



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

“Uma vida vivida,
uma vida guardada,
uma vida pensada”

Elíane Teresinha Peres
MEMORIAL ACADÊMICO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

"Uma vida vivida, uma vida guardada, uma vida pensada"

MEMORIAL ACADÊMICO

Apresentado à Banca Examinadora como requisito para progressão ao cargo de Professora Titular na carreira do magistério público federal superior, conforme Resolução nº 15, de 26 de maio de 2014, CONSUN, UFPel.

Eliane Teresinha Peres

Pelotas, março de 2017

Sumário

Apresentação: novamente as botinhas vermelhas	03
I. Das botinhas vermelhas à (não) alfabetização	09
II. De ser professora de séries iniciais	15
III. Caminhos cruzados: casamento e formação inicial	26
IV. UFPel: o início da trajetória no ensino superior	37
V. O Mestrado: encontro com as teorias da educação e relações de gênero	49
VI. O Doutorado: em terras mineiras e lusitanas	64
VII. O retorno à FaE e o ingresso no PPGE: a consolidação no mundo da pesquisa	82
VIII. HISALES: aquilo que considero o meu maior legado profissional	111
IX. O pós-doutorado: UIUC e a experiência da “American Life”	130
X. Para encerrar: uma vida que é vivida e uma vida que é guardada... uma vida contada? ..	137
Teses e dissertações orientadas: concluídas e em andamento	140
Referências	143
Apêndice: Sobre as boas companhias	148

Apresentação:

novamente
as botínhas
vermelhas

Tenho Tanto Sentimento

Fernando Pessoa

[...]

Temos, todos que vivemos,
Uma vida que é vívida
E outra vida que é pensada,
E a única vida que temos
É essa que é dividida
Entre a verdadeira e a errada.

Qual porém é verdadeira
E qual errada, ninguém
Nos saberá explicar;
E vivemos de maneira
Que a vida que a gente tem
É a que tem que pensar.

Apresentação: novamente as botinhas vermelhas

Perguntaram à menina de outrora quais eram suas memórias de alfabetização, do início da sua escolarização. Ela respondeu que havia duas lembranças do começo de sua vida escolar. A primeira era da professora, e narra: “Ela chamava-se Herta Sauter, era baixinha, gordinha, usava óculos e era muito séria”.

A menina diz que lembra até hoje de ouvir a mãe dizer: “pobre da professora Herta, ela é solteirona, sozinha e cuida da mãe que já é velhinha”. A menina diz lembrar-se de passar em frente à casa da professora (em sua pequena e pacata cidade do interior gaúcho) e vê-la na varanda com a mãe, ambas sempre aparentemente muito tristes e sérias, fazendo crochê.

Nessas ocasiões, dificilmente ela cumprimentava a menina, que tanto queria ser vista e receber um pouco da sua atenção. Ela era reservada e cordata. Estas são as recordações de sua professora de 1ª série.

A segunda lembrança não é da professora, nem da sala de aula, nem de colegas, das lições, dos materiais escolares ou dos conteúdos... É de um par de botinhas vermelhas, de borracha. A menina lembra-se que nas frias manhãs de inverno a mãe aquecia as botinhas na porta do forno do fogão à lenha. As botinhas vermelhas estavam pequenas demais, já não serviam direito na menina. Aquecidas entravam no pé... E o aquecimento deveria ser na temperatura certa, nem de menos, porque nesse caso não entravam no pé, nem demais para não derreter. Exímia tarefa que exigia conhecimentos químicos e físicos da mãe com pouca escolaridade.

Diz ela que essa lembrança é forte ainda hoje, passados 46 anos. Na mente, a imagem das botinhas vermelhas... As botinhas que marcaram o início de sua escolarização e marcam fortemente sua vida e suas memórias!



* * * * *

Essa história é minha... Essas são lembranças que guardo do início da minha escolarização e que até algum tempo atrás nunca as tinha contado a ninguém. Narrei essas memórias pela primeira vez em 2008 durante o III Ciclo de processos (auto) formadores, organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM), coordenado pela professora Dr^a Lúcia Maria Vaz Peres (FaE/UFPel). Sou muito agradecida à colega Lúcia pela oportunidade que me concedeu em reconstruir minhas reminiscências na oportunidade em que fui apresentar os resultados do projeto de pesquisa intitulado *Memórias de Alfabetização* (PERES, 2007).

Assim, as lembranças das botinhas vermelhas afloraram com mais intensidade há dez anos quando comecei a estudar de forma mais aprofundada *memórias de alfabetização* de outras pessoas. Embora as tivesse sempre presente em minhas reminiscências, elas ganharam outra dimensão naquele momento. Como diz Pollak (1992, p. 4), “a memória também sofre flutuações que são em função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa. As preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória”. Mesmo compreendendo isso, ainda me pergunto: porque mantive viva na memória as botinhas vermelhas? Teria a ver com percepção da carência em que eu vivia, com o esforço matinal da minha mãe, com a singularidade desse objeto, com a entrada na escola, com a saudade da infância? Nascimento e Menandro (2005), ao analisarem o caráter saudoso da memória, consideram que memória e saudade não têm o mesmo significado, mas que estão fortemente relacionadas. Para os autores, é o sentimento saudoso que permite ao sujeito, via comparação entre passado e presente, avaliar qualitativamente a sua própria história. Assim, as botinhas vermelhas me ajudam a avaliar a própria vida, ou a *vida que é vivida e aquela que é pensada*, como diz o grande poeta citado na epígrafe desse Memorial.

Não penso nas botinhas vermelhas com sofrimento ou pesar; ao contrário considero que elas representam minha trajetória: o que penso que fui e o que penso que me tornei sendo o que fui no passado. Assim, hoje as retomo aqui novamente para começar a falar de mim. A menina das botinhas vermelhas chega ao momento que considera o da maturidade pessoal e acadêmica retomando os aspectos da sua trajetória de infância, da formação e da carreira profissional. Juntos, esses momentos, falam dela e da profissional que se tornou.

Nascida em uma pequena cidade no interior do Rio Grande do Sul, Três de Maio, no ano do Golpe Militar, vivi lá somente até os três anos de idade. Cresci, portanto, em outra pequena cidade próxima àquela, Giruá, onde fiz parte de minha escolarização – iniciada com as botinhas vermelhas - e comecei minha carreira como professora de séries iniciais. Nunca

consegui sentir ambas as cidades como meu lar. Até hoje me pergunto onde é meu lar. Não tenho resposta e por vezes penso que são os livros, as bibliotecas, o conhecimento.

Terceira (e última) filha de um funcionário público municipal e de uma dona de casa, ambos com pouca escolaridade - ele estudou até o 5º ano e ela nunca passou da 2ª série, pois foi um caso de “não aprendizagem”, segundo conta – aprendi desde cedo que era preciso lutar e “se virar para ser alguém na vida!”. Aprendi, também, com o fracasso escolar de minha mãe que aquilo que a escola faz com as pessoas é para vida toda! Ela não ensina só conteúdos - que aliás em determinados contextos é secundário -, ela ensina quem a pessoa é, quem deve ser e quem será para a vida inteira. Hoje, convivendo diariamente com minha mãe, aos 84 anos de idade, sei a identidade que a escola que ela frequentou - do castigo, da humilhação, da reprovação, do fracasso - ajudou a construir: de alguém que se sente incapaz e sem conhecimentos relevantes, para dizer o mínimo.

Com essas lições sempre em mente, tentei me fazer gente! Tornei-me mulher, professora, esposa e mãe (meu maior legado!). Narro aqui parte dessa história, consciente de que, como diz Novaes (1992, p. 11), “a palavra é [...] um mundo de significações e de relações”. Narro, também, considerando a perspectiva do poeta que servem de epígrafe deste Memorial: *“Temos, todos que vivemos, uma vida que é vivida e outra vida que é pensada, e a única vida que temos é essa que é dividida entre a verdadeira e a errada”*. O Memorial resulta dessa vida dividida, a vida vivida e a vida pensada e no meu caso, ainda, *a vida guardada*. Se são coincidentes, não sei. Mas há um esforço aqui de pensá-la e de contá-la buscando significações e relações daquilo que é considerado, por mim, como parte fundante da professora e da pesquisadora que sou ou que penso que sou!

Observando, contudo, que este Memorial Acadêmico tem uma função específica, qual seja, o de apresentar a trajetória da vida profissional para progressão funcional na carreira do magistério público federal superior para o cargo de professora titular, é importante afirmar que o mesmo, pela Resolução n. 15, de 26 de maio de 2014, do Conselho Universitário (CONSUN), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), no Artigo 1º, § 2, é assim caracterizado: “Por Memorial Acadêmico entende-se um documento autobiográfico que descreve, quantifica, analisa e qualifica os acontecimentos, marcos e fatos da trajetória acadêmica do docente, devendo levar em consideração as atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão acadêmica e produção profissional relevante” (UFPel, 2014).

Um *documento autobiográfico* não é tarefa fácil! As biografias ou autobiografias são consideradas, por vezes, um “gênero suspeito”, como referiu Medeiros e Albuquerque (1933)

no Prefácio de sua obra *Minha vida. Memórias*. Esse gênero suspeito são também narrativas “com conteúdos ficcionais” (CASTRO & MACHADO, 2007) ou narrativas “recontadas”, como indica Mindlin (2008) em suas *Reinações de José Mindlin por ele mesmo*.

Para Lejeune (1975), um dos mais importantes estudiosos da escrita autobiográfica, a autobiografia é, antes de tudo, um pacto que o narrador faz com o leitor, ao assumir: isso é uma autobiografia. Nesse sentido, segundo o autor, há uma identidade entre narrador e autor (diferente da literatura, por exemplo) e supõe a retrospectiva da vida individual. Alberti (1991), discutindo o pacto autobiográfico de Lejeune, afirma que o sujeito que narra opera uma síntese e afirma:

[...] Síntese que envolve omissões, seleção de acontecimentos a serem relatados e desequilíbrio entre os relatos (uns adquirem maior peso, são narrados mais longamente do que outros), operações que o autor só é capaz de fazer na medida em que se orienta pela busca de uma significação: busca essa que lhe dirá quais acontecimentos ou reflexões devem ser omitidos e quais (e como) devem ser narrados. É essa busca também que prevalece na estrutura do texto, os relatos ganhando sentido à medida que vão sendo narrados, acumulando-se uns aos outros, de modo que a significação se constrói no momento mesmo em que o autor escreve a autobiografia (ALBERTI, 1991, p. 77).

No campo teórico e metodológico no qual me insiro, o da história da educação e da alfabetização, as biografias, as autobiografias e as memórias têm papel importante, uma vez que há uma compreensão de que é preciso restaurar “os indivíduos na construção dos laços sociais” (CHARTIER, 1994, p. 102). Uma autobiografia é esse esforço de olhar para si e relacionar nossas experiências com o mundo social, embora enquanto modalidade discursiva (ALBERTI, 1991) supõe recriações, omissões, escolhas, esquecimentos.

A oportunidade de biografar-me é, além de reviver a trajetória pessoal e profissional, refletir sobre meu próprio fazer investigativo. Como se constrói uma vida e como se escreve uma vida? A experiência da escrita do Memorial é também um espaço-tempo para reflexões sobre a pesquisa e poderá reverberar quando eu, como pesquisadora da história da educação e da alfabetização, realizar estudos das histórias e memórias de outras pessoas, na continuidade do que venho fazendo há alguns anos.

E como uma operação historiográfica, própria de meu fazer profissional, fui buscar no passado vestígios de mim mesma, sempre atenta, contudo, aos ensinamentos de Michel de Certeau (1984) quando afirma que nós, humanos, somos o *locus* da incoerência e da contradição. Igualmente procurei ficar atenta às lições de Bourdieu (1986), uma vez que o

estudioso chamou a atenção para a “ilusão biográfica”, criticando a suposta previsibilidade e constância das histórias de vidas narradas em oposição ao sujeito real, fracionado, múltiplo, inconsistente e incoerente. Mas, como afirma Alberti (1991, p. 66), ao discutir a ambiguidade da narração autobiográfica, “a autobiografia não implica uma posição ‘monolítica’ e linear do sujeito da criação, uma vez que o escritor, no processo de produção da narrativa, se move continuamente entre o que ‘é’ e o que ‘poderia ser’”. Nesse movimento é que escrevo e proponho-me, então, ciente dos *riscos* da autobiografia, a recordar e a narrar minha história considerando minhas incoerências, contradições, inconsistências... O resultado disso é *uma vida vivida, uma vida guardada, uma vida pensada...*

1.

Das botínhas
vermelhas à
(não)
alfabetização

Depus a máscara e ví-me ao espelho

Álvaro de Campos

Depus a máscara e ví-me ao espelho. —
Era a criança de há quantos anos.
Não tinha mudado nada...
É essa a vantagem de saber tirar a máscara.
É-se sempre a criança,
O passado que foi
A criança.
Depus a máscara e tornei a pô-la.
Assim é melhor,
Assim sou a máscara.
É volto à personalidade como
a um término de linha.

I. Das botinhas vermelhas à (não) alfabetização¹

No exercício pessoal de tirar e colocar *a máscara e olhar-me no espelho*, como diz o poeta, recordo que entrei na escola, na 1ª série, em 1971 - mesmo ano em que as botinhas vermelhas já não entravam no pé sem aquecimento prévio. Eu tinha seis anos de idade e embora o desejo de minha mãe fosse o de que eu estudasse na tradicional escola de freiras da cidade (para onde fui na 2ª série, como bolsista, e só sai na 8ª série) fui matriculada em uma escola particular evangélica porque não era paga, segundo minha mãe. Foi também minha mãe que anos mais tarde entregou-me a única lembrança material do meu primeiro ano escolar: a minha cartilha, ou melhor, meu pré-livro², cujo título é *As férias com o vovô*.

Foi como pesquisadora da história da alfabetização que percebi, quase quatro décadas mais tarde, que o método usado pela minha professora tinha sido o analítico ou global. Esse método supõe o uso de unidades com sentido completo (palavra, sentença ou contos/historietas) no ensino da leitura e da escrita, desde o início do processo de alfabetização. Um dos princípios básicos desse método é o de que “o sentido fixa a forma” (PENNEL & CUSAK, 1935).

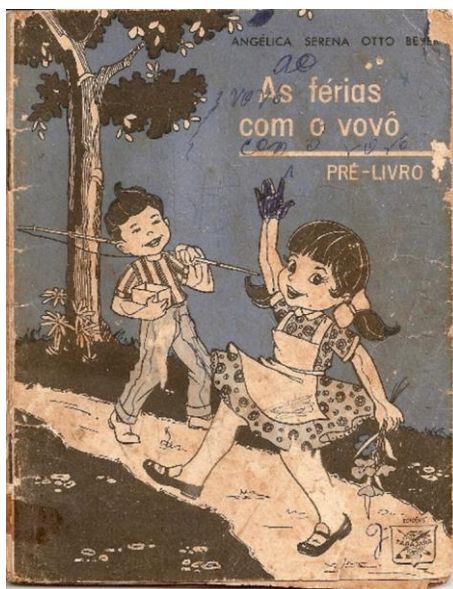


Figura 01: Capa do Pré-livro *As férias com o vovô*.

Fonte: Acervo particular.

O pré-livro usado durante meu primeiro ano escolar insere-se nesse contexto de hegemonia do método analítico (que durou justamente até meados dos anos de 1970) no Rio Grande do Sul e da política de um importante órgão do estado: o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE). Produzido por Angélica Serena Otto Beyer, *As férias com o vovô* era um livro aprovado pelo CPOE - procedimento obrigatório para que qualquer livro pudesse ser utilizado em escolas gaúchas - e constava frequentemente nas listas de livros recomendados pelo Centro para uso nas escolas primárias (Fig. 01). Desde

minha tese de doutoramento (PERES, 2000) que tenho pesquisado e estudado esse contexto no Rio Grande do Sul.

¹ Parte deste texto foi publicado em Peres (2011).

² Segundo Maciel (2001), a professora mineira Lúcia Casasanta foi pioneira no uso do termo *pré-livro*. Esta denominação tinha como finalidade principal estabelecer uma diferença em relação às *tradicionais cartilhas*, cujos procedimentos metodológicos eram baseados em métodos sintéticos, principalmente na silabação.

O pré-livro é composto de 27 lições, embora não apresente essa denominação de lição. Os dois personagens principais, as crianças Lêda e Davi, vão passar as férias na casa de vovó e vovô, dois outros personagens das pequenas historietas que compõem as lições. Além deles, papai e mamãe, os primos Simão e Laís, os amigos Renato e Marta, o gaúcho Chico e a cozinheira Ceci e seu filho João (os únicos personagens negros do livro), fazem parte do enredo das histórias do livro.

De posse do pré-livro, ele funcionou como “evocador de minhas memórias”. Até hoje ao folhar suas páginas, lembro-me das lições, algumas das quais eu gostava e outras nem tanto, embora não tenha recordação do trabalho em sala de aula com essas lições. O que tenho é um sentimento que aflora, relacionado a uma lembrança de “gostar ou não da lição”. Ao olhar as gravuras (mesmo sendo impressas em preto e branco), por exemplo, tenho lembranças especiais do meu gosto e predileção por muitas dessas historietas e ilustrações.

Contudo, *As férias com vovô* não me pareciam muito estimulantes, pois era uma situação bastante parecida com a única experiência que tinha em um espaço que não fosse minha própria casa, uma vez que ir à casa dos avós era praticamente o único passeio possível para minha família. A lembrança mais forte que tive, desde o primeiro momento em que folhei o livro, já adulta, é que minhas lições prediletas eram aquelas que envolviam situações que estavam “fora da minha realidade”, com experiências e vivências que eu ainda não tinha experimentado: a lição na qual mamãe chegava de avião, a do aniversário do Davi (o bolo e os balões eram encantadores!), a das bolinhas de sabão, e especialmente a da visita ao Zoológico! Imagino quanto desejei viver aquela situação. Eu era realmente encantada com as duas lições em que as crianças visitavam o Jardim Zoológico. A reflexão sobre essa experiência sempre me fez questionar o discurso da “realidade do aluno”, tão equivocadamente tratada na formação de professores atualmente.

É preciso considerar, contudo, que “a memória é um trabalho” e “como atividade, ela refaz o passado segundo os imperativos do presente de quem rememora, ressignificando as noções de tempo e espaço e selecionando o que vai e o que não vai ser ‘dito’, bem longe, naturalmente, de um cálculo apenas consciente e utilitário” (GOMES, 1996, p. 21). Assim, “trabalhei e retrabalhei” minhas memórias e faço isso sempre que folheio o referido livro.

Halbwachs (1990, p. 72) afirma que a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente. Bosi (1994, p. 95) diz que, na maior parte das vezes, “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje as experiências do passado”. Neste sentido, “quem a gente foi,

quem pensa que foi e quem gostaria de ter sido emergem, juntas, na memória” (GOMES, 1996, p. 21). Assim, quando narramos nossa história, “identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser” (THOMSON, 1997, p. 57). Recordar é a “ocasião de um indivíduo se fazer ver tal como ele se vê e tal como ele desejaria ser visto” (ARTIÈRES, 1998). Assim, olhar meu primeiro livro e pensar nos possíveis efeitos que ele produzia em mim, nos idos de 1971, quando ia à escola de botinhas vermelhas, já pequenas em meus pés, é mediado pelo presente, pelas vivências e experiências das mais de quatro décadas que me separam daquele momento.

O contato com o meu primeiro livro, guardado pela minha mãe, e folhado anos depois, fizeram-me rememorar e ressignificar a experiência que tive com o uso desse material. As historietas que “lia” – no intuito de aprender a ler – tiveram diferentes significados e produziram diferentes efeitos. Talvez desses efeitos eu não tivesse noção à época, mas hoje, revisitando o passado, no processo de rememorar associado à nostalgia, consigo percebê-los. Mas afinal, o que é a memória senão essa possibilidade de dar sentido ao passado com os olhos do presente?

No meu caso específico, o método analítico propagado à época como o mais moderno e eficiente, não resultou positivo. Ao ingressar na 2ª série, em outra escola, a nova professora³ comunicou à minha mãe que eu não sabia ler! Então veio a primeira “descoberta”: eu não estava alfabetizada! Não dominava o sistema de escrita alfabético. Depois veio a outra “descoberta”: eu havia decorado todo o pré-livro *As férias com o vovô* e sabia, uma a uma, com todas as palavras, as aventuras de Lêda e Davi na casa de vovô e vovó, com sua família e seus amigos.

Hoje lendo o Manual do Professor do pré-livro dou-me conta das implicações e dos conhecimentos necessários à alfabetização pelo método analítico. Neste caso, para cada lição, há, no Manual, um complexo roteiro de organização da aula. Cada lição vem acompanhada, primeiro de uma poesia que deveria introduzir as novas sentenças/historietas; após, há minuciosas orientações que incluem desde a forma correta de apresentação das palavras novas de cada sentença/historieta, do trabalho com decomposição em palavras e em sílabas, da descrição e interpretação oral das gravuras, da realização da leitura oral do texto pela professora e pelos alunos, da apresentação da pontuação, da dramatização de cada situação, do trabalho com as fichas (decomposição das sentenças) no quadro de pregas, das atividades

³ Minha professora da 2ª série chama-se Dalva Pletsch e eu tinha um carinho especial por ela. Lembro-me que ela se casou durante o ano em que fui sua aluna, em 1972, e esse acontecimento foi marcante para mim. Anos depois, como professora, eu alfabetizei seu filho Vinícius, na mesma escola em que eu havia estudado.

denominadas criativas (recorte, colagem, pintura, dobradura, maquetes, etc.). Para cada lição, também, são apresentadas as atividades que deveriam ser feitas no caderno (ditado, composição, análise fonética). Não tenho recordação desses procedimentos e dessas atividades em minha sala de aula.

Embora eu não tenha aprendido a decifrar o sistema de escrita, as historietas do livro me encantavam a ponto de eu decorá-las uma a uma. Mas isso parece não ter se constituído um problema para minha professora da 1ª série: eu passei de ano sem grandes preocupações. Talvez também por isso que as memórias do início da minha escolarização referem-se tão somente à fisionomia da professora e às botinhas vermelhas, aquecidas no fogão à lenha. Além disso, não carrego outras lembranças do meu processo de alfabetização, há um “esquecimento” em relação a isso. As outras lembranças – de gostar ou não de determinadas lições – vieram quando recebi de minha mãe – de volta – o meu primeiro livro.

É preciso dizer que recuperar, pelas mãos da minha mãe, meu primeiro livro escolar e poder folheá-lo, “recuperando” assim as emoções das minhas primeiras “leituras” e experiências escolares, foi, para uma pesquisadora do campo específico da história da alfabetização, uma experiência ímpar. Mas, acima de tudo, é uma experiência que remete para a importância de “arquivar a própria vida” (ARTIÈRES, 1998). Nossos pertences mais “queridos” dizem de nós, de quem fomos, pensamos ser e queremos ser (GOMES, 1996; THOMSON, 1997).

Na condição de professora e pesquisadora da história da alfabetização, recentemente tive acesso, como afirmei, ao Manual do Professor do pré-livro *As férias com o vovô*. Analisando esse material pude entender um pouco mais como e porque (não) fui alfabetizada em 1971, na 1ª série com a professora que mantenho viva em minha lembrança. Na verdade, quem me alfabetizou desconhecia métodos e cartilhas; desconhecia as polêmicas discussões entre os defensores do método sintético, por um lado, e os do analítico, por outro; desconhecia a existência do CPOE e de suas orientações; não tinha conhecimentos pedagógicos e tinha pouca escolaridade: fui alfabetizada pelo meu pai. A descoberta da não alfabetização já na 2ª série resultou em um esforço familiar. Durante alguns meses, depois da jornada de trabalho, meu pai se ocupava de mim e pacientemente ensinava, a seu modo, letras e sílabas que aprendi – segundo minha mãe – não sem dificuldades. Disso também tenho poucas recordações. Lembro-me apenas que eu era ensinada à noite na cama de meu pai e minha mãe – sentada entre ambos - e sobre as nossas cabeças, na parede, havia um terço de contas de madeira e crucifixo enormes.

Dez anos depois disso, muito jovem, com apenas 16 anos recém-feitos, tornei-me alfabetizadora. Dessa gratificante atividade me ocupei seis anos e senti o prazer e a alegria de ensinar muitas crianças a ler e a escrever (e a frustração de não conseguir alfabetizar outras tantas!). A criança que fui, que ia para escola de botinhas vermelhas apertadas, que decorava as lições do pré-livro, que passava em frente à casa da professora na espera de um simples cumprimento, que foi alfabetizada em casa, pelo pai, influenciou sobremaneira a professora de séries iniciais que fui e a professora formadora que sou. Minha história talvez seja uma das razões que expliquem meu encantamento até hoje ao ver crianças em processo de alfabetização e, também, minha indignação ao ver quantas, nesse país, que ainda não conseguem, infelizmente, aprender a ler e a escrever.



De ser
professora de
séries iniciais

Ausência

Carlos Drummond de Andrade

Por muito tempo achei que a ausência é falta.
E lastimava, ignorante, a falta.
Hoje não a lastimo.
Não há falta na ausência.
A ausência é um estar em mim.
E sinto-a, branca, tão pegada, aconchegada
nos meus braços, que rio e danço e invento
exclamações alegres,
porque a ausência assimilada,
ninguém a rouba mais de mim.

II. De ser professora de séries iniciais

Já agora, na maturidade, com algumas *ausências assimiladas*, sem *lastimá-las*, entendendo-as como *um estar em mim*, rememoro que em 1979, com 14 anos recém-feitos, comecei o curso de Magistério na cidade de Santa Rosa, distante 20 km daquela em que morava, no Colégio Santa Rosa de Lima, de irmãs franciscanas. Guardo para mim que estudar em Santa Rosa e fazer Magistério foi ideia de minha irmã mais velha. Menina pertencente a uma família de poucas posses, em uma cidade de latifundiários - “granjeiros” -, para mim era apenas a possibilidade de ter certo “status”, de viver uma aventura, a primeira delas, quem sabe, afinal estudar em Santa Rosa era somente para alguns poucos “privilegiados”. Lembro vagamente, também, da resistência de meus pais, uma vez que estudar fora era, de fato, “privilégio” de quem tinha dinheiro, afinal era preciso pagar, além da mensalidade da escola particular, o valor mensal do ônibus. Meus pais achavam que não dariam conta de tal despesa. Minha vaga memória da conversa no momento dessa decisão igualmente mantém uma lembrança de que fiz um “acordo” com meu pai de que assim que possível eu trabalharia e arcaria com minhas despesas. E assim foi! Filha de um conceituado funcionário público - Chefe de Obra era seu cargo e era ele quem cuidava das obras da zona rural e urbana do município e era muito requisitado para “prestar favores” aos moradores da cidade; lembro muito de quantas vezes batiam à nossa porta em horários nada convencionais – foi fácil “arrumar emprego”. Quando ingressei no 3º ano do Magistério, último ano do curso, em 1981, fui então contratada pelo município para “dar aula”. Eu estava com 16 anos recém-feitos.

Lembro-me que o município, de então quase 20 mil habitantes⁴, mantinha cinco escolas municipais na zona urbana. Uma delas, muito mal conceituada por problemas de localização e gestão, era a única para a qual não queria ir. Claro, foi para lá que me mandaram. Aceitei resignada... Era preciso trabalhar e afinal seria fácil, era para trabalhar com a Pré-escola. Disso gostei, pois tinha mais uma restrição, além da escola que não era meu desejo: não queria, de jeito nenhum, uma 1ª série, uma classe de alfabetização, pois estava aprendendo com a professora de Didática da Linguagem, do Magistério, Izaura Pinto, que alfabetizar era muito difícil, era para poucos vocacionados, o que não parecia ser o meu caso! Mas... última professora contratada naquele ano a chegar na escola, a única turma que tinha

⁴ Segundo dados retirados de <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?ibge/cnv/poprs.def>. Acesso em 25 out. 2016. Segundo o Censo de 2010 a população atual do município era de 17.075 habitantes. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=21&uf=43>. Acesso em 25 out. 2016.

“sobrado” era uma 1ª série de multirepetentes. Meu pânico foi imediato: uma escola que eu não queria, uma série que não queria, de jeito nenhum! Contudo, a colega, sem formação - cargo político - e professora de 1ª série havia anos, disse de forma peremptória: “não te preocupa... é a série mais fácil, é só pegar a cartilha e repetir com eles: *ba, be, bi, bo, bu*”, além disso a Matemática é só continha, bem fácil de ensinar”. Assim o fiz e não é preciso muito esforço para imaginar que fui um fracasso como professora naquele ano: os alunos repetiram novamente. Até hoje me pergunto o que terá acontecido com o Jorge, a Nely, o Mauro, o José Antônio, cujos nomes e rostos habitam minha memória até hoje... Se pudesse voltar o tempo...

A culpa, que veio alguns anos depois, pois naquele momento era “natural” que reprovassem - eram negros, em sua maioria, pobres, “da vila” e indisciplinados na escola -, deu lugar a reflexão sobre a docência, sobre a organização e a gestão escolar, sobre justiça social e equidade educacional. Foi a professora Magda Soares – de quem tive o privilégio de ser aluna mais de quinze anos depois desse começo, em 1998, no Curso de Doutorado, na UFMG -, quem me ajudou a compreender o processo que vivi. Dizia ela que todo peso da responsabilidade de ensinar a ler e escrever recaí exclusivamente sobre os ombros das professoras alfabetizadoras, inclusive o fracasso da alfabetização. Comigo não foi diferente!



Figura 02: Sala de aula, E. M. Nicolau Leite, 1981, Giruá/RS.

Fonte: Autoria desconhecida.

Daquele ano de 1981, do difícil começo, guardo uma fotografia (Fig. 02) para mim repleta de simbolismos. Estou eu lendo com os alunos e alunas, a lição *Juca e a Jibóia*, certamente tentando fixar palavras com J, e o então Prefeito da cidade, Lauri Thomaz e sua irmã, então Secretária de Educação do município, Laci Thomaz me observam. Qual teria sido a

motivação da ilustre visita? O que teria sentido eu, a jovem *professorinha* então com 16 anos de idade? Qual teria sido a repercussão da incomum visita? Perguntas sem respostas, o mais importante aqui é destacar o quão marcante essa experiência do começo da docência foi e tem sido, até hoje, na constituição da minha profissionalidade. Isso me ajuda a compreender também, de alguma forma, a *solidão* da docência, especialmente dos professores e professoras

iniciantes. Dela, da experiência, tiro muitas *lições*, e uma delas é a convicção de que todo professor ou professora iniciante deveria começar a carreira ao lado de um “bem-sucedido” e experiente colega. Nossos processos de formação são frágeis e insuficientes. É na escola, com os pares, que a formação deve e pode ser articulada, de maneira colaborativa e solidária. Muitos anos depois dessa experiência aprenderia, com os estudiosos da profissão docente, em especial com os estudos de António Nóvoa, que nos tornamos professores e professoras, associando nossas experiências pessoais, nossa história de vida, as aprendizagens escolares, a formação inicial, as experiências profissionais adquiridas ao longo da carreira e na relação com os colegas de profissão. Ninguém me disse isso à época que comecei minha carreira docente (tampouco sabia que estava começando uma carreira!).

Outra significativa lembrança que tenho e que me ajuda, entre outras coisas, a pensar hoje no campo e nos objetos de investigação dos quais tenho me ocupado é a cartilha que utilizei para alfabetizar: *Caminho Suave*, de Branca Alves de Lima. Empilhadas em uma sala denominada então de “Banco do Livro” elas estavam disponíveis sem restrições para uso na escola em que fui trabalhar. Mais de trinta e poucos anos depois daquele longínquo ano de 1981 passei a compreender o que significou, desde os anos 60 do século XX, a presença dessa cartilha nas escolas.

Assim, os estudos que tenho realizado sobre a cartilha *Caminho Suave* com minhas orientandas têm sido muito mais do que estudar um objeto abstrato e descolado da minha vida (PERES & RAMIL, 2015; PERES, VAHL, THIES, 2016). É inevitável, toda vez que coloco as mãos nos exemplares da cartilha, nos cartazes, nos carimbos, no baralho, lembrar-me da *menina professora* que fui, do meu difícil começo, das minhas angústias e dos meus medos, de como fui *obrigada* a me tornar professor sem, ainda, ser de fato professora!

