou era uma coisa mais acadêmica.

Leda - Não, era a partir da prática. Essa chamou "Leitura na escola: sacrificar o saber pelo prazer?", tinha mais que eu tentei procurar em casa mas eu tive alguns problemas... eu fiz uma pesquisa com os alunos que não tratava da questão de ter acesso ao livro ou não.... havia uma ideologia que os alunos só buscassem o que eles gostassem, e tal.... quando o congresso começou a pedir não só [relatos] de práticas de sala de aula, mas uma coisa mais acadêmica, eu fiz essa pesquisa pegando frases "Você não lê por que?" Aí eu organizei e apresentei no Cole. Foram três trabalhos [apresentados por mim], esse [cujo certificado estava com a depoente] tava mais fácil de localizar. No começo eu participava mais como ouvinte, mas depois eu comecei a trazer coisas também.

Renata - E você trouxe assim, vários aspectos positivos dessa relação com o Cole com o seu trabalho docente, mas tem alguma coisa que você não gostasse, ou alguma crítica, ou alguma lembrança negativa em relação ao Cole? Tem alguma coisa nesse sentido?

(silêncio)

Leda - Puxa vida, se houve eu não me lembro. Eu achava sempre muito bem organizado, eu me lembro de algumas pessoas criticarem coisas da organização, mas houve um período mais complicado porque havia funcionários em greve, mas eu entendia perfeitamente. Só senti assim que foi caindo o número de participação, e era um congresso nacional, vinha gente de muitos lugares, e depois começou a cair. Os temas eram instigantes, os temas eram pertinentes, estavam ligados aquilo que estava acontecendo. Embora alguma coisa fosse assim, [distinta] de minha prática como professora... como eu falei, essa coisa do prazer de ler, o hábito de leitura, eu tenho a minha opinião sobre isso, mas de lembrar alguma coisa negativa...não, pro meu gosto, não. Às vezes eu ouvia alguma coisa mas era coisa boba.

Lilian - Leda e hoje você participa do Cole?

Leda - Sim. Esse último aí eu fui!
(risos)

Leda: Esse último, olha só, o que foi a questão da ideologia ficou mais clara pra mim. Houve uma mesa muito específica, de uma professora, ela era trans, uma professora lá de americana, se não me engano, uma Fatec. A violência que ela trouxe ao olhar para coisas que a gente poderia ter discutido sabe, gente como a gente não enxerga... por outro lado, essa cobrança, que não foi no Cole, pelo menos eu não vi no Cole, contra o Monteiro Lobato...eu falei em um encontro de negros sobre a obra Negrinha e fui, assim, duramente criticada, e eu não sou assim muito rápida, eu demoro pra responder, eu falei gente, como a gente vai apagar a história? A gente poderia inclusive utilizar isso pra refletir a respeito de um momento, etc. Outra coisa que o Cole trouxe foram obras que eu pude ler a partir de indicações do Cole, tanto teóricas, quanto a parte literária. Eu sempre tive essa preocupação mas ela ficou maior com o Cole. Quando eu trabalhava literatura eu sempre pedia que os alunos trouxessem, por exemplo, fala de uma planta, que eles trouxessem ou ela mesma, ou as imagens, então houve muita coisa que eu pegava lá no Cole, se eu achasse os caderninhos... mas são coisas lá que eu preciso organizar, os livros, as anotações inteiras, eu anotava muito muito.

Lilian - Se você encontrar e quiser doar pro nosso acervo lá do Centro de Memória será bem vindo. A gente tá com um acervo bem bacana. E já tá todo catalogado, higienizado.

Leda (folheando o catálogo 'Tempos de Cole') - Olha esse [cartaz] aqui da televisão, eu lembro bem dessa imagem... Essa aqui parece bem com aquela imagem da variação linguística do Projeto Ypê. Esse aqui dos excluídos, foi forte esse Cole. O da tenda... Um ganho que eu achei também nessas últimas fora as oficinas da Alik. A Alik foi minha aluna na Etecap, eu fiz duas oficinas dela e levei pros alunos, de tampar o olho, fazer refletir 'sobre' pra depois escrever, é muita coisa... Eu tenho 42 anos de magistério e desde o começo eu participo.

(começamos a conversar sobre questões pessoais)

Renata - Assim que a gente mandar o depoimento escrito, caso você vá se lembrando de mais coisas, a gente pode incluir depois. E caso você encontre coisas que queira doar para o acervo...