Em 1982 comecei meu estágio de docência. Permitiram que eu fizesse na escola na qual trabalhava, no município de Giruá. Em outros tempos, em outros ritmos do trabalho docente era comum que a Supervisora do Estágio, novamente a já referida professora Izaura Pinto, viajasse de Santa Rosa para Giruá para as visitas de estágio. Naquele ano, lembro, eu fui “privilegiada” na escola, afinal era estagiária, era preciso causar “boa impressão” à supervisora. Assim, a escola montou uma “turma especial” para mim, de 1º série, embora não quisesse e achava que o fato de estar em estágio me “livraria” da alfabetização. Não foi assim! A turma foi cuidadosamente montada com os novatos, sem alunos repetentes ou multirrepetentes, evitando aqueles que vinham de “família ruim, daquelas que não aprendiam”. Tenho ideia de que eram os “limpos, pequenos e bonitos”. Viria daí o começo da

minha consciência dos preconceitos e discriminações e meu desejo, hoje visceral, de combatê-los?

Naquele ano, ganhei, também, a melhor e a mais ampla sala da escola. Recordo que tudo isso me causou certo estranhamento, um sentimento de que algo estava errado e soava muito falso. Eu, que no ano anterior havia começado na docência em uma sala pequena, escura, sem ventilação, com a “pior turma”, aquela que ninguém mais queria, os “sujos, feios e rejeitados”, ou seja, em uma “turma de verdade”, como estava, então, em uma “turma de mentira”? Sentia-me em um filme, com cenas previamente montadas, como era de fato. Contudo, fui uma estagiária muito dedicada. Fazia bons planejamentos, era organizada e produzia muitos materiais didáticos para a turma (até hoje minha mãe lembra-se de como pintava palitos de picolé e encapava tampinhas de garrafa para as crianças contar, entre outros materiais), e fui aprovada no estágio de forma elogiosa. Tão pudera!

Recentemente, já no processo de escrita deste Memorial – novembro de 2016 -, visitei com minha família, a cidade de Giruá. Passei pelos lugares que estudei e lecionei. Como vi esses lugares e o que senti mereceriam reflexões à parte. Contudo, é importante dizer que “minha escola” não é mais a “minha escola”, ela agora é outra! E do lado de fora da cerca tentei, com esforço, identificar as salas de aula em que atuei no começo de minha docência... O prédio ampliou-se para ambos os lados e a pequena escola de poucas salas de aulas já não é mais a mesma. O pátio que era de terra já está coberto de cimento, o cinza do prédio deu lugar ao colorido, pinturas e frases nas paredes e nos murais dão um colorido que à época inexistia (Figs. 03 e 04). Mas foi bom voltar ao lugar, ele não é mais o mesmo, tampouco eu sou a mesma!



Figura 03: Logotipo da Escola E.M.E.F. Nicolau Leite, Giruá/RS.

Fonte: Sebastião Peres, 2016.

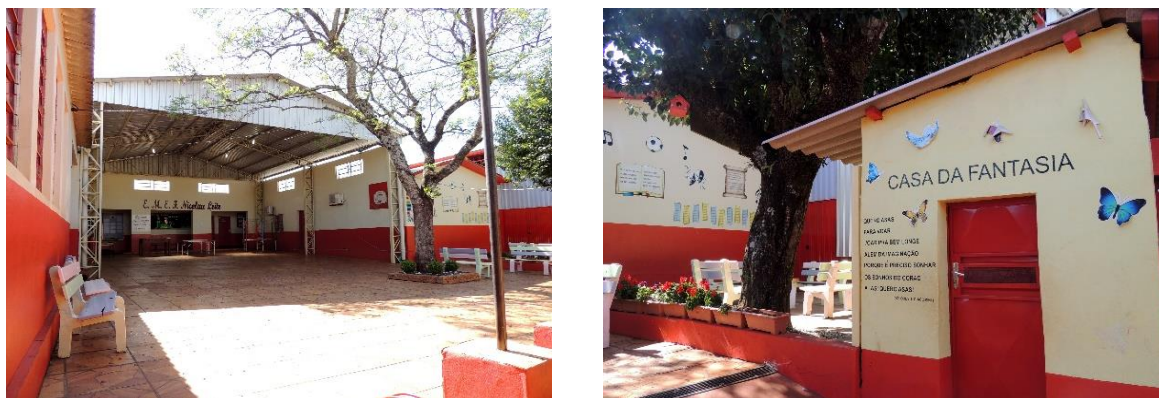


Figura 04: Escola E.M.E.F. Nicolau Leite, Giruá/RS.

Fonte: Sebastião Peres, 2016.

Depois do estágio no primeiro semestre, em 1982 me formei no Curso de Magistério, em Santa Rosa, depois de três anos e meio entre idas e vindas entre Giruá e Santa Rosa. Na ocasião fui escolhida oradora da turma. Além do orgulho dos meus pais, tenho três outras lembranças marcantes da formatura: a primeira é da roupa e dos sapatos que comprei para a ocasião – mesmo tendo sido comprado com o meu próprio dinheiro fui autorizada a fazer a compra na boutique *chique* da cidade, lugar que entrei, então, pela primeira vez. As diferenças de classe social – que meus pais faziam questão de sempre salientar – acompanharam minha infância e minha juventude e dessa experiência também carreguei lições. Em alguns momentos tive vergonha de ser quem era! Hoje, passados praticamente quase 40 anos, compreendo que a menina que fui permitiu que eu me tornasse a mulher professora e pesquisadora que hoje sou.

A segunda recordação que mantenho é de que a então diretora, a brava Ir. Aracy Kotler, de quem tínhamos muito medo, sugeriu que convidássemos o então prefeito de Giruá, minha cidade, para paraninfo. Segundo ela, seria uma forma de reconhecimento pelo “apoio” que o município dava ao enviar as jovens moças para estudar no Colégio e por contratá-las como professoras depois de formadas ou ainda durante o curso, como foi o meu caso. E assim foi! O então prefeito, Flávio Weschenfelder, foi nosso paraninfo e o convite foi feito por mim! Nesse caso, o orgulho de meus pais foi duplo. Afinal, para um funcionário público, por vezes submisso ao poder instituído, formar a filha e ainda ver a autoridade máxima - seu chefe – entregar o diploma, era a glória! O que isso de fato significou para mim, não lembro muito bem, mas sei que foi importante (Fig. 05).



Figura 05: Formatura no Curso de Magistério, 1982 - Escola Santa Rosa de Lima, Santa Rosa/RS.

Fonte: Autoria desconhecida.

A terceira lembrança marcante foi a forma como comecei meu discurso como oradora. E assim foi:

Há homens que lutam um dia e são bons
 Há outros que lutam um ano e são melhores
 Há os que lutam muitos anos e são muito bons.
 Mas há, porém, os que lutam toda a vida e estes são imprescindíveis.

Tenho certeza que não conhecia a autoria do poema e sequer imaginava quem era Bertolt Brecht, sua história e trajetória e a força de sua poesia. Então, hoje me pergunto: de onde tirei isso (em tempos de acesso restrito às informações)? Por que escolhi esse poema para começar o discurso? O que teria dito depois? A quem me referia? A nós, então jovens professoras começando a vida profissional? Tinha eu alguma noção do que de fato significavam as palavras proferidas? Compreendia eu a necessidade da luta e de seu caráter imprescindível? Ou havia, ali, o germe de alguém que compreenderia melhor o mundo mais tarde? Reflito, mas não sei as respostas a essas perguntas.

Naquele mesmo ano, 1982, ingressei no curso de Pedagogia na Faculdade Salesiana Dom Bosco, também em Santa Rosa. Enquanto as filhas e filhos das pessoas “de posse” da cidade saíam para fazer ensino superior principalmente em Porto Alegre, Santa Maria e Pelotas (quanta inveja sentia disso!), eu teria mesmo que “escolher” um dos quatro cursos noturnos que havia no Dom Bosco: Letras, Ciência, Estudos Sociais, Pedagogia. Confesso que hesitei entre Letras e Pedagogia, mas soube que o primeiro era “muito difícil” de entrar, poderia não conseguir. Assim, Pedagogia foi mesmo a “escolha” possível, contingencial. Da perspectiva de hoje, faria exatamente essa escolha, mas à época tinha dúvidas, embora fosse o

curso “natural” para quem já era professora de séries iniciais! Naquele momento era, também, a oportunidade de continuar a estudar, de seguir viajando entre as cidades de Giruá e Santa Rosa, agora à noite, minha única e grande aventura de juventude.

Mas a formação superior já é outra história, de muitos e não calculados acontecimentos. Antes de contá-los e tentar refletir sobre eles, é preciso dizer que em 1983 fui contratada, já com certa “fama” de boa professora - coisa não muito difícil em uma pequena cidade – na mesma escola particular católica que havia estudado até a 8ª série. Lá trabalhei de 1983 até 1985 (Fig. 06). No ano de 1983 além de estudar à noite, atuei, concomitantemente, em duas escolas: pela manhã na escola privada e à tarde na escola municipal na qual havia começado a docência, em 1981, sempre com classes de alfabetização. Assim, me fiz alfabetizadora por força das circunstâncias e a experiência me serviria para a vida toda.

Da escola particular guardo as lembranças de ter alfabetizado crianças multirreptentes de tradicionais famílias da cidade. Uma delas, filha de um conceituado dentista, tinha um comprometimento neurológico (à época não se falava ou se faziam laudos) e estava “desacreditada” de ser alfabetizada. Estava há três anos na 1ª série. Descobri, logo no início do ano, que ela amava bichos, esse era seu mundo! Então preparei uma “alfabetização especial” dedicada a ela. Alfabetizei pelo processo da palavração, sendo todas palavras do mesmo campo semântico, animais. À época, praticamente nada sabia de métodos de ensino da leitura e da escrita ou teorias da aprendizagem. Hoje me indago: como ensinávamos? Pela intuição? Pela repetição? Baseado em outras experiências? Que saberes e fazeres precisávamos (precisamos) para ensinar? Perguntas que faço até hoje ao trabalhar com formação docente e que ao recordar aquele momento do começo da minha docência se colocam ainda mais fortemente.



Figura 06: Sala de aula, 1ª série. Instituto Educacional Nossa Senhora Conquistadora, Giruá/RS [entre 1983 e 1985?].

Fonte: Autoria desconhecida.

O outro caso foi de uma menina negra, também multirrepetente e por isso bem mais velha do que as demais crianças da turma. Filha adotiva de uma tradicional família de posses da cidade (a mãe era uma pessoa importante da educação no município), era filha biológica de uma conhecida moradora de rua que

perambulava com filhos e cachorros na cidade, tendo por isso um apelido pejorativo. A menina, além disso, tinha uma espécie de elefantíase no rosto. Todos na cidade conheciam sua história. Em aula era tímida, pouco falava e quando o fazia era em tom de voz muito baixo, praticamente não levanta o rosto e não participava das atividades coletivas. Não sei como a alfabetizei, mas lembro-me que passava muito tempo ao seu lado, sentada, ensinando. No final do ano letivo estava alfabetizada e aprovada para a 2ª série. Essa história “correu” a cidade e lembro que muitos me perguntavam como tinha conseguido, imaginando, talvez, que eu tivesse alguma “fórmula mágica”. Hoje, tenho algumas possíveis respostas que explicam o “sucesso” que tive à época: penso que acreditei na menina (não lembro que tivesse me passado pela cabeça não alfabetizá-la!) e desenvolvi estratégias de ensino individualizadas. Apenas muitos anos mais tarde iria estudar as causas do fracasso escolar e outras temáticas ligadas à alfabetização. Dessas experiências sempre reflito que os conhecimentos profissionais específicos “podem fazer” um bom professor ou professora. Mas isso não é suficiente! Há algo mais na docência que tem a ver com a relação que se estabelece com os alunos e com os desejos de ensinar e de aprender.

Depois disso, em 1984, fui convidada para ser Supervisora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, atuando só nas classes de alfabetização. Assim, um turno estava na escola particular, no outro na Secretaria de Educação, experiência na qual tive oportunidade de conhecer outras realidades como, por exemplo, as escolas rurais, a Educação de Jovens e Adultos, os Setores de Serviços, etc.; à noite ia à Faculdade. Parecia que o mundo seguia seu “curso natural” para a menina das botinhas vermelhas: “empregada como professora, trabalhando na Prefeitura, fazendo Faculdade”... O que mais podia querer? Parecia que o destino tinha selado uma trajetória...

Na mesma visita que fiz à cidade, em novembro de 2016, em um domingo de sol, o guarda do ainda imponente prédio onde funcionava o Instituto Educacional Nossa Senhora Conquistadora, no qual fiz minha escolarização e depois atuei como alfabetizadora, permitiu que entrasse no pátio. Hoje em tal prédio funciona o Centro Administrativo (Prefeitura Municipal da Cidade, cujo atual prefeito é o filho do antigo prefeito, Lauri Thomaz, que aparece na foto em visita a minha sala de aula, em 1981), uma vez que a escola “faliu” e fechou há alguns anos atrás.

Memórias, como sabemos, são também lugares. E da emocionante experiência da visita relembrei, olhando as janelas, as salas que estudei e nas quais ensinei, os lugares que brinquei, os espaços que jogava, que brincava e tocava violão para/com as crianças, lembrei

de onde funciona o bar, a área coberta, a biblioteca, etc. A menina estudante e a jovem professora olharam os lugares de memória emocionada! Em especial, três espaços-memórias



Figura 07: Fachada do atual Centro Administrativo, antiga Escola, Giruá/RS.

Fonte: Sebastião Peres, 2016.

me comoveram especialmente nessa visita: a escada da entrada principal, a portinhola de “checagem” da visita e o acesso interno do prédio para a área externa.

A primeira, a escada de entrada, que me parecia tão grande é, de fato, muito menor do que minha memória supunha (Fig. 07). Essa era a entrada dos professores e professoras. Nós alunos entrávamos pelo portão lateral do pátio. Sonhava

subir essas escadas e entre os anos de 1972 e 1978 não pude fazê-lo! O fiz, como professora, em 1983... Subir a *escada-memória*, a *escada-status* não foi pouca coisa para a menina das botinhas vermelhas.

Outro *espaço-memória*, *espaço-emoção*, foi a portinhola (Fig. 08). Em minha memória ela guardava os “segredos” e “mistérios” das irmãs do colégio. Todas sempre de hábito cinza, a irmã-porteira primeiro se certificava, pela portinhola, antes de abrir a porta, quem estava tocando a campainha, se estava autorizado ou não a entrar por aquela entrada. Possivelmente um de meus desejos era ser identificada e autorizada a entrar em tal porta. Eis aí uma *imagem-memória* importante: quem pode adentrar a porta principal? Hoje consigo compreender o sentido disso: quem sobe a escada principal? Quem, depois de visto, pode entrar pela porta que alguns poucos estão autorizados? As emoções e as reflexões desse “encontro” foram, no mínimo, interessantes.



Figura 08: Detalhe da porta do atual Centro Administrativo, antiga Escola, Giruá/RS.

Fonte: Sebastião Peres, 2016.

Entre outras coisas, pude compreender melhor as recordações de alguns depoentes com os quais trabalhei na pesquisa ao longo de minha trajetória profissional, especialmente em relação à memória de espaços físicos, lugares e objetos.

Por fim, no pátio interno, a “ponte” que ligava a parte interna à externa, que tantas vezes cruzei, como aluna e professora, igualmente me parecia tão grande! Lembro-me de, enquanto aluna, passar por baixo dela e que ali brincávamos e nos escondíamos, agora um espaço um pouco sujo e mal cuidado. Tenho quase certeza que ficava em pé embaixo dela! Nessa visita pensei: como esse espaço que é o mesmo (os inconfundíveis triângulos de ferro!) ao mesmo tempo já não é mais o mesmo? Como pode ter “diminuído” tanto? Como posso eu ter crescido tanto? Como pode o tempo – esse algoz – ter passado tão de pressa? (Fig. 09)



Figura 09: Aspectos do pátio interno do atual Centro Administrativo, antiga Escola, Giruá/RS.

Fonte: Sebastião Peres, 2016.

Essas lembranças e experiências potencializam e me fazem entender um dos aspectos com os quais tenho trabalhado como pesquisadora: histórias e memórias da escola, em especial da alfabetização. Do que lembram as pessoas quando rememoram sua entrada na escola? O que tem de fato sentido no processo de guardar e lembrar? De rememorar? Do que temos saudades quando rememoramos? O que ficou? O que foi esquecido? Assim, pensar-me aluna e professora de outrora contribui sobremaneira com um dos aspectos que tenho pesquisado nesses últimos quinze anos, desde o fim do doutorado, como mostro mais adiante. Primeiro, porém, procuro refletir, a seguir, sobre minha formação inicial: o curso de Pedagogia. Mas ele não foi “só” um curso superior... foi uma *vida vivida, guardada* e, agora, *pensada*...

III.
Caminhos
cruzados:
casamento e
formação inicial

Mesma saudade

Álvaro de Campos

Sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo
Espécie de acessório ou sobressalente
próprio
Arredores irregulares da minha emoção
síncera

Sou eu aqui em mim, sou eu
Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me
forma

Quanto ameí ou deixei de amar é a mesma
saudade em mim...

III. Caminhos cruzados: casamento e formação inicial

Sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo [...] Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou... Como resultado do que era naquele momento, do quanto fui e do quanto não fui, o curso da vida, como disse, parecia “natural” e que tudo estava dado: emprego, faculdade e namoro. Que mais poderia eu querer da vida? Não sei se, à época, me fazia essa pergunta, possivelmente que sim.

Entre 1982 e 1985 fui aluna da Faculdade Salesiana Dom Bosco, em Santa Rosa. Mas tudo mudou de forma expressiva em 1986. Um ano, aquele ano... e como afirma Bosi (1992, p. 19), “Datas. Mas o que são datas? Datas são pontas de icebergs”. Assim, relembra o ano de 1986, essa *ponta de iceberg*, é considerar que parte de minha formação e começo de vida profissional no ensino superior não podem ser narradas separadamente da vida pessoal que comecei, naquele ano, ao lado de Sebastião Peres, com quem construí uma vida junto e que até hoje é, além de tudo, meu exemplo maior de professor.

Quando nos encontramos, em 1984, em uma passeata pelas *Diretas Já!* - por ele organizada, já líder político e profissional reconhecido -, ambos já éramos professores, eu de séries iniciais e ele de História no Ensino Fundamental, no então Colégio Dom Bosco, o mesmo que mantinha a Faculdade Dom Bosco, lugar que comecei o curso superior, Pedagogia, em 1982. Depois desse encontro casamos, tranquei a matrícula no último ano do curso (já tendo feito, inclusive, Estágio Supervisionado) e principalmente por influência e ajuda do mestre José Fernando Kieling (professor no curso de História do Dom Bosco, grande incentivador de Sebastião) rumamos para São Paulo. Depois disso, nossa história pessoal e profissional sempre esteve atrelada!

Viver em São Paulo foi uma experiência formadora muito significativa. Das *aventuras* de um jovem casal vivendo de bolsa de mestrado na *cidade grande* muito poderia ser contado, mas não cabem nesse Memorial. O importante talvez seja dizer, por um lado, que o fato de Sebastião ser estudante de Mestrado na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da USP propiciou muitos encontros, dos quais sequer tinha dimensão e até hoje penso que de fato não tenho. Aos 21 anos de idade, vinda do interior do Rio Grande do Sul eu estava em uma das maiores e mais importantes Universidades públicas do país e entre um dos mais importantes grupos de intelectuais brasileiros, os historiadores e historiadoras da USP! Isso por si só não era pouco! Obviamente eu era apenas uma espectadora, talvez menos atenta do que poderia ter sido.

Por outro lado, pelo fato de eu não ter sido aceita na USP como aluna - estava no último semestre do curso de Pedagogia, o que era vedado pelas regras de transferência da instituição-, resolvi que tinha que trabalhar. Participei, assim, de uma seleção para ser *recreacionista* – era essa a função e revela um tempo específico da Educação Infantil no Brasil que mereceria ser problematizada, mas que não cabe nos limites deste texto – da Creche da USP e fui selecionada. Isso me oportunizou alguns meses de experiência com a Pré-escola, muitas lembranças e algumas aprendizagens. Dessas últimas, duas em especial me foram caras e servem de reflexão até hoje. A primeira, era a dificuldade de lidar com algumas crianças que “não se adaptavam” ao grupo, tentavam fugir da Creche, gritavam, corriam, etc. Uma delas em especial - lembro inclusive seu nome - dava muito problema pela manhã com a outra *recreacionista*. Quando eu chegava depois do almoço para meu turno, as queixas eram muitas. Lembro que tinha receio que comigo também pudesse acontecer algum problema e intuitivamente propunha coisas a ele, uma vez que eu entrava na hora do sono e ele nunca queria descansar. E uma atividade específica deu certo: deixá-lo livremente com os livros. Recordo que sobre isso pensava e não tinha, ainda, respostas: Por que ele fica tão quieto e concentrado com livros e revistas? Como isso o acalmava? Qual era seu limite de tempo? Quais livros mais gostava? O que o atraía tanto? Mais recentemente, depois dos estudos que fiz e das pesquisas que orientei e oriento sobre leitura e formação do leitor, tenho algumas possíveis respostas para isso. Dos estudos que fiz e faço, a antropóloga francesa Michele Petit foi quem mais ajudou a compreender os aspectos da leitura e da relação das pessoas, em especial das crianças, com os livros. Segundo Petit (2008, p. 30), existe algo na leitura “que é da ordem do trabalho psíquico, no sentido em que os psicanalistas falam do trabalho do sonho, trabalho do luto, trabalho da criação”. Diz a pesquisadora:

O que determina a vida dos seres humanos é em grande medida o peso das palavras, ou o peso da sua ausência. Quanto mais formos capazes de nomear o que vivemos, mais aptos estaremos para vivê-lo e transformá-lo. Enquanto o oposto, a dificuldade de simbolizar, pode vir acompanhada de uma agressividade incontrolada. Quando se é privado da palavra para pensar sobre si mesmo, para expressar sua angústia, sua raiva, suas esperanças, só resta o corpo para falar: seja o corpo que grita com todos seus sintomas, seja o enfrentamento violento de um corpo com outro, a passagem para o ato (PETIT, 2008, p. 71).

E mais, segundo ela: a leitura pode ser, em todas as idades, justamente um caminho privilegiado para se construir, se pensar, dar um sentido à própria experiência, à própria vida; para dar voz a seu sofrimento, dar forma a seus desejos e sonhos (PETIT, 2008, p. 72). A autora estabelece, em seus estudos, as relações entre a prática da leitura e as possibilidades de

reflexão e da significação das experiências vividas. Assim afirma que “não é um luxo poder pensar a própria vida com a ajuda de obras de ficção ou de testemunhos que tocam no mais profundo da experiência humana” (PETIT, 2008, p. 78). Talvez os livros fosse, para o caso do menino “indisciplinado”, “com problemas”, a possibilidade de “pensar a própria vida” e de estar consigo mesmo.

A segunda lembrança marcante que tenho da experiência da Creche da USP serviu e serve de base para as reflexões de gênero e ajudou a constituir meus estudos futuros acerca dessa temática, minimamente serviu para despertar minha atenção de que algo assim, questões de gênero, eram polêmicas, coisa que jamais tinha percebido ou ouvido falar antes disso. Na ocasião, 1986, estavam sendo contratados os primeiros *recreacionistas* homens para o Berçário da Creche. Isso foi razão de polêmica e desgostos. Lembro-me em especial de uma reunião em que uma das coordenadoras disse que os pais questionavam como poderia, por exemplo, um homem trocar as fraldas das crianças, limpar as partes íntimas de suas filhas, etc. Nessa direção iam alguns dos argumentos e dos protestos. A Creche da USP não abriu mão da presença dos homens em todos os grupos de crianças que atendia. Eu, por minha vez, embora não tenho estado diretamente ligado aos fatos, fui uma ouvinte atenta dos acontecimentos. Alguns anos depois, especialmente no curso de mestrado (1993-1995) tive a oportunidade de estudar educação e relações de gênero e compreender mais e melhor o sentido daqueles acontecimentos.

A aventura da vida *improvisada* em São Paulo chegou ao fim ao final de um ano letivo e depois dela nunca mais, obviamente, fui a mesma. Era preciso recomeçar, ou começar de fato, a vida de casados e retomar a vida de professores, suspenda por um ano. A cidade foi Passo Fundo (RS) e, no caso de Sebastião, novamente pelas mãos de José Fernando Kieling, a Universidade de Passo Fundo (UPF) foi o lugar da retomada da docência, agora de ensino superior. Lá eu retomaria meus estudos de Pedagogia, *voltando* ao 2º semestre do curso, que eu ainda não acabaria nessa instituição. Por isso, costumo dizer que fiz, pelo menos, *dois* cursos superiores de Pedagogia.

O currículo, as disciplinas da minha formação na Faculdade Dom Bosco, eram voltadas para a terminalidade de Orientação Educacional e de Supervisão Escolar. Quando cheguei à UPF, em 1987, a Universidade *inaugurava*, na direção de outras universidades brasileiras, a formação de professores e professoras para as séries iniciais, portanto com um currículo totalmente diferente daquele que eu tinha iniciado, em 1982, o curso de Pedagogia - e quase concluído em 1985 - no Dom Bosco, em Santa Rosa. Recomecei, assim, minha

formação. Daquele ano lembro-me apenas da beleza do campus da UPF e de quanto as disciplinas – Metodologias do Ensino⁵ – me agradaram e quanto senti que *falavam minha língua*. Rememoro, nesse momento, especialmente de uma aula de Metodologia de Ciências em que visitamos o necrotério da Universidade e tivemos uma aula prática com os cadáveres, sobre os sentidos. Claro que foi mais que uma aula sobre os cinco sentidos. Foi uma aula sobre a vida e sobre a morte! Sequer recordo-me do professor, de seu nome e das suas explicações, mas da frase na entrada do local e o impacto da experiência nunca mais esqueci: *Fui o que tu és, serás o que eu sou!* Isso me faz pensar sobre as experiências – difíceis e dolorosas – que podemos e devemos proporcionar aos alunos e alunas em processo de formação docente. A formação não pode ser feita somente considerando-se a experiência teórica, ética e estética do “bem” e do “bom”. Ela precisa assentar-se, igualmente, no confronto das vidas sofridas, na experiência da dor, da fome, da morte. Pergunto-me, constantemente, seria essa uma forma de fazer com que alunos e alunas desenvolvam empatia pelo oprimido, pelos excluídos, pelos socialmente desprivilegiados, pelos sofridos e explorados? Ainda não sei, mas tenho procurado formas de sensibilizar os futuros docentes, pensar com eles as desigualdades e as injustiças sociais, as condições concretas de vida da população, entre outras coisas.

A vida em Passo Fundo e na UPF durou mesmo só um ano, tempo suficiente para ter ainda mais uma experiência como alfabetizadora, por um semestre, em uma escola particular católica, mas não suficiente para concluir o curso de Pedagogia... A pequena saga familiar continuaria...

Em 1988, novamente pelo incentivo de José Fernando Kieling, que depois de ter passado pelo Dom Bosco e pela UPF tornou-se professor na Universidade Estadual de Maringá (UEM), mudamos de cidade e de estado: chegávamos, então, em Londrina, Paraná. Para Sebastião, naquele momento professor concursado da Universidade Estadual de Londrina (UEL), era a chance de ter estabilidade, um salário melhor e melhores condições de trabalho. Quando a mim, era preciso terminar, afinal, o curso de Pedagogia, algo que naquele momento parecia interminável. Recomecei a formação e a UEL foi, finalmente, a instituição na qual me *diplomei*. Mais do que isso foi um espaço de muitos e importantes encontros: a professora Regina Mesti (atualmente na UEM) com quem fiz os primeiros estudos de Marx e

⁵ Desse período guardo dois cadernos: de Fundamentos Metodológicos da Matemática e de Fundamentos Metodológicos de Comunicação e Expressão. Revisitá-los para escrita desse Memorial foi uma experiência especial. Como se verá adiante, atualmente como pesquisadora um dos objetos da cultura material escolar que “faço a guarda” são cadernos escolares, há mais de mil hoje no acervo que possuímos. Guardar os cadernos de outros e encontrar os próprios é realmente uma experiência singular. Há outros *guardados-memória* que vou referir adiante.

Engels; a professora Rosana (cujo sobrenome me esqueci!), com quem trabalhei na Clínica de Psicopedagogia da UEL e muito aprendi sobre processos de (não) aprendizagem; a professora Graça Ferreira, com quem estudei e tive aprendizagens muito importantes na área de Educação de Jovens e Adultos, além de ter feito, sob sua supervisão, o Estágio Supervisionado na EJA – afinal, já tinha feito o Estágio *com crianças lá nos tempos* do Dom Bosco.

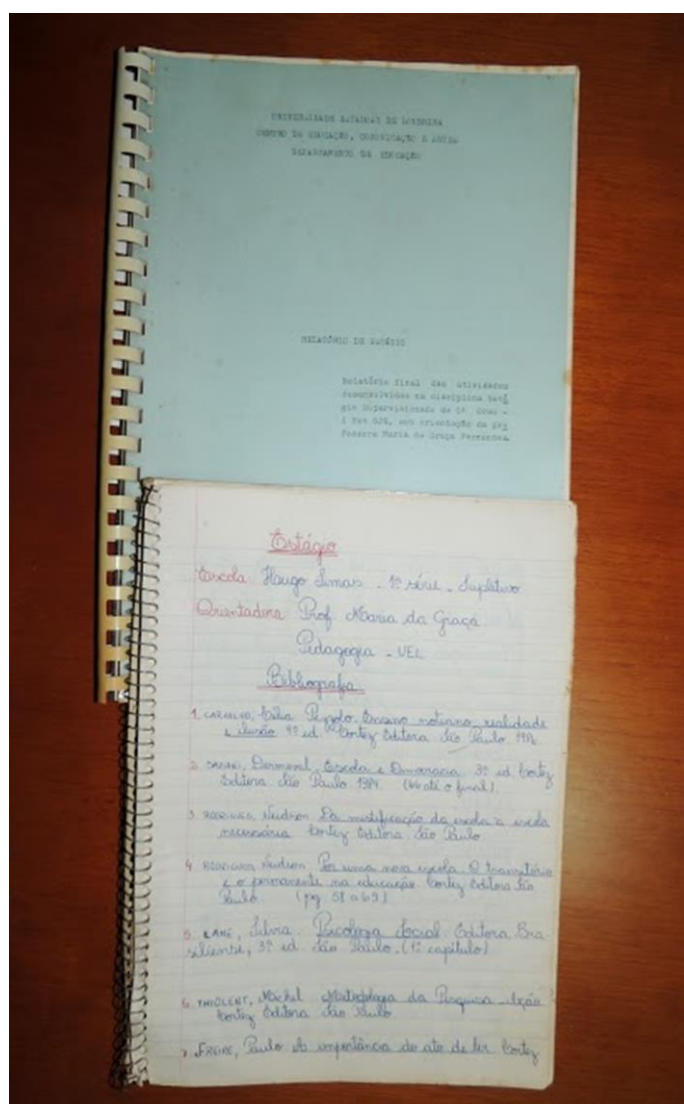


Figura 10: Relatório e caderno do Estágio Supervisionado em EJA, 1988.

Fonte: Acervo particular.

mente que, ao aceitar minha transferência, tive o aproveitamento de muitas disciplinas cursadas no Dom Bosco, entre 1982 e 1985, e na UFP, em 1987, porque tendo estudado apenas um ano lá, 1988, no primeiro semestre de 1989 eu tinha apenas duas disciplinas para concluir o curso. Mas eis que Sebastião tinha feito concurso em uma universidade federal, uma vez que as estaduais do Paraná começavam a dar sinais de certo desmonte e de uma

Da minha vida guardada em papéis, do processo de “arquivamento do eu” (ARTIÈRES, 1998) ainda mantenho, dessa experiência, algumas relíquias, que me são caras e especiais: o caderno com anotações dos estudos e o relatório final, datilografado do Estágio Supervisionado em EJA (Fig. 10). Para uma pesquisadora, hoje ocupada fundamentalmente com a guarda, a preservação e o estudo das memórias e das histórias da escolarização, tais *documentos* (sim, é disso que se trata!) são, de fato, ímpares para compreender os sentidos do guardar e do rememorar, e de pensar o passado.

Tenho a impressão que a UEL *fervilhava* de novas ideias naquele momento, com novos professores e professoras, com uma estrutura física invejável. E tenho em

queda salarial muito significativa. A nomeação para a UFPel veio em abril de 1989. Estava eu quase no final do semestre e quase no final de um curso que havia começado sete anos antes. E mais: estava grávida de Leonardo, nosso primeiro filho, com oito meses de gestação...

Nesse ponto, paro a escrita e penso mais demoradamente: como continuar contando e refletindo sobre tudo isso? Como contar isso que agora parece mesmo, mais do que nunca, uma saga familiar? Seria melhor *pular essa(s) parte(s)* e ir direto *ao ponto que mais interessa*: minha docência de ensino superior? Minha entrada e vida profissional na UFPel?

De fato aqui não sei muito como *me contar*, até porque “memória e palavra, no fundo inseparáveis, são a condição de possibilidade do tempo reversível” (BOSI, 1992, p. 28). Quais palavras *cabem* aqui? Quais palavras dão conta de expressar emoções e sentimentos? Quais palavras, inseparáveis da memória, reverterem o tempo? Não sei... mas é preciso continuar a narrativa e para que encerre esse *capítulo* da minha história, talvez um dos mais intensos vividos, é preciso dizer que tenho a impressão, até hoje, que as professoras das duas disciplinas que estava cursando na UEL se compadeceram de minha história e permitiram que eu terminasse ambas à distância. Em razão disso, até hoje tenho comigo que a sensibilidade na docência, não importa qual o nível de ensino, é um elemento importante dessa relação. Sem essa atitude delas minha história poderia ter sido outra. Até hoje me pergunto se teria terminado o curso de Pedagogia se ambas não tivessem agido daquela forma... Mas a vida não é suposições do que poderia ter sido, a vida é de fato o que foi e o que é... E ela foi... em Pelotas, lugar da docência no ensino superior e da maternidade, desde 1989, outra ponta de um imenso *iceberg*.

Naquele mesmo ano, em agosto, fizemos novamente a *travessia* de carro entre Pelotas-Londrina agora com o filho de três meses junto, para a colação de grau em Pedagogia, finalmente! Encerrava-se, assim, um ciclo importante de meu viver, ele havia começado em 1982.

A cerimônia de colação de grau na UEL (Fig. 11) foi um momento ímpar, como sempre imaginei e continuo imaginando as formaturas: simples e alegre, sem pompas ou cerimoniais exagerados! Todos os cursos, indistintamente, reunidos no ginásio de esportes da universidade, em cerimônia única.



Figura 11: Colação de grau na UEL, Londrina/PR, 1989.

Fonte: Sebastião Peres, 1989.

Ainda sobre esse período, 1982-1989, guardo, como afirmei, um pouco da vida em papéis, fui “arquivando meu eu”, prática onipresente na sociedade moderna (ARTIÈRES, 1998) e esses *guardados-relíquias* permitem que eu faça reflexões sobre algo que está diretamente ligado ao que hoje pesquiso e oriento: leituras e leitores. Para mim, pensar sobre isso na escrita do Memorial Acadêmico reveste-se de um valor especial: ao pensar-me, penso no(s) objeto(s) de pesquisa que investigo e oriento. Assim, a escolha que faço, ao falar de minha trajetória profissional, é também por falar dos livros que li, dos *livros-formação*. Acima de tudo considero que eles permitem compreender a professora e pesquisadora que fui e estou sendo, as opções teóricas e metodológicas que fiz ao longo da carreira, as *crenças pedagógicas* que fui construindo, os referenciais que fui estabelecendo para pensar a escola e a educação, um constructo para fazer pesquisa e orientar. Somos o que lemos, é a ideia corrente. Sou, pessoal e profissionalmente, acima de tudo, o que li nesses anos todos. A construção intelectual que fiz para compreender o mundo social e educacional não resultou de um empreendimento solitário, mas coletivo, da voz e da palavra de autores, de pesquisadores, de estudiosos que li e reli, com os quais concordei e discordei, aos quais aderi e refutei. Além disso, ao referir isso penso em uma autora que viria a estudar anos mais tarde, bem recentemente de fato. Ela fala dos livros em “nossos corações”, da decisão de mantê-los conosco, e de quanto somos, nós leitores, como campos de semeadura:

[...] um bom livro é um livro capaz de ficar em nós, em nossos corações, como ficam as pessoas que amamos. [...] E somos nós, os leitores, [...] com nossa intensidade, com nosso exercício de liberdade, que decidimos quais livros ficarão vivos em nossos corações; somos nós que oferecemos, como campo de semeadura, nossa memória, para que os livros se instalem, cresçam, permaneçam (ANDRUETTO, 2012, p. 132).

Assim, sobre os *livros do coração*, *livros-formação*, sobre os livros que

permaneceram em mim inicialmente refiro-me aos dois primeiros livros acadêmicos que comprei e que guardo até hoje⁶: *Escola e Democracia*, de Dermeval Saviani e *Estórias de quem gosta de ensinar*, de Rubens Alves. Recordo-me do processo de compra de ambos e consigo perceber, hoje, entre outras coisas, o sentido e a experiência de ler Dermeval Saviani (com quem hoje tenho o privilégio de dividir eventos acadêmicos, como o Encontro Anual da ASPHE desse último ano de 2016!) e Rubens Alves nos anos 80 do século passado (sim, passado!). Ambos foram comprados no Dom Bosco, em Santa Rosa, no início da Graduação, e a compra funcionava da seguinte forma: fazia-se uma lista de quem queria adquirir o livro, os mesmos eram antecipadamente pagos, depois encomendados e quando chegavam éramos avisados e podiam, então, ser retirados na Secretaria da Faculdade. Mantenho-os até hoje, amarelados pelo tempo. Mais recentemente – ao estudar e orientar dissertações e teses sobre história da leitura e dos leitores – esses dois livros ganharam *notoriedade* em minha biblioteca física e em minha “biblioteca vivida”, qual seja, a da “memória de leituras anteriores e de dados culturais” (GOULEMONT, 1996, p. 113) que me constituem e são parte de minha história.

Embora *Escola e Democracia* não tenha sido a primeira obra de Saviani - *Educação brasileira: estrutura e sistema*, de 1973, aparece como sendo a primeira -, é, sem dúvida, uma das mais importantes, talvez a mais importante obra do pensador. Publicado pela primeira vez em 1983, o livro já está na 40ª edição, tendo sido lançado em 2008, quando completou 25 anos de seu aparecimento. Trata-se, portanto, de um clássico da educação brasileira. E reconhecer isso é o mínimo que se pode fazer na história da produção intelectual educacional brasileira.

Meu exemplar de *Escola e Democracia*, comprado no Dom Bosco, além de minha assinatura possui a data da compra: 1984. Esse dado me parece bastante importante, pois indica que, mesmo estudando na longínqua Santa Rosa, algumas das “novidades” do campo educacional não demoravam tanto assim para chegar. Logo no ano seguinte ao lançamento do livro, tivemos – meus colegas e eu – acesso à obra. Pergunto-me: qual teria sido o professor a indicá-la? Como teria eu lido o livro? Como trabalhamos com ele? Em minha memória inexistem respostas a essas perguntas. Contudo, o objeto-livro guardado durante mais de 35 anos, revela que a ele tive acesso e ele é, para mim, um *objeto relíquia*.

⁶ Não me lembro do primeiro livro de literatura que comprei. Apenas suponho, pelo meu acervo pessoal, quais foram, mas não tenho lembrança disso. Na infância, em minha casa inexistiam livros –exceto os didáticos – até eu ter mais ou menos 12 ou 13 anos, quando minha irmã mais velha adquiriu, porque já trabalhava, toda coleção do Erico Veríssimo e toda obra de Jorge Amado. Uma amarela e outra vermelha, ambas adornavam elegantemente a também nova estante da casa. As duas coleções foram minhas primeiras leituras literárias em casa (fora da obrigação escolar).

Com Dermeval Saviani aderi à Teoria Crítico-social dos Conteúdos (também chamada Histórico-Crítica), fui uma leitora ávida e, mais tarde, nos primeiros anos da docência do ensino superior, uma divulgadora dessa perspectiva. Lembro-me dos muitos quadros que fazia (e alguns estão entre os papéis guardados) comparando os pensadores que discutiam as tendências pedagógicas da educação, relembro como as discutia posteriormente nas aulas de Didática e como defendia para além da Tendência Tradicional, Escolanovista e Tecnicista, a Tendência Crítico-social dos Conteúdos. Nessa mesma direção, mais tarde fui leitora convicta de José Carlos Libâneo. Junto com *Escola e Democracia*, de Saviani, *Democratização da Escola Pública*, do autor foi igualmente um *livro-formação*, uma *leitura-formação*. Libâneo propunha as tendências pedagógicas divididas entre as de cunho liberal e as de cunho progressista, ampliando as perspectivas em cada uma das divisões, conforme diferentes tempos históricos.

Foi preciso um tempo longo e muitas outras leituras para desconstruir a perspectiva que havia construído de uma visão, por vezes linear, do processo histórico da educação com base nas tendências pedagógicas. Como historiadora da educação e da alfabetização, interessa-me, sobremaneira, compreender a produção, a divulgação, a circulação e a adesão às tendências pedagógicas no pensamento intelectual brasileiro. Trata-se, pois, da possibilidade de compreender a própria história do pensamento pedagógico, mas como viria a aprender anos depois com Roger Chartier (1990) não desencarnada dos sujeitos que as produziram e dos objetos culturais que as colocaram em circulação.

Os guardados em papéis, minha vida arquivada, permitem que eu recupere – uma vez que não guardo na memória e em casa mais do que os livros de Saviani e Rubens Alves dos tempos iniciais da Graduação – outras *leituras-formação*. Encontro registros (resenhas, esquemas, comentários, fichamentos, anotações), feitos na UPF e mais intensivamente na UEL, de livros tais como: *Ensino: as abordagens do processo*, de Maria da Graça Mizukami; *Da mistificação da escola à escola necessária* e *Por uma nova escola. O transitório e o permanente na educação*, ambos de Neidson Rodrigues; *A importância do ato de ler*, de Paulo Freire; *Ensino noturno: realidade e ilusão*, de Célia Pezzolo Carvalho; *Psicologia Social*, de Silvia Lane; *Metodologia da Pesquisa Ação*, de Michel Thiollent; *O que é método Paulo Freire*, de Carlos Rodrigues Brandão; *Ideologia do livro didático*, de Ana Lúcia Faria; *A paixão de conhecer o mundo*, de Madalena Freire; *A alegria na escola*, de Georges Snyders; *Educação Pré-escolar*, de Gilda Rizzo; *Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo*, de Iselda Sausen Feil.

Foi desse período também, da Graduação em Pedagogia na UEL, meu primeiro contato com as pesquisas de Emília Ferreiro e colaboradoras sobre a psicogênese da língua escrita. Guardo os registros de um trabalho empírico que fizemos com crianças em processo de alfabetização tendo por base os níveis de escrita propostos por Ferreiro & Teberosky (1985). Esse trabalho permitiu que alguns poucos anos depois, ao ingressar na FaE como docente, as complexas leituras sobre a psicogênese da língua escrita ficassem “mais fáceis e compreensíveis”, especialmente o livro que leva justamente esse nome no Brasil: *Psicogênese da língua escrita*, com o qual trabalhei depois na formação continuada de alfabetizadoras, como vou referenciar adiante.

Ainda que sejam poucos os livros e as leituras recuperadas desse período, eles dão a dimensão do que foi minha formação inicial, especialmente o final do curso, entre os anos de 1988-1989, na UEL. Contudo, mais importante do que isso, para uma pesquisadora do campo da história da alfabetização e das práticas de leitura tal possibilidade – guardar e encontrar os registros de leituras - é a oportunidade para pensar seu próprio objeto de investigação. Pergunto-me, entre outras coisas: como me constituí a professora e a pesquisadora que sou considerando as leituras e os livros que li? Ou seja, como as leituras e os livros que li me fizeram ser quem sou hoje? O que esses papéis guardados dizem de mim, de quem fui e sou? Contudo, as leituras feitas no curso de Pedagogia foram apenas o começo dessa história... Daí me fiz professora de ensino superior e de fato nunca mais parei de comprar livros, de ler e de estudar... *Minha morada!*

IV.

UFPel: o início
da trajetória no
ensino superior

A noite não adormece nos olhos das mulheres

Conceição Evaristo

A noite não adormece
nos olhos das mulheres
a lua fêmea, semelhante nossa,
em vigília atenta vigia
a nossa memória.

A noite não adormece
nos olhos das mulheres,
há mais olhos que sono
onde lágrimas suspensas
vírgulam o lapso
de nossas molhadas lembranças.

A noite não adormece
nos olhos das mulheres
vaginas abertas
retêm e expulsam a vida
donde Aínás, Nzíngas, Ngambeles
e outras meninas luas
afastam delas e de nós
os nossos cálices de lágrimas.

A noite não adormecerá
jamais nos olhos das fêmeas
pois do nosso sangue-mulher
de nosso líquido lembradiço
em cada gota que jorra
um fio invisível e tônico
pacientemente cose a rede
de nossa milenar resistência.

IV. UFPel: o início da trajetória no ensino superior

A chegada em Pelotas é difícil de descrever... até hoje pergunto, como disse, onde é *meu lar*... Contudo, é aqui a cidade da minha trajetória profissional como professora de ensino superior e como pesquisadora. E é na UFPel que fiz essa trajetória acadêmica, que desenhei minha vida profissional, desde 1991. Antes disso, porém, ainda em 1989, logo depois da maternidade e da formatura na Graduação, ingressei no curso de Especialização em Educação na Faculdade de Educação da UFPel – tempo de ser aluna dos professores Elomar Tambara, Gomercindo Ghiggi, José Lino Hack, Solange Barros, Carmem Duarte, Egon Michelin. Foi também o ano do concurso para professor auxiliar na UFPel, na área de Séries Iniciais e Educação Pré-Escolar. De fato, rememorar 1989, essa outra *ponta de um iceberg*, é compreender que *a noite não adormece nos olhos das mulheres*.

Do concurso tenho até hoje ainda a lembrança dos livros que Sebastião comprou para que eu pudesse ler e de quantas vezes saiu de casa com Leonardo bebê para que eu pudesse estudar. Guardo, também, os muitos fichamentos dos estudos que revelam que foi um tempo de ler os estudos de Piaget e de autores piagetianos e de estudar importantes obras do campo então denominado de Estudos da pré-escola (ou do pré-escolar) e da alfabetização, de autores tais como: Sonia Kramer, Madalena Freire, Paulo Nathanael, Adriana de Oliveira Lima, Zaia Brandão, Amélia Rodrigues de Castro, Constance Kamii, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Paulo Freire, Maria Teresa Nidelcoff, Regina Leite Garcia, Esther Pillar Grossi, Telma Weisz, Terezinha Nunes Carraher, Lúcia Browne Rego, entre outros. Muitas *leituras-formação* desses campos me constituíram professora e pesquisadora: educação pré-escolar, alfabetização e séries iniciais. Os estudos feitos para realização do concurso na FaE foram especialmente formadores na minha trajetória de professora de ensino superior. Muitos deles eu voltaria a ler e usaria por um bom tempo como bibliografia em disciplinas e estudos realizados.

Guardo igualmente todos os pontos do concurso desenvolvidos (manuscritos): (1) A educação Pré-escolar no Brasil: aspectos históricos e perspectivas; (2) A política do Pré-escolar no Brasil; (3) A formação do professor pré-escolar; (4) Princípios metodológicos de educação pré-escolar; (5) Propostas alternativas para o ensino da pré-escola; (6) A pré-escola e a alfabetização; (7) A construção do conhecimento na pré-escola; (8) Características evolutivas da criança na pré-escola; (9) O currículo da pré-escola; (10) A questão da prática de ensino na formação do professor para as séries iniciais; (11) Princípios metodológicos para

o ensino das séries iniciais; (12) Propostas alternativas para séries iniciais.

As anotações guardadas permite que recupere alguns detalhes curiosos da minha prova didática, por exemplo: a mesma foi feita no dia 15/12, uma sexta feira, às 15 horas, cuja banca examinadora era composta pelas professoras Maria Isabel Buges, da UFRGS e Maria Casalinho e Consuelo Requião, da própria FaE. Guardo, além do original da listagem dos pontos, as fichas (Fig. 12) com a estrutura da aula que ministrei e elas revelam que o ponto sorteado foi o de n. 7, A construção do conhecimento na pré-escola. Nessas fichas, dois aspectos foram considerados: (1) como se processa o conhecimento, segundo Piaget; e (2) as implicações pedagógicas na pré-escola. Aparentemente foi uma aula bem estruturada e com uma abordagem interessante para alguém que acabara de sair da Graduação (concurso para Professor Auxiliar).

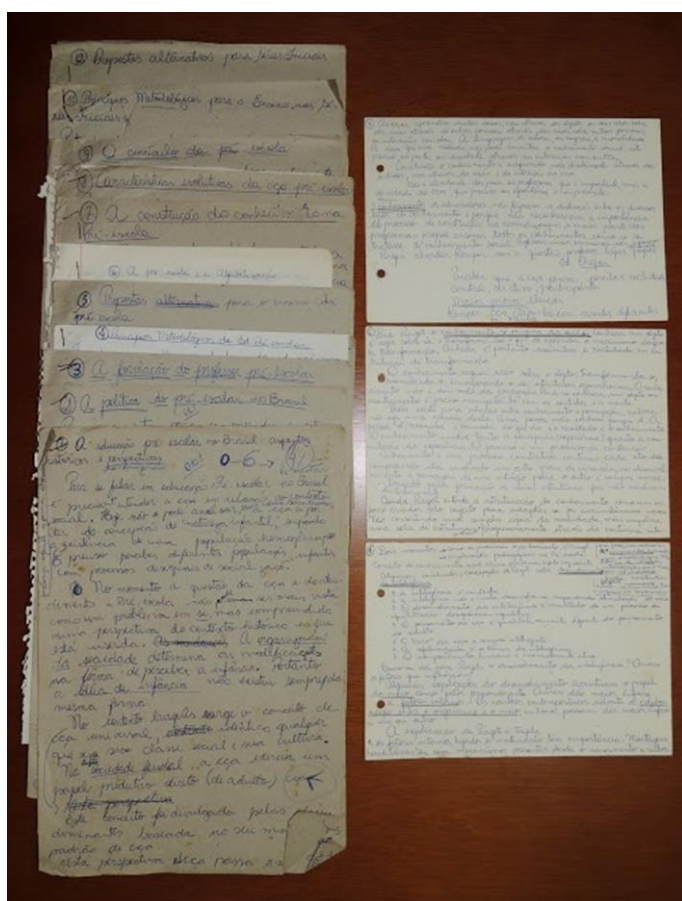


Figura 12: Fichas e rascunhos da aula e dos pontos preparados para o concurso de professor auxiliar da UFPel, 1989.

Fonte: Acervo particular.

Como disse, os rascunhos guardados dos pontos (Fig. 12) revelam uma leitora de Piaget e dos piagetianos, então dominantes no campo da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, e alguém já bastante atenta a dimensão social e histórica da vida das crianças, em um tempo em que não se falava ainda do campo de estudos da Sociologia da Infância. Além disso, as relações escola-contexto social, escola-prática social, escola-classe social, escola-reprodução social, escola-relações de produção, escola-super e infraestrutura, escola-projeto social, escola-justiça social, escola-transformação social, aparecem reiteradamente em todos os pontos

desenvolvidos, indicando já as influências das leituras de perspectiva marxista e das teorias reprodutivistas da educação. Em todos os pontos preparados para o concurso considerei, primeiro, tais discussões.

Do concurso guardo, ainda, a lembrança do bom desempenho das colegas que tiraram sucessiva e merecidamente o primeiro e o segundo lugares: Jaqueline Moll e Rita de Cássia Tavares Medeiros. Eram delas as vagas existentes. Para mim restava a aprendizagem de ter feito o concurso recém graduada e a alegria de um terceiro lugar. Tinha impressão de que isso era tudo!

Sem trabalho e tendo aberto mão de um concurso para professora do Estado feito anos antes em razão das mudanças de cidade e de estado, era preciso trabalhar e não havia muita perspectiva. Durante aqueles dois anos, 1989 e 1990, vivi com a *certeza* de que nunca mais trabalharia, que minha vida profissional tinha se encerrado e que meu lugar no mundo era o da maternidade e o de esposa.

Em 1991, desacreditada das possibilidades profissionais, fiz uma seleção para professora substituta na FURG (Fundação Universidade do Rio Grande), na área de Psicologia. Sequer fui ver o resultado final. Com tantos candidatos considere, antes mesmo de saber, que não havia passado. Algum tempo depois, recebi um telefonema – daquelas *boas almas*, como se costuma dizer – do candidato que havia passado na seleção de Sociologia e estava assinando o contrato quando ouviu comentarem que iriam chamar o segundo lugar da seleção de Psicologia porque a candidata que havia tirado o primeiro lugar *não compareceu*. Tudo isso me falou por telefone e disse que perguntou se podia, pelo menos, tentar localizar a candidata para dizer a ela que era o último dia para assumir a vaga. E eis que me torno, assim, com o telefonema de um desconhecido, professora substitua de Psicologia da FURG. Como não acreditar na vida e nas pessoas?

Desse momento guardo 45 fichas manuscritas com as aulas que ministrei, inclusive a primeira com o tema “O que é Psicologia?”⁷. Guardo, porém, na memória, justamente a lembrança desse primeiro dia de aula: eu, com experiência apenas em séries iniciais, formada recentemente, *parada* profissionalmente pelo menos desde 1987, quando tinha tido a última experiência com alfabetização em Passo Fundo, chegava à aula de Psicologia em uma turma de Enfermagem, acho que com uns 50 alunos, só lembro mesmo da sala cheia e de quanto uma aluna me inquiriu – e me amedrontou – sobre minha experiência docente no ensino superior. Não foi nada fácil meu começo de docência no ensino superior. Meu primeiro dia de

⁷ Outras temáticas das aulas ministradas como professora de Psicologia estão registradas nas fichas: Psicologia do Desenvolvimento; Fases do desenvolvimento; Adolescência e Puberdade; Métodos e escolas psicológicas; Histórico e Métodos da Psicologia; Movimentos da Psicologia; Personalidade; Teorias da Aprendizagem; Problemas de Aprendizagem, entre outros. Atualmente não me sinto em condições de desenvolver, em aula, nenhum desses assuntos. Então algumas das perguntas que me faço são: *Como pode a juventude nos fazer tão ingênuos? O que faz o conhecimento em nossas vidas? Complicá-la? Intensificá-la? Complexificá-la?* Pergunto isso pois hoje, possivelmente, não daria aulas de Psicologia.

aula na Universidade, como professora, ficará para sempre em minha memória!

Dos encontros que a vida arrefece, mas que a gente não esquece, lembro que naquele dia dormi na casa da professora Francisca Michelin, então professora da FURG, que me ofereceu pousada enquanto lá estive, uma vez que dava aula na noite de um dia e na manhã seguinte de outro. Lembro-me que chorei, talvez ela nem se lembre mais disso! Minha primeira aula no ensino superior, na “Faculdade” (quando ao usar botinhas vermelhas imaginei que aí chegaria!) e eu tinha um profundo sentimento de fracasso e de incapacidade.

Não terminei o semestre na FURG porque na eminência de terminar a validade do concurso que havia feito na UFPel - era 1991 e o concurso havia sido em 1989 -, a então diretora da Faculdade de Educação me chamou para conversar. Professora Ceres Bonatto disse que a professora de Didática, Maria Manuela Garcia, estava afastada para mestrado e que tinham uma vaga e caso eu aceitasse ser professora de Didática *me aproveitariam* na vaga. Eis que me torno, assim, professora da FaE da UFPel e dessa data passaram-se 25 anos. Minha admissão foi em 1º de julho de 1991. Muito do que sou hoje resulta da trajetória desse quarto de século que aqui vivi. Aqui me fiz professora de ensino superior, aqui tenho trabalhado na formação docente, na graduação, na pós-graduação e na extensão.

A extensão, aliás, foi uma *porta de entrada* importante na Universidade e definidora de minha trajetória como pesquisadora. Quando ingressei na UFPel, em 1991, logo assumi dois projetos de extensão que estavam em andamento. No primeiro, *Atualização, formação e acompanhamento de professores alfabetizadores da rede oficial de ensino* dei continuidade justamente ao trabalho da professora Maria Manuela Alves Garcia, como coordenadora. Em decorrência da atuação nesse projeto que previa a formação continuada de professoras alfabetizadoras da região, fiz muitos e aprofundados estudos sobre a psicogênese da língua escrita, dei muitos cursos e palestras e acompanhei muitas experiências em escolas públicas, sempre na companhia de uma das mais importantes alfabetizadoras pelotenses da época e parceira do projeto, professora Dalva Lopes.

O final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, quando ingressei na FaE, estava no auge a produção e a divulgação do chamado construtivismo, com a divulgação dos estudos de Emília Ferreiro e colaboradoras e em razão da atuação do GEEMPA, de Ester Pillar Grossi. A Faculdade de Educação da UFPel, acompanhava, tanto no que tange ao ensino, quanto na ainda incipiente pesquisa, quanto na extensão, esse movimento construtivista, especialmente fazendo a formação continuada das alfabetizadoras. Coube a mim dar continuidade a um importante trabalho que estava em andamento quando de meu ingresso

como docente. O projeto era, naquele momento, um dos mais significativos vínculos que a Faculdade de Educação mantinha com as redes de ensino (SME e 5ª CRE), no compromisso que sempre procurou ter com a qualidade da escola pública.

Desse tempo, tenho guardado os registros dos estudos que fiz. O livro *Psicogênese da língua escrita*, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, entre outras obras dessas autoras e dessa abordagem, foi cuidadosamente fichado, mais de uma vez. A atuação no projeto fez com que aprofundasse uma das temáticas de maior evidência no campo educacional daquele período: a alfabetização construtivista. Participei, portanto, como protagonista da chamada revolução conceitual da alfabetização (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985). A experiência me oportunizou um aprofundamento teórico no campo da alfabetização e me fez uma espécie de divulgadora entusiasta de tal abordagem, a chamada perspectiva construtivista. As produções do GEEMPA e as didáticas dos níveis pré-silábico, silábico e alfabético, de Esther Pillar Grossi, figuram em meus registros de estudos dos *cadernos-memórias* (minha vida em papel!).

O outro projeto de extensão que coordenei quando ingressei na FaE também estava em andamento e denominava-se *Educação de Jovens e Adultos: alfabetização e pós-alfabetização dos funcionários da UFPel*. Assim como o outro, a atuação nesse projeto foi bastante importante em minha vida profissional e definiria um tempo que dediquei aos estudos no campo da Educação de Jovens e Adultos, incentivando inclusive a escrita do projeto com o qual ingressei no mestrado da UFRGS, dois anos depois, em 1993.

Como afirmo, havia feito um estudo cuidadoso e extremamente denso no curso de Especialização em Educação, no Núcleo de Estudos *Educação e Trabalho*, com os mestres Elomar Tambara, José Lino Hack e Gomercindo Ghiggi, no qual havíamos estudado os modos de produção – um momento importante da minha trajetória de leituras marxistas, o segundo seria com o professor Alceu Ferraro na UFRGS, no curso de mestrado – e feito uma monografia coletiva abordando o assunto - do modo de produção primitivo ao socialista. Dessa fase, lembro-me do forte impacto da leitura do livro de Aníbal Ponce, *Educação e luta de classes*, mais um *livro-formação*. A leitura desse livro foi muito importante em minha formação, ampliou sobremaneira minha compreensão histórica e crítica sobre o fenômeno educativo.

As leituras de cunho marxista dominavam, então, o cenário educacional brasileiro. No final dos anos de 1980 e começo dos anos de 1990, o Brasil vivia o processo de abertura política, pós-ditadura militar e as leituras e o enfoque de pesquisa dominante no campo

educacional era justamente o da perspectiva marxista. Muitas leituras fiz na direção de compreender a escola como espaço de reprodução social. No curso de Especialização da FaE li pela primeira vez *A Reprodução*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron e *Aparelhos ideológicos de estado*, de Louis Althusser, entre outros autores e estudos da perspectiva reprodutivista, que estavam, então, em evidência no campo educacional. Tempos de compreender melhor a educação a partir das teorias da reprodução e como aparelho ideológico do estado. Além disso, li Max Weber e Emile Durkheim pela primeira vez, com o professor Elomar Tambara. Estava aberta, de vez, as portas para as leituras sociológicas, que se revelaram sempre tão importantes em minha formação profissional. Retornaria a esse campo de estudos mais tarde, pouco antes do doutorado, em especial com as leituras da Sociologia do Currículo, no âmbito da Nova Sociologia da Educação (NSE), iniciada por Michael Young na Inglaterra nos primeiros anos da década de 1970.

Nesse curso de Especialização fizemos, também, uma pesquisa de campo. A empiria do estudo foi com alunos-trabalhadores de cursos noturnos sobre suas concepções de educação e trabalho. Esse momento importante de minha formação, com densas e aprofundadas leituras e uma discussão embasada na realidade dos alunos-trabalhadores e da educação e trabalho, assumi, consciente da complexidade da problemática, o projeto de extensão que referi e ocupava-me de refletir sobre cursos noturnos no contexto da educação brasileira.

Foram tempos de muitas vivências e de muitas aprendizagens. Ensinava Didática Geral (hoje já em desuso!) e estudava alfabetização, Educação de Jovens e Adultos e ensino noturno.

Em relação a esse período de ingresso na UFPel, 1991-1992, como professora de Didática (além de Educação Pré-escolar e Educação de Jovens e adultos), guardo, no arquivo da minha vida profissional, 48 fichas pautas manuscritas com as aulas ministradas. Aulas sobre os objetos da Didática estão ali registrados: planejamento, objetivos, procedimentos, métodos, avaliação.

Os três programas de ensino que guardo (surpreendentemente um mimeografado, um datilografado e um impresso em impressora matricial, marcas da cultura material escolar!) e as quatro provas que elaborei e apliquei daquela época indicam que fui uma leitora (e “usuária” nas aulas) dos clássicos da Didática e entre eles figuravam: Clodia Turra (*Planejamento de ensino e Avaliação*); Claudino Piletti (*Didática Geral*); Imideo Nérice (*Uma introdução à Didática*); Amélia Domingues de Castro (*Didática para a escola de 1º e*

2º grau); José Carlos Libâneo (*Didática e Democratização da Escola Pública*); Ilma Passos Veiga (*Repensando a Didática*); Ivani Fazenda (*Um desafio para a Didática*); Cipriano Luckesi (*Avaliação Educacional Escolar*); Vera Candau (*A Didática em questão*); Maria da Graça Mizukami (*Ensino as abordagens do processo*); Maria Rita Oliveira (*A reconstrução da Didática*); Magda Soares (*A Didática uma disciplina em busca de sua identidade*); Lilian Anna Wachowicz (*O método dialético na Didática*) e, obviamente, Dermeval Saviani!

Além disso, esses materiais manifestam, em meu ponto de vista atual, pelo menos três aspectos: o primeiro, a Didática instrumental (a Didática de um tempo ou um tempo da Didática!) com o ensino e a discussão dos tipos de objetivos, da tipologia do planejamento e da avaliação, entre outros aspectos (as questões das provas que solicitavam, por exemplo, “elabore objetivos...”); o segundo, a influência das tendências pedagógicas (figuram lá Saviani, Luckesi, Ghiraldelli, Libâneo, Palácios); o terceiro, a influência das leituras de cunho marxista que havia naquele momento e que se revelavam em minhas aulas indicando para o que mais tarde seria considerado a “perda da identidade” da Didática (de cunho mais sociológico e histórico). Sobre esse último aspecto, tenho na memória o gosto que tinha em trabalhar com um texto fotocopiado, que trazia de minha formação inicial na UEL, e que está resenhado algumas vezes em meus papéis guardados, que tinha o seguinte título: *A história, a sociedade e a avaliação*, da professora Lízia Helena Nagel (UEM). Não guardei o referido texto, até gostaria de poder lê-lo novamente, mas lembro-me que discutia os modos de produção da Antiguidade à Contemporaneidade e como a avaliação se processava nesses contextos. Certamente uma abordagem hoje impensável, do meu ponto de vista, para a reflexão sobre o tema da avaliação educacional.