Lilian - Quando a gente começou esse trabalho a nossa hipótese era de que o Congresso era um evento que reunia os professores e valorizava o trabalho dos professores e se convertia num espaço e num tempo de formação desses professores. Por isso a gente está querendo ouvir

os participantes pra ver se eles tinham essa mesma percepção do congresso. E o seu depoimento vai nos ajudando a reforçar um pouco.

Leda - Eu vou usar essa expressão, eu não sei se vou conseguir explicar ou não, eles [os coles]eram ricos, bem mais, eram congressos gigantescos, tanto no tamanho quanto no conteúdo.

Lilian - Como que você compreende essa perda de vitalidade do congresso ao longo do tempo. Até um certo momento ele tem uma vitalidade, depois ele começa a se enfraquecer. Como você entende isso, como você explicaria isso?

Leda - Eu não sei... Eu sempre me preocupei mais em participar do que criticar. Eu não sei exatamente, se houve uma mudança de foco, ele ficou mais assim, como dizer, intelectualizado, ficou mais na participação de pesquisadores, do pessoal que tem trabalho pra apresentar, então ele ficou mais assim... procurado por essas pessoas. Professor mesmo diminuiu. E o preço... Embora você tenha acesso não é todo mundo que tem essa possibilidade. Embora a prefeitura dê lá algumas bolsas, o valor foi encarecendo muito. E também exigir que tivesse pesquisa e não mais uma troca de experiência...



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Os Congressos de Leitura do Brasil como espaço de formação (1978-1987)

Pesquisador: RENATA ALIAGA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 87333218.2.0000.8142

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.626.640

Apresentação do Projeto:

Desenho:

O trabalho foi iniciado com a participação em disciplinas que permitiram solidificar minha formação teórica e metodológica na área de formação de professores, da leitura e memória. Para a pesquisa, efetuei uma revisão da literatura sobre estudos voltados a memória e a formação de professores na perspectiva da História Cultural. Para tanto, iniciei os estudos bibliográficos consultando pesquisas já realizadas sobre a temática em questão, por meio da consulta em bases de dados de Universidade e no Portal de Teses da Capes. Esses movimentos ajudaram nas pesquisas e análises documentais.

Dando sequência a realização da pesquisa, após as devidas autorizações, pretendo realizar entrevistas semiestruturadas com pessoas que atendam aos critérios explicitados no projeto para participação nesta pesquisa.

A partir dos dados levantados tanto na análise documental quanto nas entrevistas, estes materiais serão analisados e categorizados, tentando compreender o que é comum e particular nas vozes dos sujeitos entrevistados. Vale ressaltar que, nesse processo, estarei atendendo a preceitos éticos, bem como entregarei o termo de consentimento livre e esclarecido informando aos voluntários da pesquisa as informações necessárias sobre o estudo. As entrevistas serão gravadas.

Endereço: TESSALIA VIEIRA DE CAMARGO - 126 - Distrito de Barão Geraldo
Bairro: CIDADE UNIVERSITARIA **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 2.626.640

com consentimento e mantereí o sigilo de identidade. Posteriormente a gravacao, as entrevistas serao transcritas e se tornarao objeto de analise tendo como principio que estaremos lidando com pessoas que se encontram dentro de um contexto historico, politico, economico e cultural. Para a analise, os referenciais que orientarao este processo estao no campo da Historia Cultural (CHARTIER, 2003; 1996; 1990; CERTEAU, 2012; 2011; HEBRARD, 2000) entre outros.

Resumo:

Este projeto de pesquisa elege como tema a formacao de professores. Propoe-se a construcao de uma pesquisa que toma os espacos nao escolares, no caso as licenciaturas - cursos de formacao dos profissionais do ensino situados nas instituicoes de ensino superior - como lugares relevantes para a formacao cultural e pedagogica desses profissionais. Nesse sentido, elege os Congressos de Leitura do Brasil, promovidos pela Associacao de Leitura do Brasil (ALB), entidade criada em 1981, cuja sede e na Faculdade de Educacao da Unicamp como espaco de investigacao. Os Congressos de Leitura do Brasil (Coles) constituem uma das acoes mais vigorosas da entidade estando hoje em sua 21.a edicao. Essa pesquisa parte do pressuposto de que os Coles se constituiram, ao longo dos quarenta anos de sua realizacao, num importante espaco de formacao dos profissionais do ensino, especialmente os professores. O acervo historico dos congressos, atualmente disponivel no Centro de Memoria da Educacao da FE/Unicamp, possibilitara que a pesquisa busque indicadores presentes em sua documentacao da intencao de formacao por parte de seus organizadores. Ao mesmo tempo, tomara depoimentos de participantes dessas e outras edicoes do evento, no intuito de conhecer suas percepcoes em relacao ao evento. Para isso, toma como corpus de pesquisa: a) documentos gerados nas seis primeiras edicoes (1978 – 1987) dos Congressos de Leitura do Brasil (Coles), periodo em que um mesmo grupo assumiu a direcao da ALB e b) depoimentos de participantes do evento, de modo a buscar indicadores com os quais possa investigar o congresso como espaco de formacao docente no Brasil. Com esse trabalho, se visa integrar e contribuir com os esforcos que ja vem sendo realizados no projeto "ALB: Memorias", pesquisa que vem sendo realizada junto ao Grupo de Pesquisa Alfabetizacao, Leitura e Escrita/Trabalho Docente na Formacao Inicial (ALLE/AULA), da Faculdade de Educacao da Unicamp. Tem como aporte teorico/metodologico os referenciais da Nova Historia e Historia Cultural, a partir de autores como Chartier (1990, 1991, 1995), Darnton (1992) entre outros.

Introducao:

Endereço: TESSALIA VIEIRA DE CAMARGO - 126 - Distrito de Barão Geraldo
Bairro: CIDADE UNIVERSITARIA **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 2.626.640

O Congresso de Leitura do Brasil, também conhecido como COLE, é um evento promovido pela Associação de Leitura do Brasil (ALB), em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). De realização bianual, a ALB promoveu no ano de 2018 a 21ª edição do Congresso, data em que se comemoram 40 anos de sua criação. Nesse período, o COLE ganhou reconhecimento nacional e tem se configurado como um espaço de discussão de temáticas ligadas ao livro, à literatura, à cultura e educação, mas especialmente à leitura, promovendo uma gama rica e variada de discussões e reflexões acerca desse tema. Atualmente, o congresso promove em um mesmo espaço, e muitas vezes simultaneamente, conferências, mesas redondas, apresentação de trabalhos, feira do livro, atividades culturais de diversos gêneros e conta com a participação de um público bastante heterogêneo composto por professores, pesquisadores, bibliotecários, estudantes, artistas, escritores, entre outros. Idealizado no final da década de 70 por um grupo de professores e pesquisadores ligados ao Departamento de Metodologia de Ensino da Faculdade de Educação da Unicamp e sob coordenação do Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva, surgiu em meio a um contexto de mobilizações políticas e sociais de luta pela reconstrução da democratização do país após anos de ditadura militar. Nesse contexto, fortaleciam-se os discursos em favor da democratização do ensino e de uma educação libertadora, igualitária e acessível a todas as camadas da população. Assim, em 1978, realizou-se, na cidade de Campinas a 1ª Edição do Congresso de Leitura do Brasil, com o tema: "Leitura para todos". Em 1981, durante a realização de assembleia do 3º COLE, foi criada a Associação de Leitura do Brasil – a ALB, que, a partir desse ano, passou a ser a responsável pela realização das demais edições do congresso. No decorrer dos anos e de suas edições, o COLE promoveu a discussão da educação e da leitura sob diferentes temáticas, modificou seu formato, diversificou seus atores. Construiu uma história bastante peculiar, que em muito dialoga, e que também compõe, a recente história da democratização do ensino no Brasil. Participou de momentos significativos na história da educação no país, tanto no campo político como educacional. Após 40 anos de existência o Cole gerou uma grande quantidade de materiais, originados em suas realizações, que se acumulou na sede da entidade, sem muita organização e com alguma dispersão, que provocaram sua perda parcial.. São: projetos de evento; solicitações para financiamento; orçamentos; correspondência; relatórios técnicos; fotografias, fitas em áudio, fitas em VHS, DVD's folhetos de divulgação, programas acadêmicos, programações culturais, cartazes, materiais de identificação dos congressistas e dos organizadores, camisetas, entre outros. Materiais esses produzidos em momentos e condições diversas, que acompanharam as tantas mudanças tecnológicas que

Endereço: TESSALIA VIEIRA DE CAMARGO - 126 - Distrito de Barão Geraldo
Bairro: CIDADE UNIVERSITÁRIA **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 2.626.640

ocorreram no período e que influenciaram diretamente as maneiras de registrar/ documentar o evento. Localizar, reunir e preservar a materialidade gerada nesses anos de COLE são alguns dos objetivos do Projeto "ALB: Memórias", que, sob coordenação das professoras e pesquisadoras Lilian Lopes Martin da Silva e Luciane Moreira de Oliveira, equipes de trabalho têm se debruçado sobre esse material e desenvolvido esforços de construção da memória da Associação de Leitura do Brasil, incluindo a do COLE. O projeto de pesquisa "ALB: memórias" tem movimentado algumas pesquisas, com diferentes recortes, que se ligam no esforço de construção da memória da Associação de Leitura do Brasil a partir desse conjunto de documentos. Em seu Trabalho de Conclusão de Curso, Ritto (2009) discute a "Relação Literatura para Crianças e Escola nos 30 Anos de Congresso de Leitura do Brasil". O trabalho de Santana (2013) se volta para a construção de um arquivo do 1º Congresso de Leitura do Brasil. Já Takamatsu (2016), buscou compor uma narrativa que permitisse identificar algumas das escolhas e caminhos trilhados pela ALB. Existem ainda pesquisas de Iniciação Científica, concluídas e em andamento, além de bolsistas SAE/Unicamp, que também vêm colaborando com esse trabalho. No entanto, a quantidade e diversidade da documentação que compõe esse arquivo permitem ainda inúmeros olhares, recortes, possibilidades. Os documentos gerados a partir do acúmulo de materiais das edições do Congresso de Leitura do Brasil, além de numerosos e diversificados mostram quão variados foram os assuntos, os atores e também os formatos que o COLE apresentou no decorrer dos anos. Ainda que o congresso se proponha a reunir discussões que tenham como eixo central a temática da leitura, esses materiais trazem elementos que nos mostram que, muitas vezes, as discussões extrapolam essa proposta e abrangem os mais diversos temas, seja pela complexidade do termo leitura, afinal, quando tratamos de leitura, podemos nos referir às suas práticas, leitores, mediadores, suportes, textos, história da leitura, ensino da leitura, e outros; seja pela dimensão, representatividade e pela importância que o evento ganhou na área da educação. Recentemente (final do ano passado), a ALB, através do projeto ALB: memórias realizou oficialmente a doação do acervo dos Congressos de Leitura do Brasil para o Centro de Memória da Faculdade de Educação, de modo que os documentos ficassem acomodados em local mais apropriado à sua conservação e fossem tratados adequadamente, facilitando sua pesquisa. Afinal de contas, não é possível construir uma história da leitura no Brasil sem recorrer aos congressos. A proposta deste trabalho é integrar os esforços do projeto "ALB: memórias", colaborando com as ações que já têm sido realizadas nesse sentido. Escolhe-se como tema de pesquisa a reflexão sobre uma temática bastante relevante à atual na área educacional e que também se fez presente em todas as edições do Congresso de Leitura: a formação de professores. O Congresso de Leitura, em sua gênese, se

Endereço: TESSALIA VIEIRA DE CAMARGO - 126 - Distrito de Barão Geraldo
Bairro: CIDADE UNIVERSITÁRIA **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 2.626.640