Ainda no campo da Didática fui leitora e entusiasta da obra de Pura Lúcia Oliver Martins, *Didática Teórica Didática Prática, para além do confronto*, um clássico da área de Didática no Brasil, de 1991. Decorrente do movimento revisionista da Didática, nos anos 80, cuja principal crítica era o caráter instrumental da disciplina, o livro de Pura Lúcia resulta de uma investigação com docentes no qual a autora confronta os pressupostos teóricos da Didática com a prática cotidiana das professoras, articulando com a realidade das escolas e relacionado, assim, como o título indica, a teoria e a prática. Para uma jovem professora de Didática, recém-chegada à FaE, a possibilidade de trabalhar a disciplina de forma menos instrumental e mais reflexiva, o livro era o ideal. Todos sabemos os descaminhos da Didática no Brasil e sobre isso há um conjunto de obras e de estudos que não cabem discutir nos limites desse Memorial. O que importa referir é que no caso do Departamento de Ensino, no

qual sou lotado, a opção foi por transformar a criticada e “decadente” Didática Geral em Teoria e Prática Pedagógica (TPP), disciplina que continuo ministrando no curso de Pedagogia, mas atualmente com enfoque em leitura e escrita, objetos de minhas investigações.

Em relação à atuação e estudos no campo da Educação de Jovens e Adultos e dos cursos noturnos, guardo registros de importantes *leituras-formação* desse período como, por exemplo, das obras de Marx, Gramsci, Karel Kosik, Ivan Illich, Mario Manacorda, Georges Snyders, Álvaro Pinto Vieira, Rosa Maria Torres, Ana Maria Freire, Alceu Ferrari [Ferraro], Sérgio Haddad, Bernadete Gatti, Carlos Rodrigues Brandão, Newton Duarte, Miguel Arroyo, Marta Kohl Oliveira, Vanilda Paiva, Rose Neubauer Silva e Yara Esposito, Marília Ponte Spósito, Celso Rui Beisiegel, Valdemar Sguissardi, Bruno Pucci, Newton Oliveira, Gaetana Maria Di Rocco, Neidson Rodrigues, Moacir Gadotti, Betty Oliveira, Osmar Fávero, Acácia Kuenzer e obviamente de Paulo Freire. Mas talvez uma das obras mais marcantes desse período, da qual guardo até hoje referências para pensar a escola e a educação, e que lembro, à época, reconfigurou minhas perspectivas educacionais foi *A face oculta da escola. Educação e trabalho no capitalismo*, do sociólogo espanhol Mariano Enguita. Em meus *cadernos-memórias*, o fichamento cuidadoso desse livro revela que compreender a relação entre trabalho e educação, na sociedade pré-industrial e industrial, foi alterando, de alguma forma, minha maneira de compreensão da escola. Daí fui construindo de forma mais sólida o entendimento da complexa e intrincada relação entre capitalismo e educação. Trata-se, portanto, de um dos *livros-formação* mais importante em minha trajetória.

Datam dessa época, também, as primeiras leituras que fiz das teorias críticas e das teorias da resistência. Das primeiras, os livros dos americanos Henry Giroux e Michael Apple foram os mais marcantes; das últimas, o livro *Aprendendo a ser trabalhador. Escola, resistência e reprodução social*, de Paul Willis é o exemplo mais contundente da influência das leituras dessas teorias em minha formação. Pensar a educação e a escola em uma perspectiva crítica e política, na sua possível dimensão libertadora e transformadora, como possibilidade de conscientização e de resistência, foram algumas das ideias construídas com essas leituras, todas na esteira do pensamento freiriano, o qual tinha contato desde o curso da Graduação.

Dessas leituras e dessas experiências narradas nasceu o pré-projeto para ingresso no curso de Mestrado. Minha ideia era estudar, sob aporte teórico marxista, os cursos noturnos para alunos trabalhadores. Em 1993, fui aprovada para o Mestrado na Universidade Federal

do Rio Grande do Sul (UFRGS) e esse projeto ganhou novos e diferentes contornos, pelo encontro acadêmico que lá tive. O Mestrado na UFRGS, pela centralidade e importância que teve em minha formação profissional, merece um capítulo à parte nesse Memorial e disso me ocupo adiante, não antes sem refletir um pouco mais sobre o ingresso no Departamento de Ensino da FaE e o trabalho desenvolvido em 1991 e 1992, uma vez que o ingresso no Mestrado foi em 1993. Foram os dois anos iniciais da minha carreira na UFPel e de intensos aprendizados.

Como já referi, a atuação na extensão foi a mais importante experiência desse começo profissional no ensino superior. Por um lado, fazia formação continuada de professoras alfabetizadoras, por outro, preparava alunos dos diversos cursos de Licenciatura para atuar como docentes nas aulas de alfabetização e pós-alfabetização dos funcionários da UFPel e acompanhava as aulas dessas turmas. Nesse caso, além de acompanhar as aulas, fazíamos reuniões pedagógicas com alunos-docentes e atividades com os funcionários-alunos. Lembro muito das viagens pedagógicas (Fig. 13) que fazíamos com eles (fomos à Porto Alegre e Piratini, pelo menos).



Figura 13: Passeio com os alunos-funcionários do projeto de extensão, Piratini/RS, 1992.

Fonte: Autoria desconhecida.

Foram tempos de ler mais e melhor Paulo Freire e tentar entender a relação entre alfabetização e conscientização. Tempos de profunda reflexão sobre o caráter político da alfabetização e da escolarização de jovens e adultos. Tempos da defesa da radicalidade do projeto político-pedagógico, da compreensão da alfabetização como “ato político e ato de conhecimento, por isso mesmo um ato criador” (FREIRE, 1982, p. 21). Igualmente de compreender que a alfabetização não é apenas um processo de aquisição técnica das

habilidades de ler e escrever, mas uma forma de política cultural, de prática cultural (FREIRE & MACEDO, 1990). De que era preciso construir pedagogias de alfabetização que funcionassem para *empoderar* as pessoas. E tentávamos fazer isso com os alunos do projeto, funcionários da Universidade, pois era inconcebível que tivéssemos pessoal do quadro, da carreira funcional, que fossem analfabetos ou sem escolarização mínima. Isso foi há mais de 20 anos. Hoje, quando adentro os corredores da UFPel e vejo as funcionárias (sim, a maioria é mulher!) dos serviços gerais ligadas às empresas terceirizadas, sequer tenho coragem de perguntar sobre a escolaridade de cada uma, sobre seus sonhos e desejos de estudar... De fato, me sinto um pouco envergonhada, imaginando as respostas. As relações de trabalho mudaram, a Universidade mudou e nós mudamos... Ainda temos utopias?

Desse período recordo-me também de outra leitura impactante que fiz e que me acompanha ainda hoje quando o assunto é alfabetização. Trata-se da leitura do livro *Fala Maria Favela. Uma experiência criativa em alfabetização* (1982), do professor Antonio Leal. No livro, o autor narra a experiência de trabalho com uma turma de crianças e adolescentes multirrepetentes (pelo menos três anos de escolaridade sem aprender a ler e a escrever) na favela da Rocinha, RJ. Há, nesse livro, elementos ausentes das mais recentes teorias pedagógicas da aprendizagem da língua escrita ou insuficientemente tratados: vivências, experiências, prazer, criação, jogos libertários, jogos dramáticos, jogos livres, jogos gráficos, brincadeiras espontâneas, ludicidade, inconsciente individual, inconsciente coletivo, imaginário, identidade, linguagens, emoção, corpo, voz, movimento, criação, grupo, entre outros princípios articuladores e promotores da prática de alfabetização⁸.

Partindo do jogo chinês I Ching que “se faz com duas linhas retas, uma longa, a outra interrompida, dispostas em hexagramas” (64 no total) (LEAL, 1982, p. 16), e articulando primeiramente os traços aos sons de batida de palmas, de sons livres e aleatórios, da batucada com bumbos e latas, para posteriormente associar linhas e sons às sílabas e às palavras, professor Antonio Leal teve uma experiência singular de alfabetização com o grupo de alunos da favela. Mas, fundamentalmente, o sucesso da experiência tem a ver com o trabalho de reconstrução da identidade, com o reconhecimento da *humanidade* de cada aluno e aluna, com a construção de referenciais afetivos, com um intenso e profundo trabalho de reconhecimento de si, de seu nome, de sua história, da sua condição no mundo, de suas dores e conquistas. Nada mais humano do que a linguagem, nada mais humano do que poder dizer e escrever sua

⁸ Essas reflexões estão no artigo que produzi e apresentei como trabalho encomendado na ANPEDSUL, 2016, que ocorreu em Curitiba/PR. Trata-se do texto: “A produção da crença”: políticas de alfabetização no Brasil na última década (2006-2016). Disponível em <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-7-Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-e-Letramento.pdf>

palavra. Essa é a dimensão esquecida da alfabetização. Compreendo hoje que essa é a dimensão que precisa ser recuperada na escola, nas políticas públicas e na produção acadêmica. Ninguém se alfabetiza, por mais contemporânea que seja a teoria que embasa a prática pedagógica, com vergonha de si, silenciado, humilhado, dominado, esquecido, excluído, desacreditado, violentado. Pergunta Leal (1982, p. 46) em seu livro: “Como alfabetizar alguém que não fala?”. Havia, nesse grupo de alunos e alunas, *a morte da fala*, segundo o professor, assim como há em muitas escolas brasileiras, entre grupos de crianças, jovens e adultos em processo de alfabetização. Assim, para ele, alfabetizar era “dar significado a cada palavra através da expressão e do registro individual, significante” (LEAL, 1982, p. 4). Foi preciso, para alfabetizar, fazer cada um simbolicamente “nascer e construir a [sua] identidade” (p. 27). Assim compreendo a alfabetização até hoje.

O objetivo de trazer à tona essa leitura, para além de ter sido uma leitura impactante e profundamente reflexiva em minha trajetória pessoal e profissional, foi para situar como, no início de minha carreira docente, refletia as questões da educação em geral e da alfabetização em específico, em razão da atuação nos referidos projetos de extensão e das aulas que ministrava. Além disso, a leitura desse livro me fez um “pouco cética” em relação às propostas únicas de alfabetização, à padronização das formações docentes, aos métodos ou perspectivas homogeneizadoras de ensino da leitura e da escrita.

Acompanhei, também, quando ingressei na Faculdade de Educação, a importante experiência da chamada *Escolinha* da FaE, coordenada pela professora Dra. Lúcia Peres. Embora a atuação tenha sido pequena, em razão das outras atividades assumidas, pude acompanhar uma experiência de trabalho colaborativo, assumido de forma coletiva entre as crianças, os e as estudantes de Pedagogia e a coordenação. A relação, revelada em muitas das leituras que realizava, entre educação e classes populares, parecia que ganhava forma e vida nesse contexto. Crianças em situação de vulnerabilidade social e escolar eram atendidas naquele espaço e esse contato contribuía sobremaneira em nossas reflexões sobre a escola e o fazer pedagógico.

Mas era preciso seguir e como disse, em 1993 fui aprovada para o curso de Mestrado na UFRGS e o lugar de pesquisadora da educação começava a ser trilhado e disso falo a seguir.

V.
O Mestrado:
encontro com as
teorias da
educação e
relações de
gênero

Aviso da lua que menstrua

Elisa Lucinda

Moço, cuidado com ela
Há que se ter cautela com esta gente que
menstrua...
Imagine uma cachoeira às avessas:
cada ato que faz, o corpo confessa.
Cuidado, moço
às vezes parece erva, parece hera
cuidado com essa gente que gera
essa gente que se metamorfoseia
metade legível, metade sereia.
[...]

V. O Mestrado: encontro com as teorias da educação e relações de gênero

Gente que menstrua, cachoeira às avessas, corpo que confessa, erva que parece hera, gente que gera, que metamorfoseia, metade legível, metade sereia, como nas lindas palavras poéticas da mulher-poetisa, também disso me ocupei durante o curso de Mestrado, entre 1993 e 1995 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Embora tenha estudado, na perspectiva histórica, um curso fundado pela elite pelotense, no século XIX, direcionado aos homens, cheguei à UFRGS no momento em que a professora Guacira Lopes Louro havia, pouco tempo antes, fundado o Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE) e tinha traduzido o importante texto de Joana Scott, *Gênero, uma categoria útil de análise histórica*. As discussões e os estudos de gênero ganhavam, então, força e expressão local e nacional, na esteira dos debates em âmbito internacional. Tive a oportunidade de estar nesse cenário e dele participar como aprendiz de pesquisadora. A experiência foi ímpar em minha formação.

Remexer na minha vida guardada em papéis me confrontou com meu próprio processo de construção teórica e metodológica, como fui me constituindo pesquisadora desde o curso de Mestrado. Mas do que uma dissertação, o Mestrado foi o tempo-espço de aprendizagem do ofício da pesquisa e do estudo aprofundado de alguns temas/campos de conhecimento.

Embora tenha isso em mente, em especial as lembranças dos autores e dos livros lidos (a maioria ainda em minha Biblioteca!), visualizar o material que guardo com fartas anotações, comentários, sínteses, resenhas, resumos, revela o *quanto*, o *quê* e *como* estudei nesse período. É claro que tenho noção que “arquivar a própria vida é se pôr no espelho, é contrapor à imagem social a imagem íntima de si próprio, e nesse sentido o arquivamento do eu é uma prática de construção de si mesmo e de resistência” (ARTIÈRES, 1998, p. 3). E como ainda afirma o autor-referência: “Dessas práticas de arquivamento do eu se destaca o que poderíamos chamar uma intenção autobiográfica” (p. 3).

Guardo, portanto, dessa experiência formativa muitos manuscritos, entendo-a na perspectiva do autor supracitado. Um deles, por exemplo, é um caderno escolar do tipo grande que contém todo o pré-projeto manuscrito que foi apresentado à seleção ao Mestrado. O projeto era, então, na esteira do que havia estudado no curso de Especialização em

Educação e da minha atuação profissional na FaE e intitulava-se *Ensino Noturno: a realidade da escola oferecida à classe trabalhadora*. O rascunho do pré-projeto revela, acima de tudo, uma professora, aspirante à pesquisadora, cuja reflexão central era a relação entre educação e classe social. No mesmo caderno referido, novamente o fichamento do livro *Educação e luta de classe*, de Aníbal Ponce, indicando talvez uma leitura intensiva do mesmo (CHARTIER, 2000), uma vez que há mais de um fichamento desse livro em meus guardados.

É dessa época, também, a leitura de outro livro de orientação marxista *Escola, Classe e Luta de Classes*, do francês Georges Snyders. Nesse período também conheci a obra de Edward Thompson, *A formação da classe operária inglesa*, e o chamado marxismo inglês. Assim, não foi por acaso as disciplinas que escolhi para cursar durante o Mestrado. Uma delas, das mais marcantes, foi a do professor Alceu Ferraro, *O processo de construção teórica em Marx*. A capacidade, a destreza, a competência do professor Alceu para discorrer sobre a obra de Marx foi, acima de tudo, uma aprendizagem de como ser professor e profissional. Bons tempos os da UFRGS! Além disso, cursei *Sociologia da Educação*, com a professora Arabela Campos Oliven; *Seminário de Pesquisa*, com a professora Maria Helena Veit; com o professor Balduino Andreola fiz a disciplina, *Freire e Fiori: uma pedagogia crítica da libertação*; com o saudoso professor Nilton Fischer fiz *Educação e Movimentos Sociais* (no mesmo ano em ele era Secretário de Educação de Porto Alegre); e com minha orientadora, professora Guacira Lopes Louro, cursei *História da Educação no Brasil sob a perspectiva de gênero*. Ainda, para ampliar meu repertório, procurei uma disciplina para cursar fora do PPGEdu e escolhi a de Antonio Cattani, *Trabalho e ação coletiva*, no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. De todas essas disciplinas guardo os cadernos de aula (são, ao todo, 04 cadernos, 02 do tipo grande, subdivididos e dois pequenos). Relê-los permitem que eu tenha a dimensão do *quê* li e estudei (e quanto!) e quais referenciais para pensar a sociedade e a escola me foram possibilitados durante o curso. Desses referenciais lanço mão até hoje e muitos deles estão na base de muitas de minhas reflexões acadêmicas, seja no ensino, seja na pesquisa.

Da disciplina do professor Antonio Cattani, *Trabalho e ação coletiva* nasceu, aliás, meu primeiro artigo científico publicado (enfim, a produção! É preciso falar da produção no Memorial!)⁹ em co-autoria com a colega e amiga Maria Stephanou, à época colega da

⁹ Uma das exigências do Memorial Acadêmico é quantificar a produção. Para não correr o risco de acabá-lo e não fazer isso, faço então aqui e resolvo de imediato “esse problema”: são 41 artigos em periódicos; 10 livros organizados; 01 autoria de livro (Dissertação de Mestrado); 39 capítulos de livros; 72 trabalhos em eventos. Se são muitos ou poucos, quantitativamente falando, não sei. Interessa-me, contudo, entender *como e por que* fiz essa produção, o que ela revela de mim, professora e pesquisadora.

disciplina e doutoranda do PPGEdu. O ano era 1994 e o foco do artigo (trabalho final da mencionada disciplina) foi a análise dos trabalhos apresentados até aquele momento no GT de Educação e Movimentos Sociais da ANPED (guardo todas as fichas manuscritas com as listagens dos 18 trabalhos analisados, entre 1990-1993, sínteses de cada um, além das fichas com estruturas para o artigo).

Mais do que pensar o conteúdo, gosto sempre de relembrar e referir a forma de produção do artigo. Novamente para uma historiadora da educação/alfabetização que se ocupa também dos suportes da leitura e da escrita, lembranças como essa são bálsamos para reflexões. Então... talvez não lembres disso colega Maria, mas lembro que tínhamos impresso (datilografado acho que não mais!) várias páginas e cortávamos e colávamos para dar coesão e coerência ao artigo! Cortar e colar, ações tão simples e corriqueiras em tempos atuais de avanço da tecnologia... Pois bem! Lembro-me de ambas cortando os parágrafos com tesoura e colando com cola em folhas brancas porque alguém digitaria novamente para nós o trabalho. Montamos e remontamos o texto nessa artesanaria até o artigo final! E desse relato querido que guardo na memória passaram-se 23 anos... Muito tempo? Pouco tempo? Quase nada?

E publicamos o artigo:

PERES, E. T.; Stephanou, M. Os movimentos sociais e a Educação - a produção científica da ANPED de 1990 a 1993. *Cadernos de Educação* (UFPel), Pelotas, RS, v. 3, n. ESPECIAL, p. 147-157, 1994.

Todas as produções acadêmicas seguintes seriam depois da conclusão do curso de Mestrado, a partir de 1995.

Mas é do “arquivamento do eu” (ARTIÈRES, 1998) que gostaria de continuar escrevendo, uma vez que esses *guardados-memórias* dizem de mim, do curso que fiz, do constructo teórico e metodológico que construí, na interação com muitas vozes, e da profissional que me tornei. Acima de tudo eles permitem, também, a reflexão sobre um dos objetos de pesquisa dos quais me ocupo atualmente, a escrita, ou melhor, a força da escrita, seu poder e permanência.

Além dos cadernos das disciplinas cursadas no Mestrado, guardo outras relíquias: 250 fichas pautadas de registros de leituras e estudos, mais dois cadernos escolares do tipo grande também de fichamento de leituras. Trata-se de anotações, resenhas, sínteses, esquemas, resumos que revelam, entre outras coisas, que muito se estudava durante um curso de Mestrado. Esses *cadernos-memórias* registram os muitos autores que li nas disciplinas que

curvei e nos estudos que fiz para construir a pesquisa e escrever a Dissertação. Esses estudos permitiram que me tornasse uma historiadora da educação, com determinada perspectiva teórico metodológica.

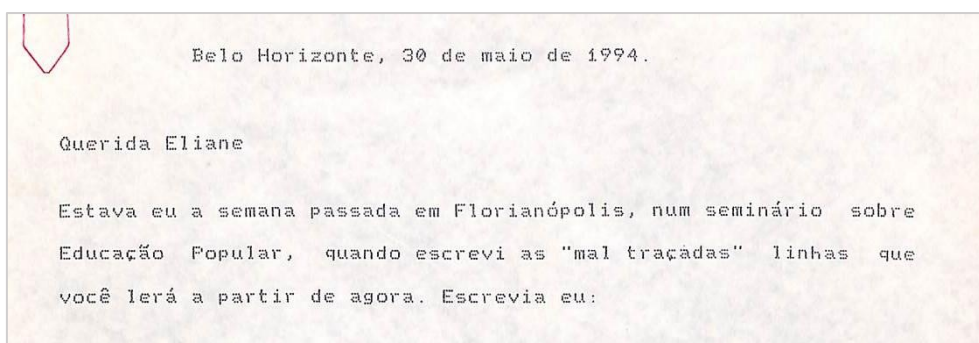
Essa perspectiva seria, então, amadurecida durante o curso de doutorado. Contudo, a prática, o fazer historiográfico, a ida e a paixão pelo arquivo, aprendi durante o curso de Mestrado. E hoje considero que “o arquivo é uma brecha no tecido dos dias, a visão retraída de um fato inesperado. Nele, tudo se focaliza em alguns instantes de vida de personagens comuns, raramente visitados pela história, a não ser que um dia decidam se unir em massa e construir aquilo que mais tarde se chamará de história” (FARGE, 2009, p. 14). Assim, nas brechas, na visão retraída, nos instantes de vida é que vai se construindo a história. No caso da Dissertação de Mestrado decidi por construir uma história, a partir das brechas do arquivo, de um curso noturno específico. A experiência foi ímpar!

A ida diária, durante um ano, entre 1994 e 1995, à Biblioteca Pública Pelotense definiria, então, como afirmei, minha paixão pelo arquivo, pelo documento, pelo trabalho historiográfico, pela “aventura da volta ao passado”! Gostei dessa volta e entendi que “a história, evidentemente, é antes de tudo um encontro com a morte” (FARGE, 2009, p. 15). Tal ideia me remete a uma carta muito especial que recebi nesse período e que guardo com carinho: ela foi escrita (e enviada na forma impressa em impressora matricial) pelo professor Luciano Mendes de Faria Filho, hoje docente na UFMG. Lembra disso, professor Luciano? Somos do tempo que se escreviam cartas! Hoje as tomamos como objeto de pesquisa! Se assim o fizemos, podemos, então, também pensá-las e usá-las na escrita de um Memorial Acadêmico.

Mas a história é essa: professora Guacira sugeriu que escrevesse a você, pela proximidade dos temas de pesquisa e assim o fiz. Minha ideia era que pudesse estar em minha banca final de defesa de dissertação. Não sendo possível, pois ainda não havia concluído o doutorado, contribui sobremaneira discutindo meu trabalho, à distância. Um dos trechos da carta de 06 páginas, datada de 30 de maio de 1994 (Fig. 14), você escreveu o que segue:

[...] Assim, adquire particular importância a ‘forma’ (a ordem) como damos ‘vida aos mortos’. Essa é uma tarefa inglória, pois nosso ofício, como dizia Certau, pressupõe justamente a morte, o já dado. Restituir a vida, no ofício do historiador, significa reinscrever a vida (tensões/questões) na trama maior das relações humanas experienciadas (no sentido de E.P. Thompson) em tempos e contextos nunca acabados, mesmo se já mortos (LUCIANO M. FARIA FILHO, carta à autora, 1994).

A carta... começo e fim...



[...]

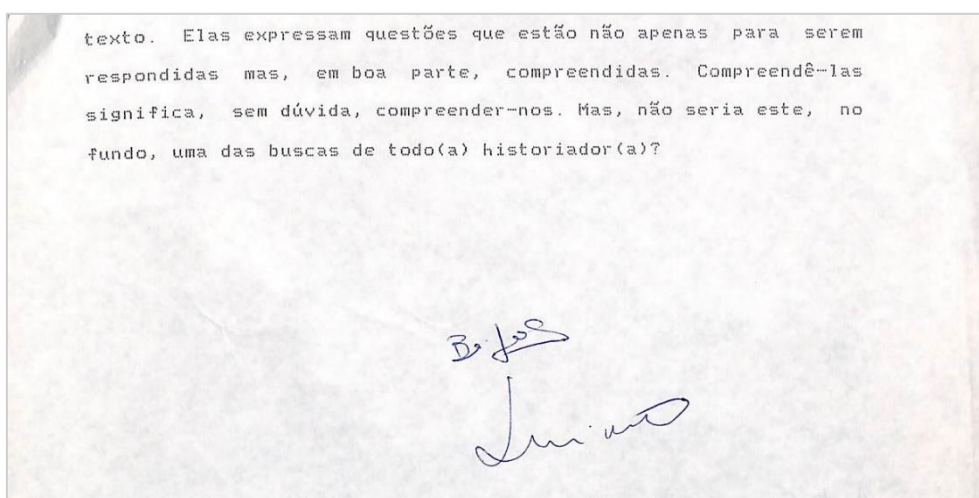


Figura 14: Trecho de carta recebida do Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho, 1994.

Fonte: Acervo particular.

Assim, a carta foi uma aula com reflexões sobre o fazer historiográfico! Alguns anos depois, mais precisamente em 2000, professor Luciano estaria em minha banca de doutorado como examinador do trabalho e hoje, 23 anos depois dessa carta, está nessa banca de progressão funcional para o cargo de professora Titular. Das coisas boas do mundo acadêmico...

Da pesquisa empírica para escrita da Dissertação de Mestrado resultaria mais de 700 fichas pautas e mais 06 cadernos escolares do tipo pequeno e 01 do tipo grande com dados da pesquisa. Meu desejo é um dia "revisitar" esses dados e deles retirar outros aspectos para analisar, não contemplados na Dissertação, da educação/instrução em Pelotas no século XIX-XX.

Naquele momento, com ainda poucos recursos tecnológicos, copiava à mão os dados da pesquisa dos jornais e livros de escrituração dos cursos noturnos da BPP. Digitava em

casa, no programa Carta Certa - que nada mais era que uma “máquina de escrever melhorada” no computador - e “inventava” formas de cruzar os dados para organizá-los, interpretá-los e analisá-los.

Um desses procedimentos, em especial, costumo referir e refletir com meus orientandos e orientandas até hoje. Para identificar quem eram os alunos (crianças e adultos homens, negros) e o que fizeram depois de se alfabetizar nesses cursos noturnos, digitei no programa *Word* listas de todos os matriculados entre 1877 e 1915 e igualmente listas de editores e colaboradores da imprensa local (com destaque para imprensa negra), de clubes literários, de clubes abolicionistas, de clubes recreativos, etc., e depois disso trabalhei com o comando ordenar por ordem alfabética, daí resultaria na duplicação ou triplicação dos nomes e ao lado a atividade (aluno da BPP e editor do Jornal Alvorada, por exemplo). Isso permitiu que identificasse e compreendesse quem os alunos tornaram-se depois de frequentar esses importantes cursos.

Hoje, quando relembro esse “gesto artesão” (FARGE, 2009), um sentimento nostálgico toma conta de mim. Penso que com o advento do *notebook* nunca mais terei a experiência de manusear os documentos (especialmente os manuscritos que não podem ser fotocopiados) e deles copiar tudo (e não partes!) à mão em fichas pautadas. Sobre isso Farge (2009) faz uma bela reflexão: referindo-se ao manuseio dos manuscritos do século XVIII, a autora afirma que a abordagem tátil e imediata do material, permite uma sensação “preensível de vestígios do passado. O arquivo manuscrito é um material vivo” [...], embora “ler o arquivo é uma coisa; encontrar o meio de retê-lo é outra”. Fui aprendendo pouco a pouco essas premissas da pesquisa historiográfica.

A citação da supracitada autora, embora longa, merece ser reproduzida, pois reflete exatamente o sentimento dessa experiência que vivi na *artesanía* da coleta de dados:

O sabor do arquivo passa por esse gesto artesão, lento e pouco rentável, em que se copiam textos, pedaço por pedaço, sem transformar sua forma, sua ortografia, ou mesmo sua pontuação. Sem pensar muito nisso. E pensando o tempo todo. Como se a mão, ao fazê-lo, permitisse ao espírito ser simultaneamente cúmplice e estranho ao tempo e a essas mulheres e homens que vão se revelando. Como se a mão, ao reproduzir à sua maneira o formato de sílabas e de palavras de outrora, conservando a sintaxe daquele século, penetrasse no tempo com mais audácia do que por meio de notas refletidas, em que a inteligência teria selecionado previamente o que lhe parecesse indispensável, deixando de lado o excedente do arquivo. Esse gesto de aproximação se impôs a tal ponto em que não se distingue mais do resto do trabalho. O arquivo copiado à mão em uma página em branco é um fragmento de tempo capturado; só mais tarde separam-se os temas, formulam-se interpretações. Isso toma muito tempo e às vezes faz mal aos ombros, provocando estiramento no pescoço; mas ajuda a descobrir o sentido (FARGE, 2009, p. 23).

Para além do levantamento de dados, esse “gesto artesão”, precisei estabelecer um constructo teórico para compreender aquilo que estava me propondo: a abertura de cursos noturnos, pela elite pelotense, para negros livres e libertos no século XIX. O primeiro aspecto que procurei compreender foi justamente aquele relacionado à classe social. Trabalhei assim com a relação entre elite e classes populares (essa última, discutida a partir de sua imprecisão, na perspectiva sociológica e antropológica de Éder Sader e Maria Célia Paoli, 1986; Cinira Macedo, 1986; Alba Zaluar, 1994, entre outros). Tal relação foi um dos aspectos criticados por um dos examinadores da banca. Tinha eu, então, colocado em confronto dois conceitos de campos diferentes: elite, na perspectiva weberiana e classes populares na direção acima indicada. Se houve, de fato, um equívoco conceitual aí não sei. Sei, contudo, que o que melhor caracterizava ambos os grupos que analisava era: grupo da elite pelotense e classes populares, ambos pela sua heterogeneidade. Talvez ainda volte a essa questão, uma vez que um de meus desejos de investigação continua sendo as experiências escolares no século XIX e XX dos “grupos populares”.

Contudo, considero que a contribuição desse estudo, denominado ao final de *“Templo de Luz”: os cursos noturnos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense (1875-1915)*, foi - para além de visibilizar uma experiência de instrução e educação de homens, jovens e adultos negros na virada do século XIX para o XX -, analisar conjuntamente as relações de classe, raça e gênero em um momento que essa perspectiva estava despontando no cenário da investigação histórica educacional. Muito estudei para isso! E muito valeu e continuam valendo esses estudos em minha trajetória profissional, embora, obviamente, é uma bibliografia datada em meados dos anos de 1990. Hoje, certamente, outras leituras e estudos existem. No entanto, o importante é a possibilidade de indicar filiações teóricas e metodológicas que fui fazendo nesse processo.

Revisitar, nos *cadernos-memórias*, as leituras que fiz aflora a emoção e a percepção de que o ato de estudar sempre foi para mim uma paixão, uma *morada*! Quantas boas leituras fiz! Com quantos bons autores mantive um estreito diálogo! Nesse registro, estão alguns dos meus “amigos mais queridos”. Para compreender e “dar conta” das questões étnico-raciais, como define na Dissertação, li e fichei autores como, por exemplo, Kebengele Munanga, Regina Pahim Pinto, Carlos Hasenbalg, Petronilha Gonçalves Silva, Célia Marinho de Azevedo, Manuela Carneiro da Cunha, Stuart Hall, entre outros. É preciso considerar que há mais de vinte anos atrás – 1995 quando a Dissertação foi apresentada no PPGEdu/UFRGS – eram, ainda, incipientes os estudos que abordavam a questão da educação dos negros, um dos

aspectos abordados na pesquisa. Essa foi uma das razões pelas quais o trabalho teve uma repercussão positiva. Para além disso, tratava de uma experiência masculina de educação, temática também, à época, ainda pouco estudada no campo educacional.