dedicou a um publico de docentes que deveria, nas palavras de Silva (1998, p.153) "ser tomados pelas maos". Mas que, ao ser assim conduzido, trouxe consigo suas expectativas, anseios, vivencias, um sem fim de experiencias que os constitui...O que nos tem a dizer a experiencia daqueles que vivenciaram esse momento tao especifico de formacao? O Congresso de Leitura do Brasil pode ser considerado um espaco de educacao a partir da experiencia dos professores que dele participaram? O que nos trazem de memorias de formacao essas experiencias? Pode-se pensar em um sem fim de possibilidades de olhares sobre esse material, uma vez que "ha tantas memorias quantos grupos existem; ela e, por natureza, multipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada" (NORA, 1993, p.09). Para Nora, a curiosidade pelos lugares onde a memoria se cristaliza e uma caracteristica dos nossos tempos, marcado por lacunas e esquecimentos, onde o sentimento de memoria esfacelada se articula com a possibilidade de materializacao dessa memoria. Assim, o que nos chamamos de memoria nada mais e do que "a constituicao gigantesca e vertiginosa do estoque material daquilo que nos e impossivel lembrar (NORA, 1993, p.15)". "A memoria e um fenomeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente. (...) Porque e afetiva e magica, a memoria nao se acomoda nos detalhes que a confortam, ela se alimenta de lembrancas vagas, telescopicas, globais e flutuantes, particulares ou simbolicas, sensiveis a todas as transferencias, cenas, censuras, projecoes. (...) A memoria se enraiza no concreto, no espaco, no gesto, na imagem, no objeto. (NORA, 1993, p.09) Considerando a possibilidade de assumir as memorias como fonte de pesquisa em educacao (NUNES, 2003) e as contribuicoes que esse tipo de pesquisa tem trazido a diversos campos de conhecimento, esse trabalho, em dialogo com os demais que se ligam e entrecruzam no "Projeto ALB: memorias", encontra amparo nas crescentes discussoes sobre os desafios e a importancia da preservacao da memoria atraves da constituicao de acervos, em especial de instituicoes culturais e educativas, bem como as contribuicoes que esses lugares de memoria trazem a historia da educacao. Nesse sentido, seria possivel pensar a construcao de uma pesquisa na perspectiva historica, em especial a historia da formacao docente no Brasil, a partir dos arquivos documentais constituídos do Cole, e tambem das memorias que os participantes trazem dos Congressos de Leitura do Brasil? Para Catini (2003), as producoes sobre memoria no campo educacional tem sido recorrentes nos encontros, seminarios, congressos nacionais e internacionais, sendo possivel observar os desdobramentos que o tema assume ao colaborar com as investigacoes/reflexoes no campo da historia da educacao e com estudos mais diretamente vinculados a processos de pesquisa sobre formacao de professores.No que tange aos estudos vinculados a formacao de professores, a memoria comparece como fenomeno a ser investigado, quer nas varias dimensoes da historia individual quer na constituicao, sagracao e

Endereço: TESSALIA VIEIRA DE CAMARGO - 126 - Distrito de Barão Geraldo
Bairro: CIDADE UNIVERSITARIA **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 2.626.640

recuperação de uma história coletiva da profissão. (CATINI, 2003, p.120) Os Congressos de Leitura do Brasil têm uma participação relevante na história recente: "...um evento importante e decisivo para a construção de um discurso sobre a leitura no nosso país: um discurso lucido, militante, necessário em uma sociedade que se configura como desigual no acesso e familiaridade com o mundo das letras, com as práticas culturais ligadas à leitura. Importância que esses espaços ocupam no cenário brasileiro há quase 40 anos. Na força de um grupo capaz de criar (naquele momento) e manter (agora) esses espaços e animá-los (dar alma), movimentando ideias e pessoas, agregando, debatendo e colocando em circulação. Um evento que representa um grupo que chega e diz: aqui está um espaço público para as pessoas falarem".

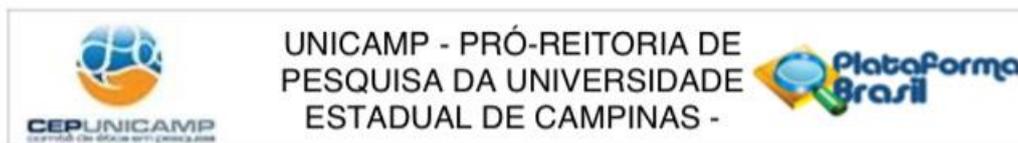
Hipótese:

Temos como hipótese principal a ideia de que o Congresso de Leitura do Brasil, em suas várias edições, se configura como um espaço bastante relevante e singular na formação de professores, e que isso ocorreu especialmente no período em que foi criado - , pós ditadura militar no Brasil - coincidindo com muitas mobilizações da sociedade civil para debate de uma forma mais democrática de vida para o país. . Acredita-se, portanto, que seus participantes, sejam eles professores, estudantes e outros profissionais interessados nos temas da leitura e da educação tenham, a partir das vivências acadêmicas e culturais promovidas por esse evento, construído experiências pessoais que possam ter contribuído de maneira significativa em sua atuação profissional.

Metodologia Proposta:

A pesquisa propõe-se a recolher depoimentos de pessoas que tenham participado de uma ou mais edições do congresso no período recortado, conforme explicitado no tópico "Critério de Inclusão". Trata-se de uma tentativa de investigação também no polo da recepção dos produtos idealizados e a ele oferecidos. Serão selecionadas em torno de 10 pessoas possíveis de serem entrevistadas. Para seleção da população a ser estudada, teremos os seguintes procedimentos: Consulta aos arquivos da Associação de Leitura do Brasil em busca dos contatos de pessoas que tenham participado do evento no período recortado; b) Consulta aos documentos do acervo dos congressos, em busca de indícios dos sentidos atribuídos aos congressos por seus produtores, especialmente aquele que se deseja investigar; O grupo selecionado para realização das entrevistas

Endereço: TESSALIA VIEIRA DE CAMARGO - 126 - Distrito de Barão Geraldo
Bairro: CIDADE UNIVERSITÁRIA **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 2.626.640

recebera antecipadamente, por e-mail, a proposta desse projeto e todos poderão se manifestar sobre o desejo ou não de participar voluntariamente da pesquisa. A escolha dos entrevistados decorrerá, principalmente, da acessibilidade dos endereços eletrônicos ou telefones e da própria disponibilidade dos possíveis entrevistados. As entrevistas que pretendemos realizar podem ser consideradas entrevistas semi-estruturadas, com a utilização de um roteiro previamente elaborado, cuja principal função é a exploração de temas relevantes à pesquisa, mas que poderão permitir formulações livres, segundo a visão do entrevistado. A escolha dessa técnica de entrevista se dá em razão da possibilidade de estabelecer uma aproximação maior entre o entrevistador e o entrevistado, permitindo uma relação de confiança e diálogo sobre os temas propostos (SILVEIRA, 2002). Além disso, acreditamos que esta forma permite liberdade e conforto maiores para o entrevistado. Estruturamos as entrevistas com roteiro cujos temas procuram contemplar aspectos importantes da origem dos Congressos de Leitura do Brasil, bem como da motivação de participação e das memórias geradas a partir dessas participações. Pretendemos que as entrevistas tenham duração de aproximadamente uma hora, prevendo que, se necessário, poderemos realizar outras sessões. Após a realização das etapas de entrevistas, faremos sua transcrição e a apresentaremos ao entrevistado, vislumbrando que ele possa fazer as interferências que achar necessário e aprovar o conteúdo da entrevista e a utilização de dados da entrevista para o trabalho. Lembramos que a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é uma primeira etapa na qual faremos uma apresentação do trabalho de pesquisa e esclareceremos todas as dúvidas surgidas. Nesta fase, apresentaremos todos os propósitos da pesquisa e das entrevistas, ressaltando que as informações poderão ser utilizadas na pesquisa desde que haja consentimento do entrevistado. Utilizaremos equipamento de gravação em áudio e vídeo, em concordância com cada entrevistado e esse equipamento será acionado no momento em que o entrevistado se sentir confortável para esse propósito. Após a autorização para o uso dos dados, eles serão analisados, segundo as orientações teóricas escolhidas para esse trabalho e integrados ao trabalho.

Todos os entrevistados serão convidados de forma antecipada e voluntária a participar e colaborar com a pesquisa. Os entrevistados poderão escolher se querem ou não sua identificação e, caso não queiram ser identificados, tomaremos todos os cuidados éticos para não os colocar em situação de exposição. Além disso, a qualquer momento o participante pode solicitar a retirada da sua parte da pesquisa.

Endereço: TESSALIA VIEIRA DE CAMARGO - 126 - Distrito de Barão Geraldo
Bairro: CIDADE UNIVERSITÁRIA **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 2.626.640

Critério de Inclusão:

Ter participado de uma ou mais edições do Congresso de Leitura do Brasil entre os anos de 1978 e 1987.

Desejar participar de forma voluntária da entrevista.

Ter disponibilidade para realização de entrevista no período de setembro a novembro de 2018, no município de Campinas-SP.