Para analisar as questões de gênero, então, os autores foram obviamente Joan Scott, além de Michelle Perrot, Dagmar Meyer, Guacira Lopes Louro, Eliane Marta Teixeira Lopes, Verena Stolcke, Teresita Barbiere, Fúlvia Rosemberg, Mireya Suárez, R.W.Connel, Robert Morrel, Michael Apple, Jean Anyon, Pierre Bourdieu, Maurice Godelier, etc.

Na perspectiva de uma história do cotidiano, da história vista “de baixo” li Margareth Rago, Sidney Chalhoub, Maria Auxiliadora Guzzo Decca, José Guilherme Magnani, Maria Odila Dias, Roberto da Matta, José de Souza Martins, Alba Zaluar, Teresa Pires Caldeira, Sandra Jatahy Pesavento, José Murilo de Carvalho, Carmem Cinira Macedo, Jurandir Freire Costa, Roger Chartier & Henri Guerrand. Tais leituras foram ímpares em minha formação e possibilitaram, na configuração da Dissertação, “olhar” os dados dos jornais sobre a cidade de Pelotas de outra forma. O cotidiano da vida em Pelotas na virada do século XIX para o XX não teria, na pesquisa, a perspectiva que se configurou se não fosse o conjunto de leituras, a maioria indicada pela orientadora e pelo professor Nilton Fischer, e que representa uma perspectiva historiográfica a qual fui me associando, embora reconheça as diferenças entre os autores citados, seja pela abordagem marxista, seja pela foucaultiana, por exemplo.

Para compreender o mundo do trabalho as leituras foram novamente E. P. Thompson, Eric Hobsbawn, além de autores que abordavam o mundo do trabalho no século XX no Brasil.

Ainda sobre escola, conteúdos, currículo, experiências de educação no século XIX ou XX, história e sociologia da educação, li André Petitat (*Produção da Escola. Reprodução da Sociedade* está para minha formação como *Educação e luta de classes*, de Aníbal Ponce e *A face oculta da escola*, de Mariano Enguita), Jean Claude Forquin, Jean Hébrard, Phillippe Ariès, Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria, Luciano Mendes Faria Filho, Marta Carvalho, Maria Stephanou, Mariza Guerra Andrade, Clarice Nunes, Maria Alice Nogueira (li *Educação, saber e produção em Marx e Engels* e ela seria, dois anos depois, minha orientadora de doutorado).

Na altura dessa escrita penso que todos podem, especialmente pelas referências bibliográficas de suas teses e dissertações, retomar os autores que leu. Nada de original aqui! No meu caso, no entanto, eles têm uma dimensão especial. Trata-se da possibilidade de fazer várias reflexões: primeiro, pensar como me tornei quem sou pelas leituras, autores e

abordagens teóricas e metodológicas que fui adotando (algumas talvez mais ingenuamente que outras, mas sempre na perspectiva de compreender aquilo que estava pesquisando ou ensinando na Universidade!); segundo, revistar meu arquivo pessoal e procurar compreender as práticas de arquivamento do eu, tão reiteradamente referida na perspectiva de Artières (1998) e o poder da escrita, especialmente do ato de guardar e rememorar; terceiro, porque posso tratar esses *guardados-memórias* como escritas ordinárias (FABRE, 1993), de cunho profissional (BASTOS, CUNHA & MIGNOT, 2002). Os dois últimos aspectos estão relacionados com o trabalho que venho desenvolvendo na Universidade com mais dedicação nos últimos dez anos: guardar, preservar e pesquisar. Não por acaso guardei esses registros, tampouco foi para fazer esse Memorial, obviamente! Nesse ato está revelada minha perspectiva de arquivo, de acervo, de documento histórico¹⁰.

Ainda em relação à Dissertação de Mestrado, defendida em setembro de 1995, guardo, também, os pareceres finais: o parecer original conclusivo, com o conceito final A, e as assinaturas dos membros da banca examinadora: Guacira Lopes Louro, Nilton Bueno Fischer (UFRGS), Nara Maria Bernardes (PUC/RS) e Elomar Tambara (UFPEL).

Além disso, guardo todos os pareceres individuais da banca. A generosidade revelada nesses pareceres diz do meu trabalho e da pesquisadora que estava se constituindo, mas diz muito mais dos intelectuais que fui encontrando em meu percurso acadêmico. Costumo dizer que tive o privilégio de ser formada por pessoas, grandes intelectuais, como a professora Guacira, o professor Nilton, Alceu, Balduino, entre outros. Considero que minha introdução no mundo acadêmico e investigativo, na UFRGS, e as escolhas que lá fiz, foram definidoras da minha trajetória profissional. Sou o que sou e quem sou também em razão desse privilegiado e especial começo.

Pela importância desses materiais como *objeto-memória* e como documento histórico, reproduzo a seguir o parecer conclusivo geral e a parte inicial de cada um dos pareceres individuais da banca examinadora (Figs. 15, 16, 17, 18 e 19).

¹⁰ Minha ideia agora é doar esse material ao grupo de pesquisa que coordeno, História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALEs), como já fiz com outros dos meus materiais. Esse ato não é, claro, ingênuo. É um esforço de deixar, para posteridade, uma identidade. Trata-se, portanto, de quem “quero ser” daqui a alguns anos. Autores que tratam do ato de autobiografar-se indicam esse desejo e não posso me furtar de compreender e problematizar isso.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

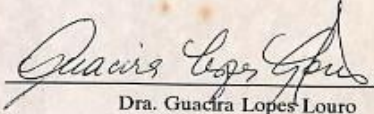
PARECER CONCLUSIVO SOBRE A DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
 INTITULADA "TEMPLO DE LUZ: OS CURSOS NOTURNOS MASCULINOS
 DE INSTRUÇÃO PRIMÁRIA DA BIBLIOTECA PÚBLICA PELOTENSE (1875-1915)",
 DA ALUNA ELIANE TEREZINHA PERES

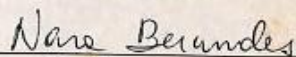
A banca considera que a dissertação de Eliane atende plenamente as exigências para obtenção do título de Mestre, destacando em especial sua competência e criatividade ao vencer os desafios de articulação de etnia/classe/gênero e idade nos estudos de História da Educação.

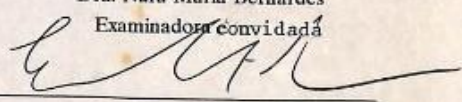
Trata-se de um trabalho de exceção o que autoriza a recomendar tanto a sua publicação quanto o prosseguimento imediato da pesquisa num programa de doutoramento. Nesse sentido este PPG sinaliza para essa possibilidade através da modalidade de passagem direta a este nível de estudos.

Conceito "A"

Porto Alegre, 27 de setembro de 1995.


 Dra. Guacira Lopes Louro
 Orientadora


 Dra. Nara Maria Bernardes
 Examinadora convidada


 Dr. Elomar Tambará
 Examinador convidado

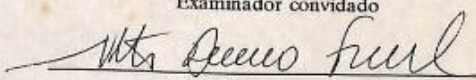

 Dr. Nilton Bueno Fischer
 Examinador do Programa

Figura 15: Parecer conclusivo - Dissertação de Mestrado, 1995.

Fonte: Acervo particular.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Avaliação de Dissertação de Mestrado

Mestranda: Eliane Teresinha Peres

Título da Dissertação:

“Templo de Luz”: Os cursos noturnos masculinos de Instrução Primária da Biblioteca Pública Pelotense (1875-1915)

Professora Orientadora: Guacira Lopes Louro

Professora Examinadora: Guacira Lopes Louro

Eliane Peres demonstra com sua dissertação de mestrado que é uma pesquisadora. Enraizando sua investigação em questões que efetivamente a mobilizavam já há vários anos, sendo capaz de somar seu entusiasmo e prazer pela pesquisa histórica à leitura atenta e ao aproveitamento crítico das discussões de um grupo de estudos (*Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero* (GEERGE)¹, ela consegue construir um estudo substantivo e interessante a partir de fragmentos documentais.

Seu trabalho afasta-se, sem dúvida, da concepção mais tradicional de História da Educação, que se pautava por uma história historicizante, coletora de informações e preocupada em “ensinar” ou “dar exemplos” para os tempos presentes. Ao contrário disso, Eliane parte de questões do presente e assume que é possível não apenas “compreender o presente pelo passado, mas também o passado pelo presente”. Ensaia, então, a difícil articulação das categorias de gênero, classe e etnia, às quais ainda acrescenta — por força dos dados empíricos — as de idade e de nacionalidade. Por dirigir seu olhar para uma experiência educativa masculina, ela tem de fazer um esforço talvez maior, uma vez que, em nosso meio, ainda são poucos os estudos sobre masculinidade. Além disso, os jornais e documentos da época, quando se referem a aspectos ligados ao gênero, fazem-no dirigindo-se ao feminino — pois esse é o gênero que deve ser normatizado de forma mais explícita, já que o homem representa a regra, a norma. Dessa forma, Eliane faz uma “leitura pelo avesso” dessas fontes para poder construir sua análise das *relações de gênero*.

[...]

Figura 16: Trecho de Parecer - Dissertação de Mestrado, Examinadora Profa. Dra. Guacira Lopes Louro, 1995.

Fonte: Acervo particular.

PARECER

AUTORA: Eliane Teresinha Perez

TITULO: Templo de Luz: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da biblioteca pública pelotense (1875 - 1915).

ORIENTADORA: Guacira Lopes Louro

EXAMINADOR: Nilton Bueno Fischer

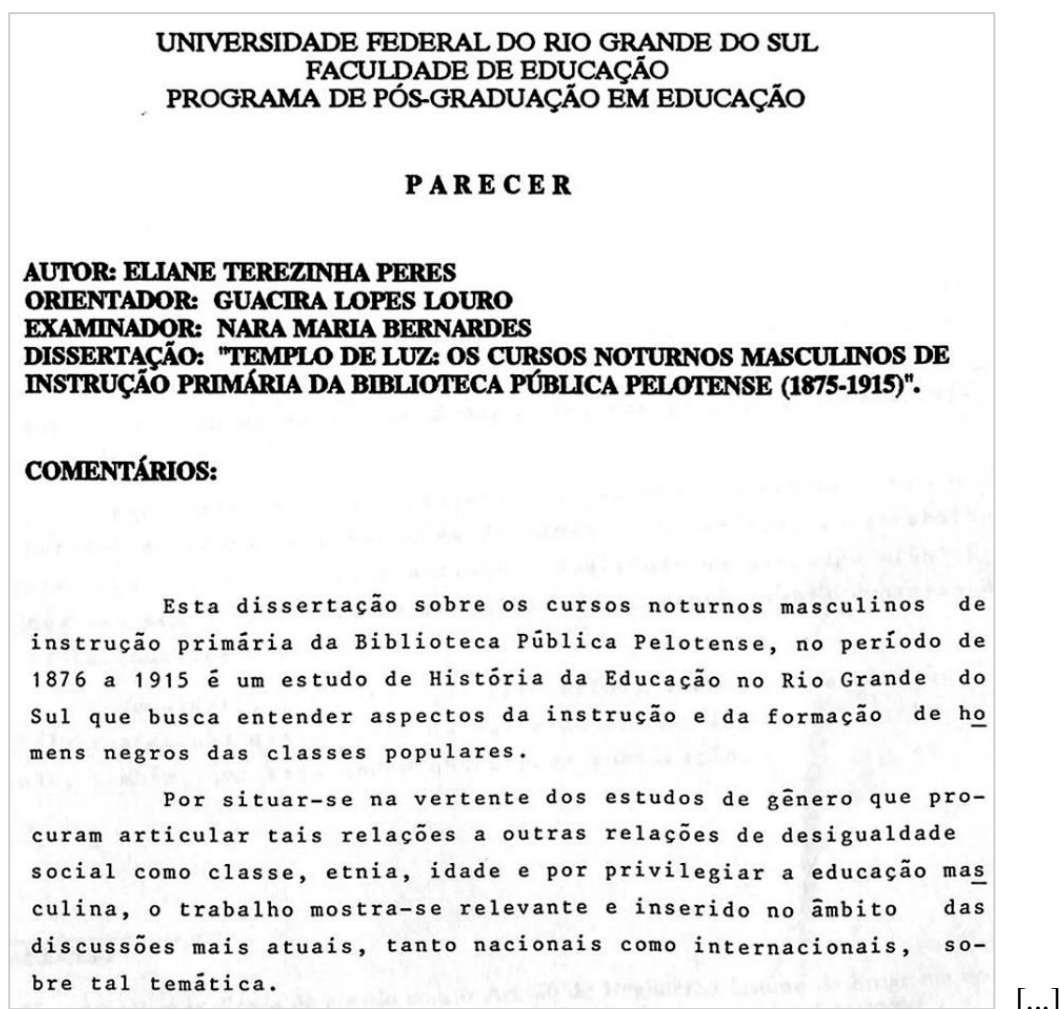
COMENTÁRIOS:

As primeiras palavras, de avaliação, em relação ao trabalho da Eliane são de externalizar meus cumprimentos pela excelência de sua dissertação tanto pela temática escolhida como os referências teóricos de apoio assim como os procedimentos metodológicos. A respeito do texto, da construção da argumentação que a autora fez, durante TODO o corpo da dissertação, afirmamos que o mesmo reflete uma qualidade acima da média de muitos que encontramos em dissertações e/ou teses. Por se tratar de uma dissertação de exceção, busco apoio em autores/historiadores para encontrar parcerias na apreciação da presente dissertação.

[...]

Figura 17: Trecho de Parecer - Dissertação de Mestrado, Examinador Prof. Dr. Nilton Bueno Fischer, 1995.

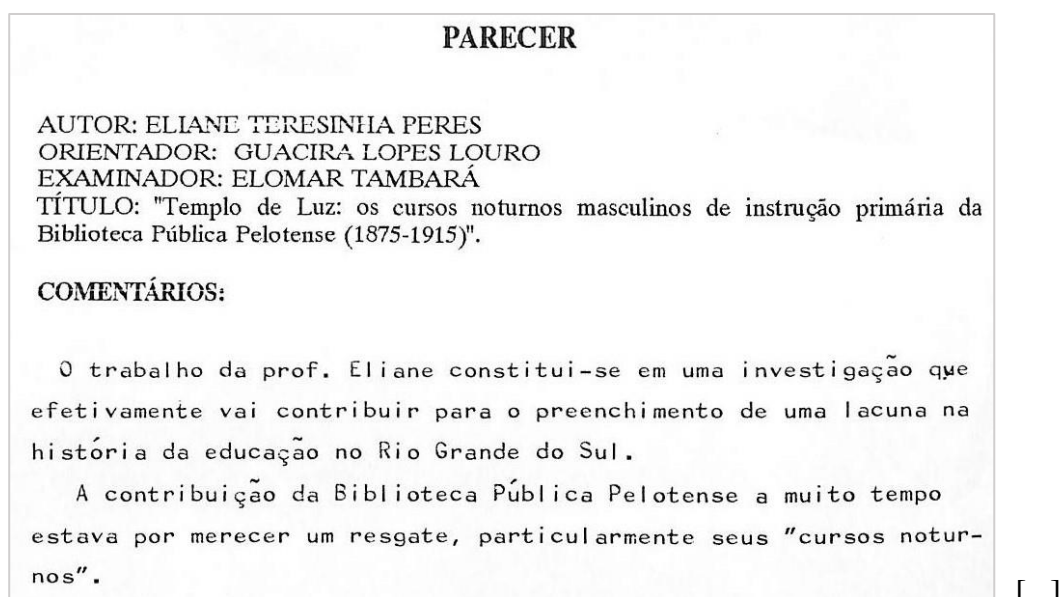
Fonte: Acervo particular.



[...]

Figura 18: Trecho de Parecer - Dissertação de Mestrado, Examinadora Profa. Dra. Nara Maria Bernardes, 1995.

Fonte: Acervo particular.



[...]

Figura 19: Trecho de Parecer - Dissertação de Mestrado, Examinador Prof. Dr. Elomar Tambara, 1995.

Fonte: Acervo particular.

Da Dissertação, depois transformada em livro, e publicada pela Seiva Editora, resultaram artigos em periódicos e trabalhos em anais de eventos. Apresento-os a seguir, assim como as referências do livro:

PERES, E. T. Algumas considerações sobre a gênese dos cursos noturnos de instrução primária no Brasil. *Espaços da Escola*, Ijuí, RS, v. 4, n.18, p. 05-17, 1995.

PERES, E. T. Templo de Luz: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense, 1815-1915. *Cadernos de Educação*, Pelotas, RS, v. 4, n.5, p. 169-171, 1995.

PERES, E. T. Templo do Luz: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense. In: Programa da 19ª Reunião Anual da ANPed. Caxambu, MG: Anped, 1996. v. único. p. 143-143.¹¹

PERES, E. T. Os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense (BPP). *Cadernos de Educação* (UFPel), Pelotas-RS, v. 4, n.6, p. 41-70, 1996.

PERES, E. T. Templo de Luz: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense (1875-1915). In: *Actas do I Congresso Luso-brasileiro de História da Educação. Leitura e Escrita em Portugal e no Brasil, 1500-1970*. Porto-Portugal: Sociedade Portuguesa de Ciência da Educação, 1996. v. II. p. 313-331.¹²

PERES, E. T. Relações de gênero, classe social e grupo étnico nos cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense. *História da Educação* (UFPel), Pelotas, RS, v. 1, n.1, p. 21-66, 1997.

PERES, E. T. História e Educação: as relações de gênero em Pelotas no final do século XIX e início do século XX. *História da Educação* (UFPel), Pelotas, RS, v. 2, n.3, p. 5-33, 1998.

PERES, E. T. *Templo de Luz*: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense. 1 ed. Pelotas: Seiva Publicações, 2002. v. 01. 178p.

PERES, E. T. Sob(bre) o silêncio das fontes. A trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões étnico-raciais. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, SP, v. 2, n.4, p. 75-102, 2002.

PERES, E. T. “Templo de Luz”: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense, 1875-1915. In: BASTOS, M. H.; TAMBARA, E.; KREUTZ, L. (Org.). *Histórias e Memórias da Educação do Rio Grande do Sul*. 1 ed. Pelotas: Seiva, 2002, v. 1, p. 125-158.

Muitas e importantes publicações decorrentes da pesquisa feita. Depois de concluída e defendida a Dissertação de Mestrado, retornei à FaE e fui Chefe do Departamento de Ensino (1995-1996), continuei ensinando Didática nas Licenciaturas, atuei na Especialização em

¹¹ Decorrente da minha primeira participação na ANPED. Trata-se de publicação de resumo – único que vou aqui considerar pela relevância -, mas suponho que não havia publicação de trabalho completo, uma vez que nada encontro nesse sentido, nem no currículo lattes.

¹² O primeiro trabalho que tive aprovado em evento científico no exterior, que infelizmente não pude ir pela falta de financiamento, o que aliás tem sido uma constante na vida acadêmica, pelo menos no campo das Ciências Humanas. Comigo não tem sido diferente!

Educação e segui na coordenação de projetos de extensão até 1997, quando sai para cursar o Doutorado na UFMG.

Ainda nesse período, com os resultados da Dissertação, “debutei” na ANPED, em 1996, espaço científico que depois disso sempre frequentei e no qual tenho, também, uma história, como *ad hoc* e Comitê Científico. Na primeira vez em que participei, 1996, fui muito bem acolhida no GT 2, História da Educação, e o trabalho bem recebido. Na ocasião, a professora Marta Carvalho, então professora da USP, era a coordenadora e o nome mais importante em evidência na História da Educação. Talvez pudesse ter optado em fazer um doutorado na USP, em razão do contato na ANPED, ou mesmo na UFRGS, uma vez que havia indicação de passagem automática para o doutorado. Resolvi esperar e optei pela UFMG. Ingressei lá em 1997 e construí uma verdadeira história de amor pela cidade e pela instituição! Além disso, lá me fortaleci como pesquisadora e realizei a minha mais importante pesquisa acadêmica: a tese de doutoramento.

VI.

O Doutorado: em terras mineiras e lusitanas

Perto do coração selvagem

Clarice Lispector

[...] É curioso como não sei dizer quem sou. Quer dizer, sei-o bem, mas não posso dizer. Sobretudo tenho medo de dizer porque no momento em que tento falar não só não exprimo o que sinto como o que sinto se transforma lentamente no que eu digo... Sou como você me vê. Posso ser leve como uma brisa ou forte como uma ventania, Depende de quando e como você me vê passar. Não me deem fórmulas certas, porque eu não espero acertar sempre. Não me mostrem o que esperam de mim, porque vou seguir meu coração. Não me façam ser quem não sou. Não me convidem a ser igual, porque sinceramente sou diferente. Não sei amar pela metade. Não sei viver de mentira. Não sei voar de pés no chão. Sou sempre eu mesma, mas com certeza não serei a mesma pra sempre.

VI. O Doutorado: em terras mineiras e lusitanas

O Doutorado, a UFMG, Belo Horizonte e Lisboa talvez tenham sido o desejo de voar tirando os *pés do chão* (novamente!), de *não ser a mesma pra sempre...*

Iniciei o doutorado em 1997 e conclui-o em 2000. Na ocasião rumamos para as Minas Gerais em família, mais uma vez! Sebastião e eu seríamos colegas no mesmo Programa de Pós-graduação e na mesma linha de pesquisa (duas professoras apenas na linha naquele momento, Lucíola Licínio Santos e Maria Alice Nogueira, duas vagas e nós dois aprovados!).



Figura 20: Cartão de identificação da Biblioteca Universitária - UFMG, 1997.

Fonte: Acervo particular.

A escolha pela UFMG se deveu ao fato de querer viver na cidade de Belo Horizonte, desejar estudar em uma grande Universidade e encontrar uma linha de pesquisa que pudesse “abrigar” aquilo que pretendia estudar. Ingressei na linha de *Formação Docente, currículos e saberes escolares*. Assim, a UFMG era o local ideal em meu entendimento! Embora eu tenha ingressado como doutoranda na UFMG no momento de (re)configuração da área de História

da Educação, com a aposentadoria da professora Eliane Marta Teixeira Lopes e com a chegada recente dos professores Luciano Mendes Faria Filho e Cynthia Greive Veiga, encontrei lá um espaço acadêmico vigoroso, pujante, sério, qualificadamente comprometido (Fig. 20). Tive a sorte e o privilégio de ter tido uma orientadora que, mesmo não sendo historiadora – socióloga é seu ofício –, *cuidou* atentamente de meu estudo e sempre aprovou e incentivou as escolhas acadêmicas que fiz. Fui orientada pela professora Dra. Maria Alice Nogueira, uma das mais importantes intelectuais da área de educação e estudiosa de Bourdieu do país (na ocasião de minha aprovação para o doutorado estava fora do país, no pós-doutorado, e foi uma surpresa para ela, no seu retorno, me receber como orientanda!).

Como professora de Didática que continuava sendo e com a identidade de historiadora da educação em processo de formação (participei do momento histórico de discussão no GT 2 da ANPEd sobre quem era o historiador da educação: o de formação ou o da prática?!), meu objetivo primeiro era aliar os dois campos, o do currículo, em alta no campo da Didática, e a História da Educação. Obviamente o foco da pesquisa ampliou-se no

decorrer do percurso, especialmente em razão do encontro com as fontes de investigação que resultou na tese final.

Vivemos em BH, intensamente, nos anos de 1997 e 1998. Cursamos as disciplinas, estudamos, participamos de eventos, fizemos muitos e queridos amigos e amigas. Foi um tempo intenso, pessoal e profissionalmente! Tive os mais qualificados e importantes mestres do cenário educacional brasileiro: Magda Soares, Carlos Jamil Cury, Lucíola Licínio Santos, Antônio Augusto Gomes Batista, entre outros.

É claro que há muita vida guardada em papéis desse período... E como chama a atenção Lejeune (1975), ao problematizar o “pacto autobiográfico”, se eu guardei, de alguma forma acreditava que alguém pudesse ler e que os acontecimentos da minha vida poderiam, em algum momento, ser contados. Contudo, não imaginava, quando os guardei, que fosse eu mesma a contar parte dessa história e em um Memorial Acadêmico com essa finalidade.

Das fontes de pesquisa e da organização dos dados há, hoje, uma estante inteira já sob a guarda do grupo de pesquisa que coordeno na UFPel: fichas, cadernos, livros, manuscritos, fotocopiados, impresso... Não parei para quantificar tal material, eles dão muitas teses, com certeza! Acima de tudo eles revelam uma forma de fazer pesquisa historiográfica e o fôlego que tinha à época. Um diário de campo da pesquisa empírica também revela isso! Refletir sobre tudo isso resultou, além do capítulo metodológico da tese, um artigo publicado (indicado adiante). A experiência de pesquisa historiográfica do doutorado me confrontou com uma realidade bastante diferente em relação a do mestrado. Nessa última tinha aprendido o ofício da pesquisa historiográfica trabalhando com a escassez de fontes (tirando “leite de pedra”, como disse a professora Nara Bernardes, na banca final e palavras que lembro até hoje!) e para a escrita da tese me confrontei com o inverso: o excesso das fontes. E como diz Farge (2009), milhares de vestígios é o sonho de todo historiador. Contudo, o que se coloca de fato é o desafio de “tirar do esquecimento existências” (FARGE, 2009, p. 21). Ambas as situações – falta ou excesso de fontes - são difíceis e vivenciá-las me deram a experiência e a possibilidade da reflexão que faço até hoje no processo de pesquisa, principalmente com meus orientandos e orientandas.

Dos estudos e das disciplinas cursadas, há arquivado mais de 300 fichas, além de manuscritos em fichários, cadernos, cadernetas, blocos com “ideias *da* e *para* a tese”. Fiz muitas anotações “soltas”, dicionários de conceitos, resumos, esquemas, sínteses, anotações... Minha formação foi ampla, com leituras de diferentes abordagens e autores (provas de inglês e francês eram, então, parte do processo de seleção na UFMG e líamos pelo menos nessas

línguas, além do espanhol, obviamente, algo que parece impensável para alguns pós-graduandos hoje!).

Os estudos da tese eram principalmente divididos (e assim organizei minhas fichas, fichários e alguns dos cadernos) em: Teoria da História e História da Educação; História do RS, História Oral; Escola Primária; Profissão Docente; Prática Pedagógica; Currículo, entre outros temas e autores que foram igualmente estudados e resenhados: Ivor Goodson, António Nóvoa, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Michel de Certeau, Roger Chartier, etc.

Mas recuperar – agora facilitado pela tecnologia – o Memorial que escrevi por ocasião da qualificação do projeto de doutorado, em novembro de 1998, requisito obrigatório na ocasião na UFMG, tem um “sabor especial” nesse momento, o sabor do arquivo (FARGE, 2009). Muito pensei até decidir incluí-lo aqui, na íntegra. Ele é o tempo vivido e pensando naquele exato momento. Ele diz o que fiz, da aluna de doutorado que fui e da pesquisadora que estava me constituindo. Ele tem uma atualidade e um sentido nesse contexto. Reproduzo-o integralmente, excetuando apenas a página de rosto... Reproduzo-me “falando”, em 1998:

Como cheguei aqui?

[...] Viajei o mundo
Fui longe, no fundo
Eu conheço o motor
Que toca o destino
E abre caminhos
Por onde eu vou
Fiz a minha estrada
Plantei a chegada
Aqui eu estou...
(Renato Teixeira.
Paulistano do Interior)

[...] Hoje me sinto mais forte
Mais feliz quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco
Eu sei
Eu nada sei...

(Renato Teixeira e Almir Sater. Tocando em frente)

Hoje é dia 09/11/1998 e eu estou na FaE. Os candidatos ao curso de Mestrado para o próximo ano estão fazendo a entrevista que é parte do processo de seleção para o ingresso na Pós-graduação. Vejo-os apreensivos, nervosos e tensos. O quanto cada um deles deseja ingressar no curso! Não posso, assim, deixar de pensar no dia de minha entrevista de seleção ao curso de Doutorado. Isso foi em outubro de 1996. Estavam lá as professoras Magda e Lucíola, e os professores Eduardo (Duzão) e João Filócre. Lembro-me bem da primeira pergunta que me foi dirigida pela professora Magda: porque a UFMG?

Essas lembranças me remetem para os meses que antecederam a seleção. Foi um tempo de profunda reflexão sobre as possibilidades que tinha para realizar o curso de doutorado. Algo definiria, contudo, minha opção pelo Programa de Pós-graduação da FaE/UFG: a linha de pesquisa Formação Docente, currículos e saberes escolares. Eram exatamente as questões que pretendia estudar. Tinha tido uma “boa iniciação” na pesquisa histórica durante o curso de Mestrado. Pretendia, com o doutorado, aprofundar uma perspectiva de análise da escola que se situasse no campo da sócio-historiografia. Vinha em minhas disciplinas - Didática, Teoria e Prática Pedagógica, Ensino e Currículo -, nos cursos de Pedagogia e História, e no curso de Especialização em Educação (UFG), dando ênfase a essa perspectiva de análise, utilizando-me das reflexões de autores como Ivor Goodson, António Nóvoa, Jean-Claude Forquin, Philippe Perrenoud, Michael Apple, André Chervel, Larry Cuban, Jean Hérbrard. Assim, a UFG e a linha de pesquisa Formação docente, currículos e saberes escolares pareceu-me o lugar ideal para desenvolver o projeto que estava propondo: Currículos e práticas docentes nas escolas públicas primárias pelotenses no início do século. Esse projeto original, submetido e aprovado por ocasião da seleção, foi sendo “lapidado”, ampliado, problematizado, e transformou-se no trabalho parcial que ora apresento para qualificação: Cultura escolar, ação e prática docente na escola pública primária gaúcha (1909-1959). Nesse momento – novembro de 1998 -, ainda não tenho a certeza de que esse é o trabalho de doutorado. Certamente a forma definitiva não é! Acredito que muitas leituras, sugestões, problematizações, reflexões e re-leituras de algumas das fontes da pesquisa deverão *redesenhar* a tese.

Com essas lembranças e questionamentos, sento-me em frente ao computador, não apenas para cumprir uma formalidade do Programa de Pós-graduação em Educação, ou seja, fazer um relatório de atividades que é parte do processo de qualificação de tese, mas fundamentalmente para refletir o significado, do ponto de vista profissional e pessoal, da experiência de aprendizagem no/do doutorado. Há alguns dias venho pensando em como registrar essas aprendizagens... Elas passam pelas salas de aulas da Pós, pela Biblioteca, pelos corredores da FaE, pela livraria do William (ponto obrigatório de parada todos os dias! É vício! Pegar... olhar... comentar... os livros!), pelo xerox do João e da Nádia, pelo CEALE...

FAE/UFG: espaço vivido, lugar construído

Antonio Viñao Frago (1998), em trabalho sobre a construção do espaço escolar, estabeleceu uma diferença entre espaço e lugar. Para ele, o espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói a partir do fluir da vida e a partir do espaço como suporte. O espaço está, segundo Frago, sempre disponível para converter-se em lugar, para ser construído (p.61). O lugar é, nesse sentido, uma “tomada de posse” de um determinado espaço. Esse lugar construído passa a ser um elemento determinante de nossa subjetividade e de nossas aprendizagens. Assim tem sido minha experiência na FaE/UFG. Refletir sobre minha trajetória no doutorado significa pensar em um espaço objetivo – a FaE – que se transformou em um lugar construído: lugar de viver, de produzir, de ouvir, de falar, de refletir, mas fundamentalmente lugar de aprender. Aprender sobre a profissão, aprender sobre a Universidade, aprender sobre a vida...

Uma das experiências significativas que vivi durante esse processo foi em uma situação de avaliação em uma disciplina sobre formação docente – La formación de los profesores desde la reflexión sobre la práctica docente - ministrada pelo professor convidado da Universidade de Barcelona, Fernando Hernández. Desafiados a analisar nossa própria experiência como docentes, a realizar um trabalho de meta-cognição, (respondendo questões como: o que aprendi nesse curso? O que aprendi sobre minha prática profissional? O que aprendi sobre mim mesma?), escrevi algumas reflexões em torno de minha prática profissional. Na avaliação de nossos “escritos” o comentário do professor Fernando, em relação ao meu trabalho, foi: “é um texto que revela alguém que tem consciência de que está aprendendo”. Foi, para mim, um *feedback* muito importante. Era assim mesmo que entendia um processo de formação! Também um processo de formação na Pós-Graduação. Não tinha vivido uma experiência de *desterritorialização* apenas para fazer uma tese. Tinha vindo aqui para aprender (no sentido intenso que o termo possui!). Uma das propostas do curso ministrado pelo

professor Fernando era aprender sobre nós mesmos. Durante esse curso, reiteradas vezes ele colocava a questão: como aprendem os docentes? A pergunta era na realidade: como aprendemos nós? Esses questionamentos associados a uma *crença* pessoal e profissional de que podemos aprender sempre e em todas as situações é que me têm permitido construir cotidianamente o espaço da FaE como o lugar das aprendizagens. É nesse sentido que estar na sala dos computadores, na sala de estudos, na Biblioteca, nos corredores, no CEALE, nas salas de aula, tem configurado minhas experiências significativas de aprendizagens durante esse período do doutorado. O que quero efetivamente registrar é que ver, ouvir, falar, olhar *nos / os* espaços da FaE tem sido para mim uma forma importante de aprender e um lugar significativo de viver.

As disciplinas cursadas: as aprendizagens “formais”

Durante o curso de Mestrado (UFGRS-1993/95) investi em minha formação privilegiando o campo da História da Educação e da Educação e relações de gênero. Durante o doutorado investi principalmente em duas áreas de conhecimento: a primeira, a da Sociologia da formação e da prática docente - fundamentalmente com o intuito de *subsidiar* minha pesquisa e de *qualificar* minha prática como docente em áreas afins; a segunda, a história e a sociologia da leitura, do livro, dos leitores e da escrita – procurada inicialmente por curiosidade acadêmica, revelou-se, no entanto, uma possibilidade de ler, refletir, discutir sobre um campo que desconhecia e, com isso, de efetivamente aprender algo novo. A experiência foi boa. Eu diria apaixonante! Pensar a escola primária também lançando um olhar sobre as práticas de leitura e de escrita criadas, reproduzidas, re-criadas em seu interior, foi a aprendizagem mais significativa desse contato. Considero que essa aprendizagem está, de alguma forma, refletida no texto submetido a exame nessa qualificação.

O contato com essa segunda área deu-se através de duas disciplinas: Oralidade e Escrita, ministrada pela Prof^a Dra. Magda Becker Soares (Créditos: 03. CH: 45 h/a. - 1º semestre de 1997); e Educação e Linguagem: condições sociais de formação de leitores, com o professor Dr. Antônio Augusto Gomes Batista (Créditos: 04. CH: 60h/a. - 1º semestre de 1998). Na primeira, a ênfase foi a análise da equação oralidade-escrita em uma perspectiva histórica. Autores como Rosalind Thomas, Eric Havelock, Walter Ong, Elizabeth Einsentein, Brian Street e Harvey Graff, subsidiaram a reflexão. Na segunda, foi privilegiada uma perspectiva social e histórica da formação de leitores e das práticas de leitura. O suporte para essa análise foi dado pelas pesquisas e estudos de autores como Robert Darton, Roger Chartier, Anne Marie Chartier, François de Singly, Bernard Lahire. Pesquisadores e pesquisadoras que tratam basicamente das formas de transmissão e de apropriação da herança cultural, das relações entre as configurações sociais e as formas de transmissão da leitura, da leitura como construção de significados, das representações e dos modos de realização da leitura.

Na área de Sociologia da Formação e da prática docente e da Sociologia dos saberes escolares cursei as disciplinas de Sociologia da Formação Docente, com a professora Dra. Lucíola Lícínio de Castro Paixão Santos (Créditos: 04. CH: 60 h/a - 2º semestre de 1997); La formación de los profesores desde a reflexión sobre la práctica docente, e Formação para a profissionalização docente, ambas ministradas pelo professor Dr. Fernando Hernández, da Universidade de Barcelona (cada uma com 02 créditos. CH: 30 h/a - 2º semestre de 1997). As disciplinas do Professor Fernando tiveram dois eixos básicos: saberes e aprendizagens docentes. O curso ministrado pela professora Lucíola foi centrado em questões significativas do campo da formação docente oferecendo uma visão geral das pesquisas da área nas últimas décadas. Foram abordadas questões como a profissionalização e a proletarização de professores/as, docência e gênero, docência e questões étnico-raciais, docência e práticas culturais, reformas educacionais e formação docente, formação inicial e continuada.

Atualmente curso a disciplina Sociologia dos Saberes escolares, com o objetivo de aprofundar os estudos em torno dessa questão, que é central na elaboração da tese. Essa disciplina está sendo ministrada pela professora Dra. Lucíola Lícínio de Castro Paixão Santos.

Cursei, também, as disciplinas obrigatórias. As disciplinas de Desenvolvimento de Projeto de Pesquisa I (DPP I), Desenvolvimento de Projeto de Pesquisa II (DPP II) e

Seminários de Tese I e II, oportunizam a re-organização do projeto da tese, e as disciplinas de Atividades Programadas I e II constituem-se como espaços de valorização de nossas produções e das atividades dos seminários e dos eventos científicos de que temos participado.

Atividades da pesquisa de campo: re-aprendendo a pesquisar

A atividade da pesquisa de campo é central no processo de formação de pesquisadores e pesquisadoras. Ela é sempre um processo vivido muito intensamente. A relação entre a reflexão teórica e o trabalho de campo, ou seja, o contato com os dados, a problematização das fontes, a *garimpagem* dos arquivos, constitui-se na essência da atividade científica. Para essa pesquisa realizei o levantamento empírico em três etapas.

A primeira coleta de dados foi realizada em Julho de 1997 e concentrada em Pelotas – RS. Constatou-se o seguinte trabalho:

- Entrevista com doze professoras primárias aposentadas;
- Coleta de documentos em arquivos escolares (em Escolas Normais e em Escolas Primárias);
- Coleta de documentos em arquivos públicos (Biblioteca Pública Pelotense e Museu da Biblioteca Pública Pelotense, Biblioteca da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas; Centro de Documentação da 5ª Delegacia de Educação).

A segunda fase da pesquisa foi realizada entre Dezembro de 1997 e Janeiro de 1998. Nesse período, também em Pelotas, realizei as atividades de:

- Entrevista com dez professoras primárias aposentadas;
- Continuação da coleta de documentos em arquivos escolares;
- Coleta de documentos em arquivos públicos (Associação Sul-riograndense de Professores, Pelotas, RS);
- Localização de manuais pedagógicos e livros didáticos em sebos, livrarias e bibliotecas.

Após os primeiros contatos com os dados empíricos, o objeto da pesquisa foi sendo redefinido. Senti a necessidade de buscar fontes de caráter “mais oficial”, que serviriam para referenciar os dados de que já dispunha. Assim, a terceira e última coleta de dados foi realizada em Julho de 1998, basicamente em Porto Alegre - RS, e constatou-se de:

- Coleta de dados em arquivos públicos (Arquivo Histórico do Estado do Rio Grande do Sul e Instituto Histórico do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS).
- Localização de livros didáticos e manuais pedagógicos em sebos, livrarias e bibliotecas públicas e privadas.

Produção científica: tempo e gosto pela produção

A experiência mais significativa desse percurso do doutorado foi, sem dúvida, o tempo e o espaço para a produção. Tentei, na medida de minhas possibilidades, usar de maneira proveitosa esse tempo. Ele transformou-se efetivamente em tempo de produção.

Um primeiro artigo produzido durante o doutorado foi “Orientações para o ensino da leitura e da escrita na escola primária contidas em manuais pedagógicos (Brasil, 1910-1950)”. Esse texto foi apresentado como conclusão do curso Oralidade e Escrita ministrado pela Professora Magda B. Soares. Uma versão condensada desse artigo foi submetida à avaliação do Comitê Científico do GT de Alfabetização, Leitura e Escrita da ANPED (1998), sendo *aprovado por mérito ainda que não classificado para ser apresentado* na 20ª Reunião Anual da ANPED.

Trata-se de um trabalho no qual, na perspectiva da historicização dos processos do ensino escolar da leitura e da escrita, analisei algumas das orientações, presentes em

manuais pedagógicos, que dizem respeito ao *como ensinar a ler e a escrever* na escola primária. Esses manuais foram produzidos ou traduzidos no Brasil entre as décadas de 10 e 50, e eram endereçados às professoras primárias e às estudantes das Escolas Normais. Nessa análise privilegiei as questões, comuns aos manuais, da prática da *leitura silenciosa* e/ou da *leitura oral*, do uso da *letra vertical* ou da *letra inclinada* e da *oralidade* na escola primária.

Um segundo artigo, “Currículos e práticas docentes: uma aproximação conceitual”, foi apresentado à disciplina DPP I. A parte referente às práticas docentes constituirá um capítulo da tese; a parte sobre currículo será publicada em *Cadernos de Educação*, revista semestral da Faculdade de Educação da UFPel/Pelotas, ainda nesse ano.

O texto constitui-se, por um lado, de uma revisão bibliográfica de diferentes trabalhos/ autores que tratam da questão do currículo escolar. Expus a complexidade e a diversidade do termo currículo na literatura educacional, apresentando o significado do conceito para diferentes autores que produzem a teorização e as pesquisas nesta área. É, assim, uma espécie de “cartografia” sobre a discussão curricular em diferentes países. Por outro lado, apresentei as contribuições de alguns autores que trabalham com a questão da prática pedagógica e/ou prática docente, com o objetivo de na aproximação com esta literatura formular o conceito que subsidiaria minha pesquisa. Discuti o conceito de *prática docente* a partir de quatro autores: Phillipe Perrenoud (1993a, 1993b), José D. Contreras (1996), José Gimeno Sacristán (1995b) e Larry Cuban (1992). As contribuições de Antonio Nóvoa (1995) foram, também, referidas nesse trabalho.

Um terceiro trabalho que produzi chama-se “Da autonomia ao controle: formação e trabalho docente em uma perspectiva histórica. O caso das professoras do Grupo Escolar Félix da Cunha (Pelotas, RS – 1939-1968)”. O texto foi apresentado como conclusão das disciplinas oferecidas pelo Prof^o Fernando Hernández. Ampliado e revisado, esse texto foi incorporado no capítulo sobre as leituras docentes dessa qualificação.

Discuti, nesse trabalho, o processo de formação vivenciado no grupo de professoras de uma escola pública pelotense entre os anos de 1939 e 1968. A análise tem como referência o Livro de Atas da *Hora de Leitura* das professoras. Através do exame das 327 atas desse livro, aponte algumas das transformações que se operaram no trabalho docente e no processo de formação destas professoras. Apresentei, também, as leituras que eram realizadas entre/por esse grupo de profissionais.

Uma quarta produção foi o artigo “Histórias de Professoras: memórias sobre formação, trajetória profissional e prática pedagógica (RS, 1930-1970)”, apresentado como conclusão da disciplina Sociologia da formação docente. Explorei parte dos dados da tese, mais especificamente as doze primeiras entrevistas realizadas com as professoras aposentadas. Esse trabalho foi, também, apresentado no II Congresso Luso-brasileiro de História da Educação (USP, 1998), e uma versão ampliada deste texto será incluída em uma coletânea sobre Trabalho Docente organizada pelos professores Álvaro Moreira Hypólito e Jarbas Vieira dos Santos (professores da FaE/UFPel) que será publicado ainda nesse ano.

Analisei, nesse artigo, a formação e a trajetória profissional das professoras entrevistadas, que se desenvolveu desde as escolas isoladas da zona rural até os grupos escolares da cidade de Pelotas (RS); desde as escolas primárias até à Escola Normal ou até ao serviço de orientação de ensino e à Diretoria de Educação Municipal. Destaquei, também, elementos da prática pedagógica dessas professoras.

Um último trabalho em forma de artigo foi produzido recentemente. Trata-se de “Produção e uso de livros de leitura no Rio Grande do Sul: *Queres Ler* e *Quero Ler*”, que foi escrito a partir de dois livros didáticos coletados na pesquisa de campo. Foi, também, aprovado e apresentado no I Congresso de História da Leitura e do Livro no Brasil, realizado em Campinas em outubro de 1998. Será publicado integralmente nos Anais do Congresso. Trata-se de uma análise que contempla a experiência da “missão” de professores e professoras gaúchas à Montevideu que resultou na adaptação do *Primeiro livro de Leitura Queres Ler?*. Esse trabalho é uma análise do Primeiro Livro de Leitura “Queres Ler”? e de seu subsequente “Quero Ler”. Parte desse artigo foi incluído no texto do exame de qualificação, no capítulo sobre Livros e Leituras escolares.

A produção desses trabalhos e do próprio projeto de pesquisa foi discutido em alguns eventos científicos. Lugares sempre privilegiados de debate e “refinamento” de nossas reflexões. Além de apresentar trabalhos, conforme afirmei, no II Congresso Luso-brasileiro de História da Educação (16 a 19 de fevereiro de 1998 – USP/SP) e no I Congresso de História da Leitura e do Livro no Brasil (13 a 16 de outubro de 1998 – UNICAMP/Campinas – SP), apresentei em forma de pôster, em 1997, na XX Reunião Anual da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), no GT de História da Educação, o projeto original com o qual ingressei no doutorado: Currículos e práticas docentes nas escolas primárias pelotenses no início do século XX.

A pedido da professora Aparecida Paiva fiz, também, a resenha de um livro, publicada na *Educação em Revista*, da Faculdade de Educação/UFGM (N. 27. Jul, 1998). Escolhi e resenhei um livro que considerei relevante para a história da educação e mais especificamente para a história da escola primária e da profissão docente: O legado educacional do século XIX, de autoria das professoras Rosa Fátima de Souza, Vera Teresa Valdemarin e Jane Soares de Almeida, da UNESP de Araraquara.

Não poderia deixar de mencionar, também, que os anos de 1997 e 1998 foram importantes em termos de publicação. Os artigos preparados a partir de minha dissertação de mestrado (“Templo de Luz”: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense - 1875-1915), foram todos aceitos e publicados durante esse período: História e Educação: as relações de gênero em Pelotas no final do século XIX e início do século XX, publicado em *História da Educação* (Nº 3, Vol.1. Pelotas: ASPHE/Associação Rio-grandense de pesquisadores em História da Educação - UFPel, abril, 1998) e Relações de gênero, classe social e grupo étnico nos cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense (1875-1915), publicado também em *História da Educação* (Nº 1, Vol.1. Pelotas: ASPHE/Associação rio-grandense de pesquisadores em História da Educação) -UFPel, abril, 1997). Também o trabalho no qual fiz a síntese dos principais resultados da dissertação, intitulado “Templo de Luz”: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense (1875-1915), foi publicado nesse ano de 98 nas *Actas do I Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Leitura e Escrita em Portugal e no Brasil – 1500 – 1970* (II Volume. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Porto. Portugal, 1998).

Em razão disso é que considero o doutorado fundamentalmente como o tempo e o espaço da produção.

Outras atividades: participação em eventos científicos e cursos e palestras ministradas

Além da ANPEd de 1997, do II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, e do I Congresso da Leitura e do Livro no Brasil, em que participei apresentado trabalhos, tive a oportunidade de participar de outros eventos na própria FaE/UFGM e, também, em outras instituições como, por exemplo, no Seminário Internacional “A construção da Educação brasileira” promovido pelo Programa de Pós-graduação em Educação - FaE-UFRJ -Rio de Janeiro, em 16 a 19 de junho de 1997.

Na FaE, destacaria três eventos que considerei relevantes para minha formação: o Encontro de professores de História da Educação da Pós-graduação, promovido pelo Programa de Pós-graduação em Educação e pelo Departamento de Ciências Sociais aplicadas à Educação (28 e 29 de agosto de 1997); o Seminário “Fontes para uma História da Educação brasileira do século XIX”, também uma promoção do Programa de Pós-graduação em Educação e do Departamento de Ciências Sociais aplicadas à Educação (12 a 14 de novembro de 1997); e Educação, alfabetização e formação docente: uma perspectiva histórica, com os professores portugueses Dr. Rogério Fernandes e Dr. Justino Magalhães. Nessa oportunidade, em uma sessão de estudos da linha de pesquisa “Análise sociológica dos processos educativos e das instituições de ensino”, discuti meu projeto de tese com o professor Dr. Rogério. Suas observações e questões foram bastante pertinentes.

Em relação aos cursos e palestras ministradas, participei de alguns eventos na condição de palestrante:

- II Semana Interdisciplinar. Uma promoção da Faculdade de Filosofia Cora Coralina da Cidade de Goiás – GO. Nessa ocasião abordei, em uma palestra para os alunos dos cursos de Licenciatura, a temática Reflexões sobre a formação e a prática docente, realizada no dia 21/11/1997.
- X Semana Cultural do Campus Avançado de Jataí. Promovido pela Universidade Federal de Goiás – GO, Campus de Jataí. Nesse evento proferi, no dia 22/11/1997, a mesma palestra realizada na Cidade de Goiás (Reflexões sobre a formação e a prática docente), e ministrei um mini- curso nos dias 23 e 24/11/1997, para os alunos dos cursos de Licenciatura, sobre as temáticas da formação inicial e da formação continuada.
- Fui convidada, também, para abordar essa mesma temática da formação inicial e da formação continuada em um Seminário sobre Formação Docente, realizado pela UTRAMIG – BH e dirigida aos alunos dos cursos de Licenciatura, em 04/04/1998.

Tenho participado, também, de um grupo de pesquisa chamado PRODOC – Núcleo Interuniversidades de pesquisa sobre trabalho docente, que conforme indica o nome, agrupa professores e professoras, alunos e alunas da Pós-Graduação, interessados nas questões da profissão docente. Esse núcleo foi constituído a partir das disciplinas ministradas pelo professor-convidado Dr. Fernando Hernández, da Universidade de Barcelona, sendo coordenado por esse mesmo professor e pela Profª Dra. Eustáquia Salvadora de Sousa (UFMG). O interesse por esse grupo de pesquisa decorreu de duas questões principais: primeiro, ele foi formado a partir de um grupo de professores/as e alunos/as que participaram das disciplinas do professor Fernando Hernández. Como durante as disciplinas esse grupo mostrou interesses e reflexões comuns e compatíveis, considerei promissor continuar nessa “comunidade de reflexão”; um segundo aspecto diz respeito a meu interesse em ter uma experiência de pesquisa em um grupo interinstitucional. Considerei que seria também uma importante experiência quando do meu retorno à UFPel. Participei da elaboração do projeto, das discussões teórico-metodológicas e dos contatos entre UFMG e UB.

Encerrando o texto... pensando no amanhã!

Hoje é dia 10/11/98. Os tempos não são únicos! Nem tampouco lineares! O tempo é decorrência de nossas experiências e de nossos projetos! Se ao iniciar esse texto ontem fiz o movimento de refletir sobre o *passado*, não posso deixar agora de pensar no *futuro*. No momento em que encerro esse trabalho não obtive, ainda, a resposta de meu pedido de bolsa-sanduiche para estágio a ser realizado na Universidade de Lisboa, sob a orientação do professor Dr. António Nóvoa. Uma resposta que certamente já terá sido dada até o momento da qualificação e terá *redefinido* meu percurso e minhas aprendizagens!

Vale ressaltar que a escolha do país recaiu sobre Portugal pelo fato de que esse país vem se destacando hoje pela sua produção no campo da História da Educação, mas também pelo crescente intercâmbio e colaboração que pesquisadores portugueses e brasileiros vêm mantendo, nos últimos anos, nesse campo de conhecimento.

A escolha do professor António Nóvoa, da Universidade de Lisboa, como orientador, decorreu de mais de uma razão. Em primeiro lugar, seus domínios de especialização que são a História da Educação, a Educação Comparada e a Formação de Professores, e sua notável produção científica na área (de 1990 para cá, coordenou a edição de 15 livros publicados em 12 países). Em segundo lugar, sua interlocução constante com os pesquisadores brasileiros, o que vem resultando em um trabalho sistemático de pesquisa conjunta e orientações de tese.

Reuni-me com o professor António Nóvoa da última vez em que estive no Brasil, em maio passado, para a discussão de um programa de trabalho para o estágio no exterior. Nessa ocasião, convidou-me para participar - durante minha estada em Lisboa - do projeto PRESTIGE (Problems of Educational Standardisation and Transitions in a Global Environment), apoiado pela União Européia e levado a cabo por seis universidades (Berlim, Bourgne, Estocolmo, Lisboa, Madrid, Oxford).

Por essas razões aguardo ansiosa a resposta da CAPES, na certeza de que essa

será uma oportunidade singular em minha formação como docente e como pesquisadora.

Belo Horizonte, novembro de 1998.

Fim do Memorial... Marca de um tempo... de uma experiência de vital importância na minha formação profissional. Ele revela um tempo de contatos, interações, estudos, aulas, eventos, produção... e muito mais! As produções decorrentes dos estudos de doutorado, mencionadas no Memorial de qualificação da tese, se efetivaram e foram publicadas em 1998 e 1999:

PERES, E. T. História de Professoras: memória sobre formação, trajetória profissional e prática pedagógica (RS, 1930-1970). In: *Anais do II Congresso Luso-brasileiro de História da Educação*. São Paulo: USP, 1998.

PERES, E. T. Orientações para o ensino da leitura e da escrita na escola primária contida em manuais pedagógicos (Brasil, 1910-1950). In: *Anais 21ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu: ANPED, 1998. v. único.

PERES, E. T. A produção e o uso de livros de leitura no Rio Grande do Sul: Queres Ler? e Quero Ler.. In: *Anais do I Congresso da História do Livro e da Leitura no Brasil*. Campinas: UNICAMP, 1998. v.1.

PERES, E. T. Produção e uso de livros de leitura no Rio Grande do Sul: Queres Ler? e Quero Ler. *História da Educação* (UFPel), Pelotas, RS, v. 3, n.6, p. 89-103, 1999.

PERES, E. T. O conceito de currículo na literatura educacional crítica: uma contribuição às pesquisas no campo curricular. *Cadernos de Educação* (UFPel), Pelotas, RS, v. 1, n.12, p. 35-49, 1999.

No mais, a resposta que ansiava quando da escrita do Memorial do doutorado, em novembro de 1998, saiu alguns dias depois e foi positiva! Recebi uma bolsa PDEE (Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior), da CAPES (sempre fui bolsista CAPES, tanto no Curso de Mestrado, quanto no de Doutorado, PICD) e, novamente em família, em janeiro de 1999, rumamos para outro lugar. Atravessamos o Oceano Atlântico! A menina das botinhas vermelhas saía do país, pela primeira vez, para viver e estudar em Lisboa. Ficamos lá todo ano de 1999, retornando em janeiro de 2000, e ficamos vinculados à Universidade de Lisboa. A ideia era aprofundar estudos no campo da História da Educação com o intuito de qualificar a tese com um dos mais importantes historiadores e estudiosos da profissão docente, de renome internacional: professor Dr. Antonio Nóvoa (Fig. 21).

A experiência foi muito mais do que isso! Integrei a equipe de pesquisa do professor Nóvoa e atuei no âmbito de um grande projeto de pesquisa à época financiado pela União

Européia e denominado PRESTIGE (*Problems of Educational Standardisation and Transitions in a Global Environment*).



Figura 21: Prof. Dr. Antonio Nóvoa, em uma das viagens para Madrid para reunião de pesquisa, em Segóvia/Espanha.

Fonte: Eliane Peres, 1999.

Tratava-se de um estudo que envolvia cinco universidades europeias (as de Estocolmo, Berlim, Complutense de Madrid, Oxford, Dijon e Lisboa), cujo foco era a “escola de massas”. Alguns estudos que subsidiariam minha análise da escola primária gaúcha na tese foram conhecidos e estudados durante minha estadia em Portugal e no âmbito desse projeto.

Além dos encontros quinzenais do grupo de investigação português para discussões teóricas e metodológicas, tive oportunidade de participar mais de uma vez das reuniões da equipe geral, que naquele ano aconteceram em Portugal e na Espanha. Participei de muitos debates, especialmente no que tange aos estudos comparados, que era aquilo que

caracterizava, metodologicamente, a pesquisa geral.

Fazer amigos e aprender com o(s) grupo(s) foi um dos grandes ganhos da minha vida pessoal e profissional. Contudo, sem dúvida, o maior deles foi a oportunidade de conviver com um intelectual como professor Nóvoa. Sabedoria, respeito e seriedade são apenas alguns dos poucos adjetivos com os quais posso qualificá-lo. Mais do que conteúdos e um modo de entender e de fazer pesquisa, também aprendi com ele a arte de ser professor e pesquisador eticamente comprometido com educação. Por isso a fotografia escolhida para ilustrar o Memorial é, para mim, emblemática!

No âmbito do PRESTIGE, a equipe liderada por António Nóvoa desenvolvia o subprojeto *Análise histórica e comparada da “escola de massas” nos países lusófonos e europeus (1880-1960)*. Em meu plano de trabalho, guardado com carinho no meu arquivo pessoal, propus, entre outras coisas, a inserção nesse projeto com um estudo específico:

Análise de manuais pedagógicos que circularam em Portugal e no Brasil entre os anos de 1910-1950.



Figura 22: Carteira da Biblioteca Nacional de Lisboa, Portugal, 1999.

Fonte: Acervo particular.

Esse estudo foi praticamente uma pesquisa paralela ao projeto de doutorado, embora o primeiro tangenciasse o último. Permitiu, também, “a volta ao arquivo” e uma das experiências felizes de coleta de dados que tive na minha trajetória de pesquisadora: na Biblioteca Nacional de Lisboa (BNL) (Fig. 22).

Mas, compreendia mais e mais, nesse processo, que voltar aos arquivos ainda não era fazer História. Eu tinha aprendido e continuava aprendendo que os documentos, os vestígios, as pistas não são a História, pois ela existe apenas no momento em que esses documentos são “confrontados com certo tipo de indagações, e não no momento em que são recolhidos, por mais que isso cause alegria” (FARGE, 2009, p. 19).

E causaram... muitos dias daquele longínquo 1999 passei naquele espaço, a BNL. Grandioso e silencioso, imponente e único, de salas grande e arejadas, com grandes e espaçosas mesas, passava meus dias lendo e levantando dados dos manuais pedagógicos, depois de consultar a “base de dados” da BNL: as gavetas com as fichas manuscritas. Saudades desse espaço! Saudades desse procedimento de ir ao fichário, procurar o material, solicitar à atendente (pelo número da obra), sentar à mesa e pacientemente esperar a bibliotecária chegar com os livros solicitados empurrando um silencioso carrinho. Nesse processo, preenchi 06 cadernos (hoje *cadernos-memórias*) do tipo pequeno com dados da pesquisa e, a partir deles, produzi alguns artigos. O mais importante, em co-autoria com um colega português do grupo de investigação, foi publicado como capítulo de um livro na Espanha, organizado por J. L. Guereña, Gabriela Ossenbach, e Maria Del Pozo, todos da UNED, de Madrid. Incluo o referido artigo adiante quando tratar do período de trabalho na FaE depois do retorno do doutorado, especialmente quando elencar os projetos de pesquisa que coordenei pós o ano de 2000.

Durante a estadia em Portugal, e em razão da pesquisa com os manuais pedagógicos, também me aproximei de uma temática que me é muito cara e a qual, por vezes, lamento ter “deixado para trás”: a da Escola Nova. Reuni uma importante bibliografia e estudei em especial dois autores escolanovistas: Édouard Claparède e Adolphe Ferrière. Estudei com

mais atenção as ideias do segundo e no retorno, alguns tempos depois, publiquei artigos sobre sua obra e pensamento:

PERES, E. T. As obras de Adolphe Ferrière no contexto lusófono (Portugal e Brasil). In: *Anais* (CD) do IV Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Porto Alegre: UFRGS/PUC/UNISINOS, 2002.

PERES, E. T. O diabo inventou a escola? A escola ativa na visão de Adolphe Ferrière. In: *Anais 25ª Reunião Anual da ANPED* (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Caxambu. MG. Educação: manifestos, lutas e utopias. Rio de Janeiro: ANPED, 2002. v. único.

PERES, E. T. A Escola Ativa na visão de Adolphe Ferrière - Elementos para compreender a Escola Nova no Brasil. In: Stephanou, Maria; Bastos, Maria Helena C. (Org.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. 1ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, v. III, p. 114-128

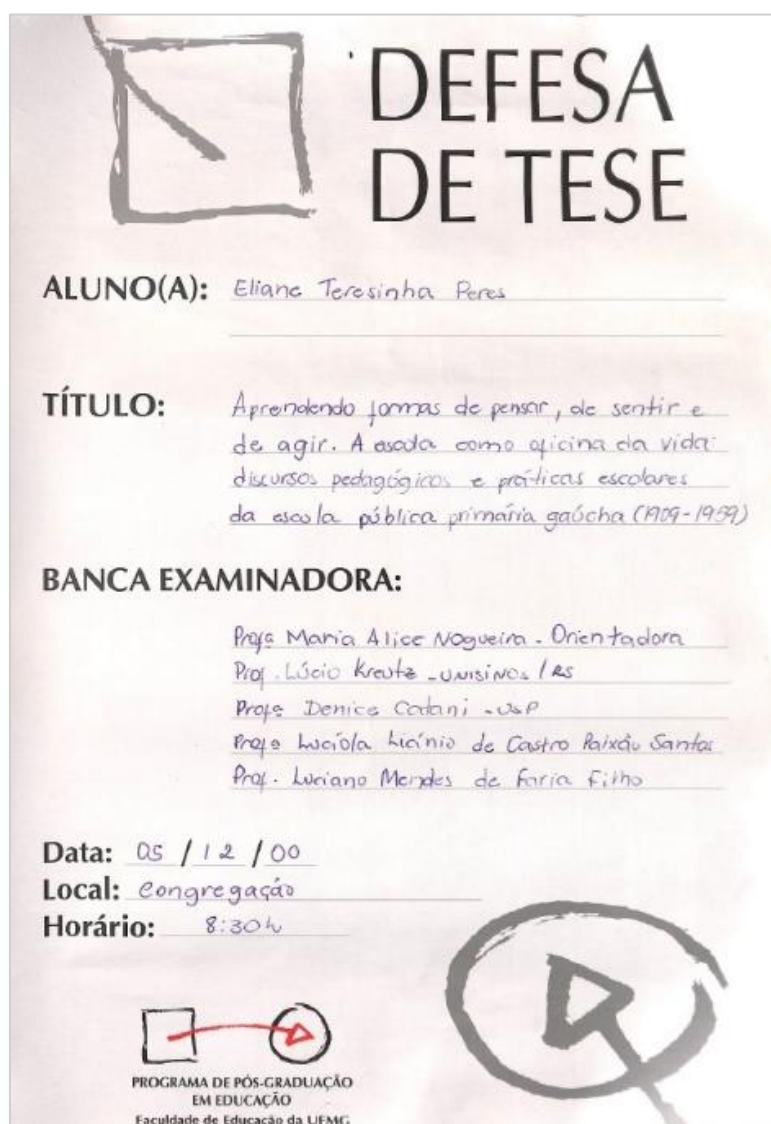
PERES, E. T. O professor na visão escolanovista de Adolphe Ferrière. Campinas, SP, Editora Átomo. Revista *Educação e Cidadania*, v. 5, p. 75-80, 2006.

Especificamente em relação à tese, intitulada *Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir: a escola como oficina da vida. Discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha*, considero que fiz uma investigação que contribui com os estudos da História da Escola Primária. Estudo pioneiro sobre a temática no estado gaúcho, penso que, de fato, “levantei uma tese” – no sentido mais tradicional que isso tem, da tradição científica - e apresentei, então, um estudo original naquele momento, característica de uma tese de doutoramento.