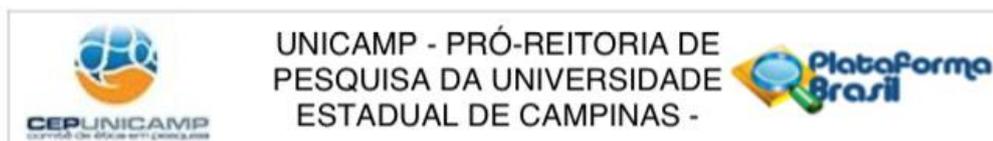
Metodologia de Análise de Dados:

Esse projeto toma como aporte teórico/metodológico os referenciais da Nova História e História Cultural, a partir de autores como Chartier (1990, 1991, 1995), Darnton (1992) entre outros; além de pesquisadores brasileiros que, também nessa perspectiva, tem realizado pesquisas sobre memória e história da leitura e formação docente, como Abreu (1999; 2003) Faria Filho (2000, 2003) e Vidal (2003). Desta forma, o primeiro movimento proposto por essa pesquisa pretende uma aproximação com esse referencial teórico, buscando compreender os "modos de fazer" e as contribuições a pesquisa histórica trazida por esses autores.

"Não é, ou não é mais, possível pensar o conhecimento histórico, instalado na ordem do verdadeiro, nas categorias do 'paradigma galileiano, matemático e dedutivo'. O caminho é, portanto, forçosamente estreito para quem pretende recusar, ao mesmo tempo, a redução da história a uma atividade literária de simples curiosidade, livre e aleatória, e a definição de sua cientificidade a partir unicamente do modelo do conhecimento do mundo físico. (...) a história é um discurso que aciona construções, composições e figuras que são ao mesmo tempo da escrita narrativa, portanto, da ficção, mas é um discurso que, ao mesmo tempo, produz um corpo de enunciados 'científicos', se entendermos por isso a possibilidade de estabelecer um conjunto de regras que permitem 'controlar' operações proporcionais à produção de objetos determinados." (CHARTIER, ano, p. 111)

A construção do do corpus de pesquisa será feita, a partir de pesquisa documental no acervo do Projeto "ALB: Memórias", que neste momento está localizada no Centro de Memória da Faculdade de Educação da UNICAMP. Assim, volta-se a esse arquivo, buscando documentos gerados pelos Congressos de Leitura, relacionados ao período a ser estudado, sejam eles documentos escritos,

Endereço: TESSALIA VIEIRA DE CAMARGO - 126 - Distrito de Barão Geraldo
Bairro: CIDADE UNIVERSITÁRIA **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 2.626.640

iconográficos, sonoros e orais e que tragam elementos que contemplem um dos objetivos desta pesquisa, ou seja, os sentidos atribuídos ao evento no que diz respeito a formação dos docentes pelo polo de sua produção.

Para análise desse corpus, também na perspectiva da história cultural, considera-se não apenas sua 'textualidade', mas sua materialidade, ou seja, o suporte e as condições de sua produção como elementos fundamentais de análise na perspectiva histórica, como muitas vezes aponta Chartier, uma vez que leitores e/ou pesquisadores:

“ (...) não se confrontam nunca com textos abstratos ideais, separados de toda materialidade: manejam objetos cujas organizações comandam sua leitura, sua apreensão e compreensão partindo do texto lido. Contra uma definição puramente semântica do texto, e preciso considerar que as formas produzem sentido, e que um texto estável na sua literalidade investe-se de uma significação e de um estatuto inédito quando mudam o dispositivo do objeto tipográfico que propõe a leitura.” (CHARTIER, 1991, p. 178)

Desfecho Primário:

O presente trabalho poderá contribuir de maneira significativa para na construção da história recente de formação de professores do Brasil no período final da ditadura militar e início da abertura política o país, para assim dialogar com as atuais ações e políticas de formação de professores.

Desfecho Secundário:

Esta pesquisa propõe articular, a partir do que for possível alcançar com o estudo, discussões entre a comunidade acadêmica, docentes e gestores escolares na área de formação de professores.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender a relevância do Congresso de Leitura do Brasil na formação de professores no

Endereço: TESSALIA VIEIRA DE CAMARGO - 126 - Distrito de Barão Geraldo
Bairro: CIDADE UNIVERSITÁRIA **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 2.626.640

cenário político e educacional em que foi criado (final da década de 70), bem como conhecer as estratégias utilizadas pelos idealizadores concretização dessa ação. Compreender como se deu a recepção dessa intencionalidade de formação para os professores participantes. Pretende-se assim contribuir e dialogar com as atuais pesquisas e políticas sobre formação docente no Brasil na contemporaneidade.