A tese principal que desenvolvi é a de que a primeira metade do século XX marcou, no Rio Grande do Sul, o momento de organização do sistema público de ensino primário sob a égide do Estado. A edificação desse sistema público contou com um modelo escolar específico: os colégios elementares (criados em 1909 e instalados em 1910). Escola urbana, seriada, multidocente, sob uma direção única, os colégios elementares impuseram-se como o modelo ideal de escola e se consolidaram sob a forma de grupos escolares na década de 30, do século XX. Esse período marca a emergência de um “novo discurso” na educação pública: o da renovação pedagógica. A produção, a difusão e a apropriação desse discurso na prática escolar são analisadas na tese. Examinei como esse discurso foi produzido e divulgado principalmente através do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE), órgão vinculado à Secretaria de Educação do Estado e criado em 1943. O CPOE foi o espaço de produção de uma nova *expertise* educacional no Rio Grande do Sul e responsável pela introdução de práticas *científico-experimentais* no ensino primário. Privilegiei na análise,

entre outras coisas, as práticas de *objetivação* e de *subjetivação* da *criança-educanda*, os discursos voltados às professoras primárias nesse contexto de renovação pedagógica, a organização curricular ancorada em um discurso regulativo, as práticas escolares como “tecnologias do eu” e a organização do trabalho docente em sala de aula. O trabalho pretendeu ser uma contribuição para uma história das práticas pedagógicas da escola primária brasileira.

Defendida em 05/12/2000, estiveram na banca examinadora os professores doutores Lúcio Kreutz, então da UNISINOS e Luciano Mendes Faria Filho, da UFMG e as professoras doutoras Denice Catani, da USP e Lucíola Licínio Santos, da UFMG, além da orientadora. Estava concluída assim uma das etapas mais importantes – se não a mais importante – de minha formação acadêmica (Figs. 23 e 24).



DEFESA DE TESE

ALUNO(A): Eliane Teresinha Peres

TÍTULO: Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir. A escola como oficina da vida: discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909-1959)

BANCA EXAMINADORA:

Profs Maria Alice Nogueira - Orientadora
 Prof. Lúcio Kreutz - UNISINOS / RS
 Profs Denice Catani - USP
 Profs Lucíola Licínio de Castro Raizão Santos
 Prof. Luciano Mendes de Faria Filho

Data: 05 / 12 / 00
Local: Congregação
Horário: 8:30h

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
 EM EDUCAÇÃO
 Faculdade de Educação da UFMG

Figura 23: Cartaz de divulgação da Defesa de Tese, 2000.

Fonte: Acervo particular.



Presença da professora Magda Soares (que honra!) na defesa da tese, além de Leo e colegas de doutorado. Entre eles, os amigos e amigas queridas: Marcos Vinícius Fonseca, Isabel Frade, Francisca Maciel e Aracy Evangelista, todas da UFMG e colegas com as quais pesquisa e trabalho até hoje.

Figura 24: Imagens da Defesa da Tese de Doutorado, UFMG, 2000.

Fonte: Sebastião Peres, 2000.

A partir de 2001, comecei a publicar a tese e fiz a publicação de praticamente toda ela em 12 diferentes artigos, a seguir relacionados, sendo 04 em eventos científicos como a ANPED e a ASPHE – Associação Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação, da qual fiz parte desde seu início, 07 em capítulos de livros e 01 em periódico nacional. Há um artigo, ainda, decorrente da tese que está no prelo para publicação em livro, em 2017, que somarão, assim, 13 artigos publicados dessa pesquisa, a mais importante de minha trajetória acadêmica:

PERES, E. T. A contribuição da História da Educação para a compreensão do campo pedagógico no Brasil (o caso do Rio Grande do Sul). In: *Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2001, Caxambu. 24ª Reunião Anual da ANPED, 2001.*

PERES, E. T. Educação das vontades, domínio de si: a criança-educanda no discurso de renovação pedagógica e as práticas de objetivação e subjetivação da infância. In: *Anais do VII Encontro sul-rio-grandense de pesquisadores em História da Educação (ASPHE), 2001, Pelotas. Pesquisa em História da Educação: perspectivas comparadas. Pelotas: UFPel, 2001. v. único. p. 242-260.*

PERES, E. T. Missão e apostolado docente: aspectos do discurso oficial e do discurso associativo sobre a profissão docente no RS na primeira metade do século XX. In: *Anais do VIII Encontro sul-rio-grandense de pesquisadores em História da Educação (ASPHE), 2002, Gramado/ Pelotas: Ed. da UFPel/ASPHE, 2002. v. único. p. 143-161.*

PERES, E. T. Memória e Ensino: formação docente, trajetórias profissionais e práticas pedagógicas pela voz de antigas professoras primárias (RS, 1930-1970). In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; GARCIA, Maria M. Alves. (Org.). *Trabalho Docente. Formação e Identidades. 1ªed. Pelotas: Seiva, 2002, v. 01, p. 117-137.*

PERES, E. T. O ensino da Linguagem na escola primária gaúcha no período da renovação pedagógica (1930-1950). In: Peres, E.; Tambara, E. (Org.). *Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX - XX). 1ed. Pelotas-POA: Seiva _ FAPERGS, 2003, v. 1, p. 75-94.*

PERES, E. T. Por uma história das práticas pedagógicas: um estudo sobre a escola primária gaúcha (anos 30-50). In: *Anais do X Encontro Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação. História da Cultura Escolar: escritas e memórias ordinárias. Pelotas: Seiva-ASPHE, 2004. v. único. p. 111-129.*

PERES, E. T. A institucionalização da modernidade pedagógica no Rio Grande do Sul: a criação do Centro de Pesquisa e Orientação Educacional (CPOE) - 1943. In: Maria do Carmo Xavier. (Org.). *Manifesto dos pioneiros da educação. Um legado educacional em debate. 1ed. Rio de Janeiro/Belo Horizonte: FGV/FUMEC, 2004, v. 1, p. 301-313.*

PERES, E. T. A "Hora de Leitura Pedagógica" como estratégia de divulgação da renovação pedagógica no Rio Grande do Sul. *Educação em Revista (UFMG), Belo Horizonte, MG, v. 41, p. 135-154, 2005.*

PERES, E. T. Discursos pedagógicos e práticas escolares: a trajetória de uma pesquisa histórica sobre a escola pública primária gaúcha. In: Maria Elisabeth Blanck Miguel; Rosa Lydia Teixeira Corrêa. (Org.). *A educação escolar em perspectiva histórica*. 1ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, v. u, p. 103-143.

PERES, E. T.; SILVA, D. R. Aspectos do cotidiano de uma escola através da correspondência: Colégio Elementar Cassiano do Nascimento (Pelotas, 1917-1926). In: PERES, Eliane & ALVES, Antônio Maurício Medeiros. (Org.). *Cartas de professor@as, cartas a professor@as*. Escrita epistolar e educação. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, 2009, v. 1, p. 27-54.

PERES, E. T. Aspectos da profissão docente no Rio Grande do Sul no período da renovação pedagógica (anos de 30 a 50 do século XX). In: DALBEN, Angela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola. (Org.). *Coleção Didática e Prática de Ensino - XV ENDIPE - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Didática, Formação de Professores, Trabalho Docente*. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 6, p. 688-710.

PERES, E. T. A escola graduada no Rio Grande do Sul no início do século XX: a implantação de um novo modelo e de uma nova cultura escolar. In: VIDAL, Diana G.; SCHWARTZ, Cleonara M. (Org.). *História das Culturas Escolares no Brasil*. 1 ed. Vitória: EDUFES, 2010, v. 1, p. 59-93.

PERES, E.T. Currículo e práticas escolares da escola primária gaúcha no período da implantação da escola graduada e da institucionalização da modernidade pedagógica (1909-1959). In: GRAZIOTTIN, Luciane & ALMEIDA, Dóris. *História dos Colégios elementares e grupos escolares no Rio Grande do Sul*. São Leopoldo: Ed. da UNISINOS (no prelo).

Publicar foi importante para a consolidação de minha trajetória como pesquisadora e para a divulgação desse trabalho pioneiro sobre a escola primária gaúcha. Contudo, importante dessa experiência foi, também, que as Minas Gerais se tornaram referência para mim, pessoal e profissional. Lá tive a possibilidade de *bem viver, morar e estudar*. Além disso, tinha tido minha primeira vivência no exterior, em uma importante universidade. Mas era hora de retornar a Pelotas... e vim, um pouco *assombrada*!

VII.

O retorno à FaE
e o ingresso no
PPGE: a
consolidação no
mundo da
pesquisa

Assombros

Affonso Romano de Sant'Anna

Às vezes, pequenos grandes terremotos
ocorrem do lado esquerdo do meu peito.
Fora, não se dão conta os desatentos.
Entre a aorta e a omoplata rolam
alquebrados sentimentos.
Entre as vértebras e as costelas
há vários esmagamentos.
Os mais íntimos
já me viram remexendo escombros.
Em mim há algo imóvel e soterrado
em permanente assombro.

VII. O retorno à FaE e o ingresso no PPGE: a consolidação no mundo da pesquisa

Assim como diz o poeta também em mim *pequenos grandes terremotos ocorrem do lado esquerdo do peito...* e há em mim, igualmente, um *permanente assombro*. São esses pequenos terremotos e assombros que me movem e me impulsionam. Era hora de recomeçar! Voltar ao ensino e à extensão, propor novos projetos de pesquisa, retomar as aulas nos cursos de Licenciatura e inserir-me na Pós-graduação. Assim, logo depois do retorno voltei a ministrar as disciplinas de *Didática, Teoria e Prática Pedagógica* e *Profissão Docente*, em diferentes Licenciaturas, além de *Escola, Cultura e Sociedade*, no curso de Pedagogia.

O ingresso como docente no PPGE da FaE foi um momento importante da minha trajetória, especialmente porque ingressei como professora colaboradora na disciplina História das Idéias Pedagógicas, de responsabilidade do professor Gomercindo Ghiggi. Estudar e (re)ver autores do pensamento clássico da pedagogia, com ênfase na pedagogia moderna, foi muito importante na minha formação. Ministrávamos todas as aulas juntos, mas minha “função” mais específica era ministrar a aula sobre Comenius e sobre os pensadores da Escola Nova. Nessa época, portanto, reli cuidadosamente autores escolanovistas, com ênfase em dois que conhecia, Edouard Claparède e Adolphe Ferrière, e igualmente reli *Didáctica Magna*, de Jan Amos Comenius, um livro que continua em “meu coração”, um *livro-formação*, que considero um dos mais importantes da história da Pedagogia. Um de meus desejos é retomar, um dia, o estudo desse pensador e igualmente dos escolanovistas. Espero que a vida me dê chance de fazer isso ainda!

Logo em seguida do retorno do doutorado assumi, também, como Coordenadora da Turma 7, de São Lourenço do Sul (2002-2006), do Programa Especial de Formação de Professores em Serviço (PEFPS), criado pelo então diretor da Faculdade de Educação, professor Elomar Tambara e pelo então colega José Fernando Kieling (o mundo dá mesmo muitas voltas!). Dessa experiência muito aprendi e também muito estudei para dar conta das demandas das professoras de São Lourenço do Sul, muitas com anos de prática na Escola Básica.

No primeiro semestre do curso, professora Lígia Cardoso Carlos e eu (ela coordenadora da outra turma, a turma 8 do PEFPS) decidimos adotar um *livro texto* com os alunos e alunas. Nossa perspectiva era a de que deveriam começar o curso lendo “um livro

inteiro”, ter a experiência de comprar um livro - e não apenas ler fotocópias -, e começar a formar suas bibliotecas físicas e vividas (GOULEMONT, 1996). Adotamos, então, o livro de Miguel Arroyo, *Ofício de Mestre. Imagens e Auto-imagens*. O conteúdo da obra permitiu que refletíssemos durante um semestre - lendo e discutindo capítulo por capítulo -, a arte e o ofício da docência. Para os alunos e alunas, adquirir o livro – assim como aconteceu comigo na Faculdade Salesiana Dom Bosco – foi quase uma aventura. Na falta de livrarias na cidade e na ainda incipiente prática da compra *on-line*, fizemos listas, negociamos preço, entregamos na livraria em Pelotas, buscamos os mais de cem livros e levamos, em um final de semana de aula, para entregá-los aos alunos. Ação simbólica de comprar e de possuir um livro! Quando mais estudo leitura e leitores mais consigo perceber a dimensão afetiva e simbólica de tais atos, a importância de ações aparentemente tão simples como essa. É de práticas e objetos culturais que estamos falando. É de acesso e da democratização dos bens culturais que falamos em uma sociedade extremamente desigual. Guardo com carinho essa experiência e se ela foi tão importante para os alunos e alunas do PEFPS quanto foi para mim a compra de meus dois primeiros livros lá no Dom Bosco, considero que valeu a pena. Quem sabe, como eu, muitos deles guardam na memória e em suas “bibliotecas vividas” (GOULEMONT, 1996), a compra, a leitura e a discussão desse livro, que para muitos foi o primeiro a ser adquirido!

Entre os anos de 2004-2005 fui, também, Coordenadora Pedagógica Geral desse Programa, o que me colocou em contato com todas as outras turmas e municípios onde o referido Programa estava em andamento. Trata-se, talvez, de um dos maiores e mais importantes Programas Especiais em parceria que a UFPel promoveu e talvez até hoje não tenhamos a verdadeira dimensão do que isso representou para a Região Sul do Rio Grande do Sul. Contudo, além de inúmeros trabalhos publicados de colegas e alunos¹³ da FaE sobre essa experiência, tentamos reunir algumas reflexões no livro que organizamos:

PERES, E. T.; TAMBARA, Elomar Antonio C (Org.); GHIGGI, Gomercindo (Org.). *Programa Especial de Formação de Professores em Serviço da FaE/UFPel: dez anos de experiências. Reflexões e práticas*. 1. ed. Pelotas: Seiva Publicações, 2006. v. 1. 311p.

Nesse livro, escrevi, em co-autoria com a referida mestranda, que investigava as

¹³ Orientei uma Dissertação de Mestrado que tratou especificamente das histórias de vida de professores e professoras da Turma 7 do PEFPS: ANDRÉ, Márcia Berenice. *Histórias de vida de professoras: analisando escritas autobiográficas de professoras em formação*. 2005. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas. Adiante, indico artigos que sou co-autora e que decorreram dessa Dissertação.

histórias de vida dos docentes, o seguinte capítulo:

PERES, E. T.; ANDRÉ, Márcia Berenice Pereira. O mundo que reside na história de cada uma: escritas autobiográficas no processo de formação docente. O caso da turma 7 de São Lourenço do Sul. In: PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar Antonio C.; GHIGGI, Gomercindo (Org.). *Programa Especial de Formação de Professores em serviço da FaE/UFPeL: dez anos de experiências. Reflexões e práticas*. 1ed. Pelotas: Seiva Publicações, 2006, v. 1, p. 107-134.

Trabalhar durante cinco anos com formação de professores e professoras em serviço me deu uma base importante para refletir acerca dos problemas cotidianos da escola e da sala de aula. Depois disso, escrevi materiais didáticos para um curso de formação à distância, o Veredas, de Minas Gerais. As principais inspirações para escrever os textos desse curso – que qualificou mais de 15 mil docentes do estado de Minas Gerais – foi, sem dúvida, a experiência com o PEFPS da UFPel. Escrever para professores e professoras em formação não é uma tarefa fácil. Produzir materiais didáticos de estudo para esses docentes foi um desafio ímpar em minha carreira profissional. Participar do Veredas/MG, um dos maiores programas de formação docente à distância, foi de fato um privilégio. Cansativo e desafiador, é daquelas tarefas da qual se tem orgulho, mas que não se pretende repetir! Fizemos formação para a escrita, discussão coletiva e individual de cada texto, reuniões periódicas de acompanhamento de produção do material, entre outras atividades. Disso resultaram 28 livros e neles tenho 09 capítulos, árduamente escritos, uma vez que o “diálogo” com professores e professoras em serviço e à distância (nunca tivemos contato direto com nenhum grupo em formação) não é tarefa simples! Muito aprendi nesse processo, especialmente sobre formação de professores e possivelmente essas tenham sido minhas produções com maior alcance, lidas pelo maior número de profissionais (embora em tempos atuais nada valorizado pelo fenômeno Currículo Lattes!)¹⁴.

¹⁴ PERES, E. T. *A prática pedagógica e a constituição dos saberes docentes*. Módulo 3. Volume 1. 2003. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Texto para Educação à Distância).

PERES, E. T. *A formação inicial e a prática docente*. Módulo 3. Volume 2. 2003. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Texto para Educação à Distância).

PERES, E. T. *Formação em Serviço e a Prática Profissional*. Módulo 3. Volume 3. 2003. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Texto para Educação à Distância).

PERES, E. T. *História de vida e prática pedagógica*. Módulo 3. Volume 4. 2003. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Texto para Educação à Distância).

PERES, E. T. *Dimensão institucional e Projeto-Político Pedagógico da Escola: Caracterização da escola*. Módulo 4. Volume 1. 2003. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Texto para Educação à Distância).

PERES, E. T. *Dimensão institucional e Projeto Político Pedagógico da Escola: História da Escola e sua inserção na comunidade*. Módulo 4. Volume 2. 2003. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Texto para Educação à Distância).

PERES, E. T. *Dimensão institucional e Projeto Político Pedagógico da Escola: Clima e Cultura institucional da Escola*. Módulo 4. Volume 3. 2003. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Texto para Educação à Distância).

O desafio da administração foi entre os anos de 2004 e 2008. Nesse período fui Vice-diretora da FaE junto com o colega Avelino da Rosa Oliveira, diretor. A gestão teve início em 2004, justamente essa outra *ponta de iceberg* da minha vida! Naquele ano fui mãe novamente. Passados 15 anos da primeira experiência, viria Ana, para embelezar nosso viver e alegrar nossos dias! Nada seria como antes!

Durante nossa gestão a FaE completou 30 anos de existência e junto com o colega Gomercindo Ghiggi organizamos um número especial sobre isso em *Cadernos de Educação*, periódico da Faculdade:

OLIVEIRA, Avelino da Rosa (Org.); GHIGGI, Gomercindo (Org.); PERES, E. T. (Org.). *Cadernos de Educação* -Edição Especial 30 anos da Faculdade de Educação. 27. ed. Pelotas: UFPel, 2006. v. 1. 242p.

Entre os anos de 2007-2009 fui Tutora do grupo PET-Pedagogia, no momento da implementação do Programa na FaE. Especialmente essas duas experiências – Vice-direção e Tutoria PET - contribuíram para “encontrar” meu lugar na Faculdade de Educação. Concluí, depois disso, que não era o da Administração ou de Programas que cresceram de forma vertiginosa na Universidade brasileira nos últimos anos (PET, PIBID, PNAIC, etc.). Iria, então, conscientemente, tentar colocar minha “energia” e o conhecimento adquirido na formação profissional a serviço da pesquisa e da formação de pesquisadores e de professores e professoras, sem perder de vista o sentido do trabalho: pensar criticamente e solidamente a educação e a escola, na perspectiva sempre defendida, qual seja, a da escola pública e de qualidade para todos; tentar contribuir efetivamente para uma vida escolar melhor para as crianças e os jovens brasileiros. Há aí, obviamente, uma pouco de utopia!

Para isso, já em 2001, no retorno para a FaE, além de criar, junto com professor Elomar Tambara, o Centro de Estudos e Investigação em História da Educação (CEIHE), propus e articulei projetos de pesquisa que serão agora descritos e igualmente serão apresentadas as produções vinculadas a cada um deles.

O primeiro projeto de investigação durou 10 anos, isso porque foi uma grande pesquisa que reuniu diferentes instituições – interinstitucional – e pesquisadoras (amigas queridas feitas durante o curso de doutoramento), cujo objetivo principal era fazer um repertório de livros para ensino da leitura e da escrita – cartilhas – produzidos e em circulação

PERES, E. T. *Dimensão institucional e Projeto Político Pedagógico da Escola*: Projeto Político Pedagógico da Escola. Módulo 4. Volume 4. 2003. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Texto para Educação à Distância).
 PERES, S.; PERES, E. T. *Dinâmica Psicossocial da classe*: Escola, sociedade e diversidade religiosa - Módulo 6 - Volume 1. 2004. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Texto para Educação à Distância - SEE-MG).

em diferentes estados brasileiros. Além disso, nosso objetivo era construir um campo específico de pesquisa: o da história da alfabetização. No meu caso, esse mesmo projeto foi apresentado à FAPERGS para concorrer no Edital Recém-doutor. Aprovado foi desenvolvido com financiamento, inclusive para editoração de livro que organizei em 2003 em parceria.

A seguir, a descrição e as produções feitas no âmbito desse projeto:

2001 - 2011

Cartilhas escolares: ideários, práticas pedagógicas e editoriais: a história da alfabetização e das cartilhas (MG, RS, MT, 1870-1980). Projeto interinstitucional - UFPel, UFMG, UFMT

Financiador(es): Equipe RS, Pelotas: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul – FAPERGS, Apoio Recém Doutor. Bolsa de IC - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul –FAPERGS.

Geral: Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG)

Descrição: Projeto de pesquisa interinstitucional (UFPel, UFMG, UFMT), cujo objetivo era construir uma história da alfabetização e da produção, circulação e utilização de cartilhas em três Estados brasileiros: Mato Grosso, Rio Grande do Sul e Minas Gerais. Analisar livros didáticos e práticas de leituras escolares.

Coordenadora: Francisca Izabel Maciel (UFMG). Pesquisadoras: Isabel Cristina Alves da Silva Frade (UFMG); Lazara Nanci de Barros Amâncio, Cancionila J Cardoso (UFMT); Eliane T. Peres (UFPel).

Trabalhamos muito e de forma articulada nesse projeto. Juntamente com professor Elomar Tambara, com quem passei a trabalhar logo no retorno do doutorado, tanto na linha de pesquisa História da Educação do PPGE, quanto no Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE) que juntos criamos, como afirmei, organizei o livro referido a seguir. Ele significou uma produção tanto do período de financiamento recém-doutor da FAPERGS, quanto marca as primeiras produções do projeto interinstitucional. Por isso, reúne textos de Francisca Maciel e Isabel Frade (ambas da UFMG), Lázara Nanci Amâncio (UFMT), um capítulo meu (indicado na produção decorrente da tese de doutoramento, porque de fato era uma parte de um dos capítulos da tese) e dois pesquisadores convidados: Elomar Tambara e Diana Vidal. O livro é o seguinte:

PERES, E. T.; TAMBARA, Elomar. *Livros Escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil* (séculos XIX e XX). 1. ed. Pelotas - POA: Seiva - FAPERGS, 2003. v. 1. 138p.

O capítulo que publiquei no referido livro é o seguinte:

PERES, E. T. O ensino da Linguagem na escola primária gaúcha no período da renovação pedagógica (1930-1950). In: PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar. (Org.). *Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil* (séculos XIX - XX). 1ed. Pelotas-POA: Seiva - FAPERGS, 2003, v. 1, p. 75-94.

Ainda no âmbito desse projeto, publicamos conjuntamente (as equipes de pesquisa) dois importantes livros. No primeiro - um repertório das cartilhas que circularam no RG, MT e MG e mais estudos de caso, com três textos de cada equipe -, publiquei os seguintes capítulos:

PERES, E. T. Desenvolvimento do projeto de pesquisa Cartilhas Escolares em Pelotas (RS): organização do trabalho, fontes e questões de investigação. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira Maciel. *História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros* (MG, RS, MT, séculos XIX e XX). 1ed. Belo Horizonte: CNPq/Fapemig/CEALE, 2006, v. 1, p. 117-144.

PERES, E. T. A produção e a circulação de cartilhas escolares no Rio Grande do Sul: alguns dados de pesquisa. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. (Org.). *História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros* (MG, RS, MT, séculos XIX e XX). 1ed. Belo Horizonte: CNPq/Fapemig/CEALE, 2006, v. 1, p. 145-170.

PERES, E. T. Aspectos da produção didática da professora Cecy Cordeiro Thofhern. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira (Org.). *História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros* (MG, RS, MT, séculos XIX e XX). 1ed. Belo Horizonte: CNPq/Fapemig/CEALE, 2006, v. 1, p. 171-190.

No caso do segundo livro, fui também organizadora e contribuimos especificamente com dois capítulos. Nesse caso já se trata de co-autoria, uma vez que já estava orientando dissertações de mestrado no campo da história da alfabetização, embora fosse uma área de pesquisa ainda nascente no país. O livro é o seguinte:

SCHWARTZ, Cleonara (Org.); **PERES, E. T.** (Org.); FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). *Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola*. 1. ed. Vitória: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, 2010. v. 1. 386p.

Os capítulos que escrevemos são:

LAPUENTE, J. S. M.; **PERES, E. T.** O "Método da Abelhinha" em Pelotas (1965-2007). In: SCHWARTZ, Cleonara Maria; PERES, Eliane; FRADE, Isabel Cristina A. S. (Org.). *Estudos de História da Alfabetização e da Leitura na Escola*. 1ed. Vitória, ES: EDUFES, 2010, v. 1, p. 91-136.

PERES, E. T.; FACIN, Helenara P. A produção didática da professora Nelly Cunha e suas contribuições para o ensino da leitura no Rio Grande do Sul (décadas de 1960-1980). In: SCHWARTZ, Cleonara; PERES, Eliane; FRADE, Isabel Cristina A. S. (Org.). *Estudos de História da Alfabetização e da Leitura na Escola*. 1ed.Vitória, ES: EDUFES, 2010, v. 1, p. 137-170.

Durante o período que o projeto durou, outras produções sobre cartilhas, sobre as autoras de livros para o ensino da leitura e da escrita, os métodos de ensino, etc., foram feitas e são as seguintes:

PERES, E. T. A divulgação e a adoção do Método Global de ensino da leitura no Rio Grande do Sul (1940-1970). In: *Anais do IX Encontro Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação*, 2003, Porto Alegre. Pelotas: Seiva/UFPel, 2003. v. 1. p. 173-186.

PERES, E. T.; PORTO, Gilceane C. A produção e a circulação de cartilhas do Método Global de ensino da leitura no Rio Grande do Sul (décadas de 40-70). In: LEAHY-DIOS, Cyana. (Org.). *Espaços e Tempos da Educação - Ensaio*. 1ed.Rio de Janeiro: C.L. Edições/BRASA, 2004, v.1, p. 26-40.

PERES, E. T.; DIETRICH, Mara Denise. A Cartilha Ler a Jato e o método audiofonográfico: uma proposta da professora Gilda de Freitas Tomatis para o fim do analfabetismo no país. In: *Anais do 12º Encontro da ASPHE*, 2006, Santa Maria: ASPHE, 2006. v. 1. p. 1-15.

PERES, E. T. Produção de cartilhas escolares no Rio Grande do Sul entre as décadas de 1950 e 1970: contribuições à história da alfabetização e das práticas escolares. In: *Anais XIV ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 2008, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. 1. p. 1-12.

PERES, E. T. Autoras de obras didáticas e livros para o ensino da leitura produzidos no Rio Grande do Sul: contribuições à história da alfabetização (1950-1970). *Educação*. Unisinos, v. 12, p. 111-121, 2008.

PERES, E. T.; DIETRICH, Mara Denise. A cartilha Ler a Jato e o método audiofonográfico: uma proposta de alfabetização de uma professora gaúcha para o fim do analfabetismo no país (décadas de 1960-70). In: BARCELOS, V. H. L.; ANTUNES, Helenise Sangoi. (Org.). *Alfabetização, letramento e leitura: territórios formativos*. 1 Ed.Santa Cruz do Sul: UNISC, 2010, v. 1, p. 50-68.

Embora especificamente de minha autoria e co-autoria (há trabalhos individuais de orientandas e inclusive Dissertações de Mestrado, como afirmei) não seja um número tão expressivo de produções, pois foram 13 para um projeto que durou 10 anos, o esforço coletivo de produção e de reflexões sobre a(s) temática(s) foi bastante importante e formativo para todas nós da equipe. No meu caso, me fiz pesquisadora no debate e no embate com as colegas nesses anos em que o projeto durou. Mais do que isso, destaco que o projeto ajudou a construir e consolidar uma área específica de pesquisa no Brasil, qual seja, a da história da alfabetização. Mais do que um tema de pesquisa e mesmo considerando a vinculação com a

História da Educação, o referido campo tem um objeto próprio de investigação, além de uma contribuição específica na produção e na legitimação de fontes para a pesquisa historiográfica educacional (cadernos de alunos, cadernos de professoras, por exemplo).

Também Dissertações de Mestrado foram feitas no âmbito do projeto, por mim orientadas, como referi e, ainda no caso de Pelotas, de alguma forma ele é o “berço” do acervo de livros para ensino da leitura e da escrita que hoje o grupo de pesquisa que coordeno – História da Alfabetização, Leitura, Escrita e Livros Escolares, HISALES – reúne. Sobre isso escrevo adiante, em capítulo especial nesse Memorial.

Ainda em 2001, apresentei à UFPel outro projeto de pesquisa no intuito de seguir pesquisando a temática dos manuais pedagógicos, interesse desenvolvido em razão do doutoramento e da experiência em Portugal. Apresento tal projeto a seguir.

2001 - 2004

Leituras de Formação Docente: a produção e a circulação de manuais pedagógicos no Rio Grande do Sul (1869-1970).

Financiador(es): Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq – Bolsa IC.

Descrição: Identificar, catalogar e analisar manuais de Pedagogia que foram produzidos e/ou circularam no Rio Grande do Sul entre 1869 (ano de criação da Escola Normal) e 1970. Analisar os conteúdos dos manuais e as trajetórias dos autores e autoras que circularam amplamente entre as professoras primárias gaúchas no período referido.

A produção vinculada a ele não foi quantitativamente significativa, mas foi qualitativamente importante, além de permitir a publicação de meu primeiro trabalho no exterior. O primeiro texto é co-autoria com a bolsista IC:

PERES, E. T.; GARCIA, Fabiane G. Leituras de Formação Docente: a produção e circulação de obras pedagógicas no Rio Grande do Sul (1869-1970). In: *Anais do VIII Encontro sul-rio-grandense de pesquisadores em História da Educação (ASPHE)*, 2002, Gramado (RS). Pelotas: ASPHE/UFPel, 2002. v. único. p. 97-106.

Contudo, a produção mais importante no âmbito desse projeto, decorrente também da parceria estabelecida em Portugal em 1999, é o artigo que escrevi em co-autoria com um colega português, como afirmei, e que foi publicado como capítulo de um livro na Espanha, organizado por J. L. Guereña, Gabriela Ossenbach, e Maria Del Pozo, todos da UNED, de Madrid.

CORREIA, Antonio Carlos da Luz; **PERES, E. T.** Aprender a ser professor a través de los libros: experiencia profesional, expediente académico y modelos de aprendizaje en los libros pedagógico-didácticos de la formación de profesores de enseñanza primaria em Portugal (1870-1950). In: Guereña, J. L.; Ossenbach, G.; Del Pozo M^a. (Org.). *Manuales Escolares en España, Portugal y América Latina* (siglos XIX y XX). 1ed. Madrid: UNED, 2005, v. 1, p. 195-234.

No âmbito do CEIHE e da linha História da Educação, propomos um projeto conjunto, ainda em 2001, que durou até 2007, cujo objetivo principal era reunir os pesquisadores e pesquisadoras do referido Centro, além dos estudantes de Graduação (bolsistas IC) e Pós-graduação (Mestrado e Doutorado).

2001 - 2007

Histórias da Educação no Rio Grande do Sul: processos escolares e profissão docente (Séculos XIX e XX).

Financiador(es): Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul, FAPERGS, Bolsas IC.

Descrição: Projeto de Pesquisa vinculado ao CEIHE (Centro de Estudos e Investigações em História da Educação) e que congregava todos os professores e professoras da área e alunos de graduação, pós-graduação e pesquisadores independentes. De forma ampla e aprofundada pretendia, entre outras coisas, produzir estudos que contemplassem as experiências dos processos de escolarização da população gaúcha em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como intentava fazer estudos que possibilitassem uma história da profissão docente nos séculos XIX e XX. Por fim, o projeto tinha como objetivo fortalecer o campo da História da Educação no PPGE da FaE/UFPel, bem como no Rio Grande do Sul.