Objetivo Secundário:

Buscar nos documentos que compõem o acervo dos Congressos de Leitura do Brasil, um dos conjuntos da pesquisa "ALB: Memórias", elementos que indiquem que a idealização e realização dos Coles tem como ancoragem o pensamento de que a formação profissional dos professores não se restringe ao espaço escolar e formal. O congresso caracteriza-se como espaço de formação de professores a partir do diálogo entre instituições científicas, artísticas, culturais, escolares, laborais, e do diálogo com eles; outras; Coletamos depoimentos dos participantes das primeiras edições desse congresso em busca de suas memórias de formação relacionadas a esse evento e outros elementos que também possam emergir dessas memórias.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora:

"Riscos: Os riscos da pesquisa não são previsíveis. Deste modo, a pesquisadora se coloca a disposição para atender quaisquer questionamentos ou intercorrências que possam interferir no desenvolvimento das entrevistas.

Benefícios: Em relação aos benefícios, não há benefícios diretos aos participantes. Entretanto, destaca-se que os benefícios indiretos, isto é, os benefícios que a realização da pesquisa pode trazer em termos de produção do conhecimento na área da educação e formação de professores".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este protocolo se refere ao Projeto de Pesquisa intitulado "Os Congressos de Leitura do Brasil como espaço de formação (1978-1987)" cuja pesquisadora responsável é Renata Aliaga sob orientação de LILIAN LOPES MARTIN DA SILVA.

A pesquisa foi enquadrada na Área Temática "Grande Área 7. Ciências Humanas" e embasará a pesquisa de Doutorado em Educação. A Instituição Proponente é a Faculdade de Educação da Unicamp.

Segundo as Informações Básicas do Projeto, a pesquisa tem orçamento estimado em R\$1.500,00

Endereço: TESSALIA VIEIRA DE CAMARGO - 126 - Distrito de Barão Geraldo
Bairro: CIDADE UNIVERSITÁRIA **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 2.626.640

(Um mil e quinhentos Reais) e o início da coleta se realizará a partir de 10/08/2018 Serão abordados ao todo 10 pessoas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram analisados os seguintes documentos de apresentação obrigatória:

1 - Folha de Rosto Para Pesquisa Envolvendo Seres Humanos: Foi apresentado o documento "FolhadeRosto.pdf" devidamente preenchido, datado e assinado.

2 - Projeto de Pesquisa: Foram analisados os documentos "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1097806.pdf" e "ProjetoDetalhado.pdf". Adequados.

3 - Orçamento financeiro e fontes de financiamento: Informações sobre orçamento financeiro incluídas no documento "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1097806.pdf". Adequados.

4 - Cronograma: Informações sobre o cronograma incluídas nos documentos "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1097806.pdf". Adequados.

5 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: "TermodeLivreConsentimentoeEsclarecimento.pdf". Inadequados.

6 - Currículo do pesquisador principal e demais colaboradores:

7- Outros documentos que acompanham o Protocolo de Pesquisa:

AtestadoMatricula.pdf

TermoAutorizacaoInstitucional.pdf

Recomendações:

Informar no TCLE que "não existem riscos e desconfortos previsíveis"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Protocolo adequado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1097806.pdf	11/04/2018 05:32:43		Aceito
Outros	AtestadoMatricula.pdf	11/04/2018 05:32:16	RENATA ALIAGA	Aceito
Outros	TermoAutorizacaoInstitucional.pdf	10/04/2018 16:33:54	RENATA ALIAGA	Aceito

Endereço: TESSALIA VIEIRA DE CAMARGO - 126 - Distrito de Barão Geraldo

Bairro: CIDADE UNIVERSITARIA

CEP: 13.083-887

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 2.626.640

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado.pdf	10/04/2018 16:30:37	RENATA ALIAGA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeLivreConsentimentoeEsclareci mento.pdf	10/04/2018 16:29:50	RENATA ALIAGA	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	10/04/2018 16:28:42	RENATA ALIAGA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 27 de Abril de 2018

Assinado por:
Roberto Donato da Silva Júnior
(Coordenador)

Endereço: TESSALIA VIEIRA DE CAMARGO - 126 - Distrito de Barão Geraldo
Bairro: CIDADE UNIVERSITARIA **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br