Os artigos aqui listados foram produzidos até 2006 (mesmo que publicados depois) no âmbito desse projeto e de minha inserção tanto no CEIHE, quanto na linha de História de Educação do PPGE, uma vez que depois disso passei a me dedicar ao HISALES e criamos, eu e outras colegas, a linha de pesquisa que atuo até hoje no PPGE da FaE: Cultura Escrita, Linguagens e Aprendizagem.

A quase totalidade dos trabalhos produzidos nesse período é co-produção com orientandas, como se pode ver, atendendo o objetivo principal do projeto:

PERES, E. T.; BASTOS, Maria Helena C. Associação Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE): a trajetória de uma rede de historiadores. *Educação em Revista* (UFMG), Belo Horizonte, v. 34, p. 221-227, 2001.

PERES, E. T. Memória e Ensino: formação docente, trajetórias profissionais e práticas pedagógicas pela voz de antigas professoras primárias (RS, 1930-1970). In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; GARCIA, Maria M. Alves. (Org.). *Trabalho Docente. Formação e Identidades*. 1 ed. Pelotas: Seiva, 2002, v. 01, p. 117-137.

LIMA, Rosimeire Simões de; **PERES, E. T.**; GHIGGI, Gomercindo. A leitura na história de vida de três professoras. In: *Anais do IV Seminário de Educação e Comunicação e III Colóquio Imaginário, Cultura e Educação*, 2004, Pelotas, v. único.

GONÇALVES, Renata Braz; **PERES, E. T.** Programas Nacionais de Incentivo à Leitura-1984-2003: repercussão em Pelotas, RS. *Anais do X Encontro Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação*. Gramado-Pelotas: Seiva-ASPHE, 2004. v. único. p. 301-312.

GONÇALVES, Renata Braz; **PERES, E. T.** Políticas Públicas de Incentivo à leitura no município de Pelotas nas décadas de 1980 e 1990. In: *Anais do Seminário Globalização, Educação e Formação Docente*, 2004, Pelotas. v. 1.

PERES, E. T. Histórias de vida de professoras em formação. In: *Anais do XI Encontro sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação*, 2005, São Leopoldo-Pelotas: ASPHE, 2005. v. único.

PERES, E. T. A revista História da Educação e a produção no campo da História da Alfabetização. In: *Anais do XI Encontro Sul-rio-grandense de pesquisadores em História da Educação*. São Leopoldo-Pelotas: ASPHE, 2005. v. único.

MACIEL, Patrícia Daniela; **PERES, E. T.** A educação das meninas em Pelotas: iniciativas da educação privada na virada do século XIX para o século XX. *Anais do XI Encontro sul-rio-grandense de pesquisadores em História da Educação*. São Leopoldo-Pelotas: ASPHE, 2005. v. único.

GONÇALVES, Renata Braz; **PERES, E. T.** Concepções de leitura em projetos de incentivo à leitura nas escolas da rede pública municipal de educação da cidade de Pelotas. In: *Anais do XI Encontro sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação*, 2005, São Leopoldo-Pelotas: ASPHE, 2005. v. único.

GONÇALVES, Renata Braz; **PERES, E. T.** Incentivo à leitura nas bibliotecas escolares da rede pública municipal de educação na cidade de Pelotas-RS. In: *Anais Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação*, 2005, Curitiba, 2005. v. 1.

GONÇALVES, Renata Braz; **PERES, E. T.** Práticas de incentivo à leitura nas escolas da rede pública municipal de educação: o caso de Pelotas/RS no final do século XX. In: *Anais do Congresso Internacional de Educação - A educação nas fronteiras do humano*. São Leopoldo: Unisinos, 2005. v. 1.

MACIEL, Patrícia Daniela; **PERES, E. T.** Festa Literária: algumas experiências de leituras nos 'colégios femininos' privados de Pelotas no século XIX. In: *Anais do 12º Encontro da ASPHE*, 2006, Santa Maria: ASPHE, 2006. v. 1. p. 1-15.

MACIEL, Patrícia Daniela; **PERES, E. T.** Mulheres, trabalho e educação: professoras do ensino privado em Pelotas no século XIX. In: *Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 7: Gênero e Preconceito*, 2006, Florianópolis: UFSC, 2006. v. u. p. 1-15.

GONÇALVES, Renata Braz; **PERES, E. T.** Práticas de incentivo à leitura nas escolas da rede pública municipal de educação: o caso de Pelotas/RS no final do século XX. *UNIREVISTA* (UNISINOS. Online), v. 1, p. 1-8, 2006.

GONÇALVES, Renata Braz; **PERES, E. T.** A inexistência de políticas de incentivo à leitura versus as ações realizadas pelas escolas: o caso de Pelotas/RS (1987-2003). In: *Anais do 12º Encontro da ASPHE*. Santa Maria: ASPHE, 2006. v. 1. p. 1-15.

ANDRÉ, Márcia Berenice P.; **PERES, E. T.** Analisando trajetórias de vida de professoras em formação. *Anais do 12º Encontro da ASPHE*. Santa Maria: ASPHE, 2006. v. 1. p. 1-15.

THIES, Vânia Grim; **PERES, E. T.** A escrita cotidiana de uma família de agricultores da zona rural do município de Pelotas. In: *Anais do 12º Encontro da ASPHE*. Santa Maria: ASPHE, 2006. v. 1. p. 1-15.

FACIN, Helenara P; **PERES, E. T.** Professora Nelly Cunha: história e memória. In: *Anais Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador: UFB, 2006. v. 1. p. 1-18.

FACIN, Helenara P; **PERES, E. T.** O Caderno de Planos da Professora Nelly Cunha (1941-1946): vestígios da Escola Nova no Rio Grande Do Sul. In: *Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação: a Educação e seus Sujeitos na História*, 2006, Goiânia: UCG, 2006. v. 1. p. 1-15.

FACIN, Helenara P; **PERES, E. T.** Professora Nelly Cunha: história e memória. In: *Anais do CIPA - Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica*. Salvador: UFB, 2006. v. 1. p. 1-18.

FACIN, Helenara P; **PERES, E. T.** Professora Nelly Cunha e a produção de livros didáticos. In: *Anais do 12º Encontro da ASPHE*. Santa Maria: ASPHE, 2006. v. 1. p. 1-15.

FACIN, Helenara P.; **PERES, E. T.** Os livros didáticos produzidos no Rio Grande do Sul no período de 1960-1980 pela professora Nelly Cunha. In: *Anais do Simpósio Internacional "Livro Didático: Educação e História"*. São Paulo: USP, 2007. v. 1. p. 1-15.

PERES, E. T.; MACIEL, Patrícia Daniela. O ensino feminino privado no século XIX em Pelotas (Rio Grande do Sul). *Revista Educação em Questão*. Rio Grande do Norte, v. 1, p. 42-65, 2007.

FACIN, Helenara P. **PERES, E. T.** Nelly Cunha: "sua vida foi escrever e ensinar, seu legado são seus livros didáticos". In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). *Educadores Sul-rio-grandenses: muita vida nas histórias de vida*. 1 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 225-240.

ALVES, Antônio Mauricio Medeiros; **PERES, E. T.**; MACIEL, Patrícia Daniela. Aspectos da criação do curso de magistério do Colégio Municipal Pelotense (1992): contribuições à história da formação docente. In: TAMBARA, Elomar; CORSETTI, Berenice. (Org.). *Instituições formadoras de professores no Rio Grande do Sul*. 1 ed. Pelotas: UFPel/FAPERGS/Seiva, 2008, v. 1, p. 103-122.

PERES, E. T.; LIMA, Rosimeire Simões de. O Curso de Regentes do ensino primário da Escola Normal Ponche Verde de Piratini (1953-1974). In: TAMBARA, Elomar; CORSETTI, Berenice. (Org.). *Instituições formadoras de professores no Rio Grande do Sul*. 1 ed. Pelotas: UFPel/FAPERGS/Seiva, 2008, v. 2, p. 134-154.

Como se pode perceber a produção vinculada a esse projeto, cujas temáticas focam na História da Educação gaúcha, foram significativas, quanti e qualitativamente. Isso está relacionado com o trabalho coletivo que desenvolvemos e especialmente com as parcerias que estabeleci com mestrandos e, posteriormente, doutorandos do PPGE. No total, até os dias

atuais, já orientei 27 Dissertações de Mestrado e 07 Teses de Doutorado¹⁵ e co-orientei uma. Estão em andamento mais 04 Teses de Doutorado e nesse ano de 2017 ingressaram, sob minha orientação, mais 02 doutorandos.

Entre os anos de 2003 e 2006, ainda vinculado a temáticas das quais me aproximei durante o Doutorado, tanto na UFMG, quanto na Universidade de Lisboa, desenvolvi um projeto de pesquisa sobre as ideias escolanovistas em Pelotas:

2003 - 2006

O movimento da Escola Nova e seus desdobramentos na região sul do Rio Grande do Sul: a Seção pelotense da ABE e a repercussão na imprensa local das conferências nacionais, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e do

Financiador(es): Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq – Bolsa IC.

Descrição: O objetivo principal desse projeto de pesquisa foi coletar dados na imprensa local sobre o movimento da Escola Nova em Pelotas, Bagé e Rio Grande, principais cidades do sul do estado gaúcho. Depois da coleta realizada, o intento foi analisar os "desdobramentos" locais desse movimento internacional que ganhou força nos anos 20 do século XX no mundo todo.

Toda produção desse importante projeto que investigou experiências e ideias escolanovistas em âmbito local foi feita em co-autoria com a então bolsista IC:

CARDOSO, Aliana Anghinoni; **PERES, E. T.** A criação da Seção Pelotense da Associação Brasileira de Educação (ABE, 1926). In: *Anais do IX Encontro Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação: História da Educação, Literatura e Memória*, Porto Alegre-Pelotas: Seiva/UFPel, 2003. v. 1. p. 17-30.

CARDOSO, Aliana Anghinoni; **PERES, E. T.** Por uma educação moral, cívica e física: a atuação da Seção Pelotense da ABE. In: *Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2004, Curitiba. CD *Anais dos trabalhos do III Congresso Brasileiro de História da Educação*. Curitiba: SBHE, 2004. v. u.

CARDOSO, Aliana Anghinoni; **PERES, E. T.** A participação da Seção Pelotense da ABE na 1ª Conferência Nacional de Educação. In: *Anais do X Encontro Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação. História da Cultura Escolar: escritas e memórias ordinárias*, Gramado, RS, 2004. v. único. p. 25-37.

PERES, E. T.; CARDOSO, Aliana Anghinoni. A expressão da modernidade pedagógica em Pelotas: a criação do Grupo Escolar Joaquim Assumpção. *Cadernos de História da Educação* (UFU), Uberlândia, v. 3, n.3, p. 97-108, 2004.

¹⁵ Sendo uma delas premiada pela CAPES. A tese de doutoramento de Lisiane Sias Manke recebeu Menção Honrosa em 2012. Embora o mérito tenha sido da aluna, o reconhecimento do trabalho muito me emocionou e honrou. Ver: MANKE, Lisiane Sias. *História e Sociologia das Práticas de Leituras: a trajetória de seis leitores oriundos do meio rural*. 2012. Tese (Doutorado em Educação).

PERES, E. T.; CARDOSO, Aliana Anghinoni. Os professores e o processo de renovação pedagógica pelotense (anos 20-30). In: *Anais do IV Congresso Internacional de Educação*. São Leopoldo: UNISINOS, 2005. v. único.

CARDOSO, Aliana Anghinoni; **PERES, E. T.** A renovação educacional em Pelotas nas décadas de 1920 e 1930: as instituições complementares da escola. In: *Anais do XI Encontro sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação*. São Leopoldo-Pelotas: ASPHE, 2005. v. único.

CARDOSO, Aliana Anghinoni; **PERES, E. T.** A criação da Seção Pelotense da Associação Brasileira de Educação (ABE) e suas primeiras ações no campo educacional. *História da Educação* (UFPel), Pelotas, v. 9, n.17, p. 51-68, 2005.

CARDOSO, Aliana Anghinoni; **PERES, E. T.** A atuação da Associação Pelotense de Educação no contexto da renovação pedagógica em Pelotas: o concurso de livros didáticos (1927). In: *Anais da V Jornada da HISTEDBR: instituições escolares brasileiras, história, historiografia, práticas*, Sorocaba, 2005, v. único.

O ano de 2006 é uma data *ponta de iceberg* em minha vida profissional! Nessa data foi proposto o projeto de pesquisa **História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares** e logo em seguida, no mesmo ano, criado o grupo de pesquisa com o mesmo nome e cadastrado no CNPq. Pela importância de tal grupo em minha trajetória profissional, falo dele adiante. Aqui, contudo, apresento a breve descrição do mesmo e a produção vinculada ao projeto e grupo de pesquisa que levam o mesmo nome. Ressalto que desde então, 2006, toda minha produção individual ou em co-autoria com mestrandos e doutorandos está vinculada ao HISALES. Destaco igualmente que a partir de então meus estudos e, conseqüentemente, todas as minhas orientações de pós-graduação e toda a produção estão concentradas em um campo específico e/ou temáticas circunscritas à história da alfabetização, políticas de alfabetização, práticas de leitura e escrita, livros didáticos.

2006 - Atual

HISALES-História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares.

Financiador(es): Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul, FAPERGS – Bolsa IC; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq – Bolsa IC.

Descrição: O projeto articula-se em torno de três eixos: i) história do ensino da leitura e da escrita (alfabetização de crianças, jovens e adultos); ii) práticas de leituras e escritas escolares e não-escolares; iii) livros didáticos. Trata-se, portanto, de identificar, mapear e analisar a história da alfabetização, da leitura, da escrita e dos livros escolares no Rio Grande do Sul a partir do século XIX.

Vinculado a esse projeto/grupo de pesquisa, dois livros foram publicados, ambos sob minha organização (um em parceria com um orientando de doutorado à época).

O primeiro deles marca o início do HISALES, uma espécie de “momento inaugural”

do grupo de pesquisa, em 2006. Como trabalho coletivo e colaborativo desenvolvemos um projeto denominado *Memórias de Alfabetização*, cujo objetivo principal foi justamente a reconstrução da memória de alfabetização de diferentes sujeitos. Com isso, nosso intuito foi dar visibilidade a processos de alfabetização de pessoas que hoje estão em “evidência” no campo educacional, cultural, político, religioso ou artístico, em âmbito local, regional e nacional. No total foram 18 pessoas entrevistadas e em todas as situações a abordagem foi a mesma: lançamos aos/às entrevistados/as uma única questão como “evocador da memória”: *onde, quando e como você foi alfabetizado?*. Os resultados dessa pesquisa foram publicados em um livro com o mesmo nome do projeto de investigação:

PERES, E. T. *Memórias de Alfabetização*. 1. ed. Pelotas: Seiva Publicações, 2007. v. 1. 234p.

No segundo livro, publicado em 2009, organizado por mim e pelo então doutorando Antônio Maurício Medeiros Alves, o foco foi a escrita, com destaque para a escrita epistolar no âmbito da escola. Tomamos bilhetes e cartas de e para professores e professoras como objeto de análise. O livro reúne onze textos, a maioria de mestrandos e doutorandos da época em que foi produzido.

PERES, E. T.; ALVES, Antônio Mauricio Medeiros (Org.). *Cartas de professor@s, cartas a professor@s*. Escrita epistolar e educação. 1ª. ed. Porto Alegre: Redes Editora, 2009. v. 1. 197p.

No contexto desse projeto/grupo de pesquisa, destaco duas produções, uma individual e outra com a doutoranda Chris de Azevedo Ramil, que se referem especificamente ao HISALES, o acervo e as perspectivas teórico-metodológicas que orientam nossas pesquisas. Um deles é recente, de 2015, e foi publicado na revista da ASPHE, História da Educação; o outro, de 2010 foi resultante de uma exposição oral em uma mesa redonda feita no I SIHELE, Marília, Seminário Internacional de História do Ensino da Leitura e da Escrita, um marco da história da alfabetização no cenário brasileiro. O livro foi agraciado, em 2011, com o Prêmio Jabuti de Melhor Livro do Ano em Educação. Depois disso, a Editora da UNESP reeditou o livro.

Ambas as produções estão indicadas na sequência:

PERES, E. T. A produção sobre história da alfabetização no Rio Grande do Sul: as contribuições do grupo de pesquisa HISALES (FaE/UFPel) (versão on-line- e-book - <http://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao.pdf>). In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. (Org.). *A alfabetização no Brasil: uma história da sua história*. 1ed. São Paulo/Marília: São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011, v. 1, p. 243-264.

PERES, E. T.; RAMIL, Chris A. A constituição dos acervos do grupo de pesquisa 'História da alfabetização, leitura, escrita e dos livros escolares' (HISALES-PPGE/FaE/UFPel) e sua contribuição para as investigações em educação. *História da Educação* (UFPel), v. 19, p. 297-311, 2015.

Esses dois textos servem de base sempre que precisamos (re)discutir algo relacionado às pesquisas e aos acervos do HISALES. Igualmente eles são os textos referências para os novos integrantes que chegam ao grupo de pesquisa. Neles apresentamos nossas abordagens teóricas e metodológicas de investigação e nossa perspectiva de acervo.

A seguir, apresento minha produção, desde 2007 até os dias atuais, uma vez que praticamente todas estão vinculadas a esse projeto/grupo de pesquisa:

2007

PORTO, Gilceane C.; **PERES, E. T.** A mulher-política de hoje reconstrói sua trajetória de aluna-criança de ontem: memórias de escolarização de Cecília Hypolito. In: PERES, Eliane. (Org.). *Memórias de Alfabetização*. 1ed. Pelotas: Seiva Publicações, 2007, v. 1, p. 73-86.

LAPUENTE, J. S. M.; PORTO, Gilceane C.; **PERES, E. T.** Acervos pessoais de professoras alfabetizadoras: a contribuição dos diários de classe para a história da alfabetização em Pelotas. In: *Anais do 13º Encontro da ASPHE*, 2007, Porto Alegre: ASPHE, 2007. v. 1. p. 1-10.

2008

PERES, E. T. A trajetória de uma investigação sobre memórias de alfabetização: a experiência do grupo de pesquisa HISALES da FaE/UFPel. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). (Org.). *Pesquisa (auto)Biográfica e práticas de formação*. 1ed. São Paulo/Natal: Paulus/Editora da UFRN, 2008, v. 4, p. 193-208.

PERES, E. T. Marcas da infância em cadernos escolares de crianças em processo de alfabetização. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Org.). *Não me esqueça num canto qualquer*. 1ed. Rio de Janeiro: Laboratório Educação e Imagem, 2008, v. 1, p. 1-12.

PERES, E. T.; BARUM, Sylvia. T. O ditado escolar sob o enfoque histórico: um estudo a partir de cadernos de crianças em processo de alfabetização (1943-2007). In: *Anais do 14º Encontro da ASPHE - Associação Sul-riograndense de Pesquisadores em História da Educação*. Pelotas: UFPel, 2008. v. 1. p. 1-12.

MANKE, Lisiane Sias; **PERES, E. T.** Os cadernos comprovantes como dispositivo de controle do trabalho docente: uma contribuição à história da profissão docente. *Cadernos de História da Educação* (UFU), v. 7, p. 105-115, 2008.

THIES, Vânia Grim; **PERES, E. T.** Quando a escrita ressignifica a vida: diários de um agricultor - uma prática de escrita masculina. In: *Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED*. Rio de Janeiro: ANPED, 2008. v. 1. p. 1-15.

LAPUENTE, Janaína. S. M.; PORTO, Gilceane C.; **PERES, E. T.** Acervos pessoais de professoras alfabetizadoras: a contribuição dos diários de classe para a História da Alfabetização. *Alfabetização e Letramento*, v. 1, p. 71-86, 2008.

MORAIS, Roselusia T. P.; **PERES, E. T.** A escolarização de Erico Veríssimo: memórias e História da Educação. In: *Anais do V Congresso Brasileiro de História da Educação: o ensino e a pesquisa em História da Educação*, 2008, Aracaju SE: SBHE-UFS-UNIT, 2008. v. 1. p. 1-12.

2009

PERES, E. T. Escola que protege é escola que "dá asas a imaginação": infância e letramento literário. In: *Anais do Escola que Protege - II Curso para Profissionais da Educação*, 2009, Santa Maria: UFSM, 2009. v. 1. p. 1-12.

PERES, E. T.; LAPUENTE, Janaína S. M. História da alfabetização: a constituição de um campo de pesquisa. In: MOLON, Susana Inês; DIAS, Cleuza Maria Sobral. (Org.). *Alfabetização e Educação Ambiental: contextos e sujeitos em questão*. 1ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2009, v. 1, p. 141-156.

THIES, Vânia Grim; **PERES, E. T.** Quando escrita ressignifica a vida: diários de um agricultor - uma prática de escrita masculina. *Revista Brasileira de Educação*, v. 41, p. 216-231, 2009.

THIES, Vânia Grim; MANKE, Lisiane Sias; **PERES, E. T.** Práticas de leitura e escrita no cotidiano de uma família de agricultores do sul do Rio Grande do Sul. *Língua escrita* (UFMG), v. 6, p. 43-60, 2009.

PORTO, Gilceane C.; **PERES, E. T.** Concepções e práticas de alfabetização: o que revelam cadernos escolares de crianças? In: *Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED*, 2009, Caxambu. 32ª Reunião Anual da ANPED - Sociedade, cultura e educação: novas regulações? Caxambu: ANPED, 2009. v. 1. p. 1-15.

2010

PERES, E. T. A alfabetização vista através de cadernos escolares (1958-2009). (Painel: História da alfabetização e da cultura escrita: perspectivas conceituais e discussão das fontes). In: *Anais do XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 2010, Belo Horizonte: UFMG, 2010. v. 1. p. 1-12.

PERES, E. T. Escola que protege é escola que dá asas à imaginação: infância e letramento literário. In: SANGOI, Helenise Antunes. (Org.). *Escola que Protege: dimensões de um trabalho em rede*. 1ed. Porto Alegre: Asterisco, 2010, v. 1, p. 155-168.

THIES, Vânia Grim; **PERES, E. T.** Diários masculinos: (1972-2004) Uma prática de trabalho o la vida por escrito?. *Cultura Escrita & Sociedad*, v. 10, p. 202-217, 2010.

2011

PERES, E. T. As botinhas vermelhas: memória, história e alfabetização. In: FISCHER, Beatriz T. Daudt. (Org.). *Tempos de Escola - Memórias*. 1ed. São Leopoldo/Brasília: Oikos/Liber Livros, 2011, v. 1, p. 193-204.

PERES, E. T.; Arriada, Eduardo. Fibel oder der Schereib-Lese-Unterricht. A. Haesters Fibel bearbeitet für die deutschen Schulen in Brasilien. In: GERT, GeiBler; SROKA, Wendelin; WOJDON, Joanna. (Org.). *Lesen Lernen...* Mehrsprachig. Fibel und Lesebücher aus Europa und Amerika. 1ed. Bonn/Essen: Alle Rechte bei den Herausgebern, 2011, v. 1, p. 74-76.

PERES, E. T.; DIETRICH, Mara Denise; BARUM, Sylvia. T. LINDO! Expressões e frases de incentivo feitas por professoras-alfabetizadoras em cadernos escolares (anos de 1940-2000). In: *Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação*. Vitória: UFES, 2011. v. 1. p. 1-10.

PORTO, Gilceane C.; **PERES, E. T.** Concepções e práticas de alfabetização vista através de cadernos escolares. *Cadernos de Educação* (UFPEL), v. 40, p. 56-78, 2011.

2012

PERES, E. T. Um estudo da História da Alfabetização através de Cadernos Escolares (1943-2010). *Cadernos de História da Educação* (UFU. Impresso), v. 11, p. 93-106, 2012.

2013

PERES, E. T.; VAHL, Mônica. M.; RAMIL, Chris A. Relações entre as autoras de cartilhas, as editoras e o estado no Rio Grande do Sul entre as décadas de 1940 a 1970. In: *Anais do Encontro da Associação dos Pesquisadores em História da Educação. História da Educação e Culturas do Pampa: diálogos entre Brasil e Uruguai*, ASPHE. Pelotas: ASPHE/UFPEL, 2013. v. 1. p. 1150-1665.

PERES, E. T.; THIES, Vânia Grim; MONKS, Joseane C.; VIEIRA, Fernanda. N. Constituição e organização do acervo de cartilhas e livros de alfabetização do grupo de pesquisa HISALES (FaE/UFPEL). In: *Anais do I Congresso Brasileiro de Alfabetização e II Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita*. Marília/Belo Horizonte: ABALF/UNESP-UFMG, 2013. v. 1. p. 1-15.

NOGUEIRA, G. M.; **PERES, E. T.** A supremacia da perspectiva associacionista em práticas alfabetizadoras no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos. *Educação em Revista* (UFMG. Impresso), v. 29, p. 65-89, 2013.

MANKE, Lisiane Sias; **PERES, E. T.** Mulheres e leitura: um estudo sobre leitoras do meio rural. In: PERES, Selma Martines. (Org.). *Leitura: histórias e práticas*. 1ed. Goiânia: Cãnone Editorial, 2013, v. 1, p. 93-112.

MICHEL, Carolina B.; **PERES, E. T.**; NOGUEIRA, Gabriela. M. O(s) livro(s) de leitura Quieres Leer? E Queres Ler?: do Uruguai para o Rio Grande do Sul. In: *Anais do Encontro da Associação dos Pesquisadores em História da Educação. História da Educação e Culturas do Pampa: diálogos entre Brasil e Uruguai*, ASPHE. Pelotas: ASPHE/UFPEL, 2013. v. 1. p. 945-959.

MONKS, Joseane; **PERES, E. T.**; THIES, Vânia Grim. Títulos de livros para o ensino da leitura e da escrita como projeto enunciativo (1950-2006). In: *Anais do Encontro da Associação dos Pesquisadores em História da Educação. História da Educação e Culturas do Pampa: diálogos entre Brasil e Uruguai*, ASPHE. Pelotas: ASPHE/UFPEL, 2013. v. 1. p. 1166-1679.

NOGUEIRA, Gabriela M.; **PERES, E. T.** Problematizações acerca do uso do alfabeto e do caderno no cotidiano de uma turma de educação infantil. In: *Anais do I Congresso Brasileiro de Alfabetização e II Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita*. Marília, Belo Horizonte: ABALF/UNESP-UFMG, 2013. v. 1. p. 1-15.

FONSECA, Luiza Larossa; **PERES, E. T.** Infância, alfabetização e escrita: levantamento de frases escritas pelas crianças em cadernos de alfabetização. In: *Anais do Seminário Educação Infantil em Debate: infâncias, educação e contemporaneidade*, 2013, Rio Grande, RS: FURG/NEPE, 2013. v. 1. p. 1-12.

2014

PERES, E. T.; VAHL, Mônica M. Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental do Instituto Nacional do Livro (PLIDEF/INL, 1971-1976): contribuições à história e às políticas do livro didático no Brasil. *Educação e Políticas em Debate*, v. 3, p. 53-70, 2014.

PERES, E. T. Notas sobre leitura literária de futuros docentes: o que leem alunos e alunas ingressantes em um curso de Pedagogia. *Linha Mestra* (Associação de Leitura do Brasil), v. VIII, p. 1130-1152, 2014.

VAHL, Mônica M.; VIEIRA, Cícera M.; **PERES, E. T.** Contratos de livros para o ensino da leitura e da escrita do Programa do livro didático para o ensino fundamental, PLIDEF (1972). *Revista HISTEDBR On-line*, v. 14, p. 44-57, 2014.

THIES, Vânia Grim; VAHL, Mônica M.; **PERES, E. T.** Aspectos da produção e da circulação da cartilha Caminho Suave: contribuições à história da alfabetização. In: *Anais do 20º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação*. Porto Alegre: ASPHE/UFRGS, 2014. v. 1. p. 1-15.

NOGUEIRA, Gabriela M.; **PERES, E. T.** A música como prática de letramento na Educação Infantil. In: *Anais do 5º Colóquio Internacional Letramento e Cultura Escrita*, 2014, Belo Horizonte, v. 1. p. 1-15.

2015

PERES, E. T.; BORGES, Francine. Relações entre história e literatura: a obra de Cora Coralina e as questões do ensino e dos processos de escolarização no final do século XIX e início do século XX. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 15, p. 23-54, 2015.

PERES, E. T.; VAHL, Mônica M. "Saneamento" da literatura infanto-juvenil: o esforço do CPOE e da Revista do Ensino (RS). *Oficina do Historiador*, v. 8, p. 137-153, 2015.

PERES, E. T.; RAMIL, Chris A. Alfabetização pela imagem: uma análise das imagens da cartilha Caminho Suave e do material de apoio. In: *Anais do II Congresso Brasileiro de Alfabetização: Políticas Públicas de Alfabetização*, CONBALF. Recife: Editora UFPE, 2015. v. 1. p. 1-15.

PERES, E. T.; RAMIL, Chris A. Alfabetização pela imagem: uma análise iconográfica da cartilha Caminho Suave e do material de apoio. *Cadernos de Pesquisa em Educação* PPGE-UFES, v. 19, p. 55-79, 2015.

MICHEL, Carolina B.; ARRIADA, Eduardo; **PERES, E. T.** Os livros de leitura Quieres leer? E Queres ler?: do Uruguai para o Rio Grande do Sul. *Momento* (Rio Grande), v. 24, p. 151-170, 2015.

SILVEIRA, Alessandra A.; **PERES, E. T.** Enunciações das professoras alfabetizadoras: em cadernos de alunos. *Anais do II Congresso Brasileiro de Alfabetização: Políticas Públicas de Alfabetização*, CONBALF. Recife, PB: ABALF/Editora UFPE, 2015. v. 1. p. 1-15.

RAMIL, Chris de Azevedo; SOARES, Lucas G.; **PERES, E. T.** O livro-imagem e a produção de textos: práticas de leitura literária em uma escola do campo de Canguçu/RS. In: *Anais do XI Jogo do Livro e I Seminário Latino-Americano - Mediações de Leitura Literária*. Belo Horizonte/MG: FaE/UFMG-CEALE, 2015. v. 1. p. 145-163.

KOSCHIER, Jaqueline T.; **PERES, E. T.** Diários Literários: experiências com leituras e escritas de adolescentes. In: *Anais do XI Jogo do Livro e I Seminário Latino-Americano - Mediações de Leitura Literária*. Belo Horizonte/MG: FaE/UFMG-CEALE, 2015. v. 1. p. 487-496.

SOARES, Lucas G.; **PERES, E. T.**; THIES, Vânia Grim. Práticas de Leitura Literária com alunos do 5º ano de uma escola do campo no município de Canguçu, RS. In: *Anais do XI Jogo do Livro e I Seminário Latino-Americano - Mediações de Leitura Literária*. Belo Horizonte/MG: FaE/UFMG-CEALE, 2015. v. 2. p. 542-555.

THIES, Vânia Grim; **PERES, Eliane**; CAMARGO, Rafaela. Fragmentos da vida em papéis: o acervo de escritas ordinárias do grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES - PPGE-FaE-UFPel). In: *Anais do ANAIS 2015 21º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação*. Pelotas, Caxias do Sul: ASPHE/UCS, 2015. v. 1. p. 674-683.

2016

PERES, E. T. Alfabetização e Letramento na História da Educação ou História da Alfabetização e dos Letramentos? In: CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez & CASTRO, Cesar Augusto. (Org.). *Livro, Leitura e Leitor*. Perspectiva Histórica. 1ed. São Luís, MA: EDUFMA/Café & Lápis, 2016, v. 1, p. 349-378.

PERES, E. T. “A produção da crença”: políticas de alfabetização no Brasil na última década (2006-2016). In: *Anais da Reunião Científica Regional da ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais*, 2016, Curitiba. <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-7-Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-e-Letramento.pdf>. Curitiba: UFPR-ANPESul, 2016. v. 1. p. 1-16.

PERES, E. T.; VAHL, Mônica M; THIES, Vânia Grim. Aspectos editoriais da cartilha Caminho Suave e a participação da Editora Caminho Suave Limitada em programas federais do livro didático. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 16, p. 335-372, 2016.

VAHL, Mônica M.; **PERES, E. T.** As disputas editoriais no campo do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental do Instituto Nacional Do Livro - PLIDEF/INL (1971-1976). *História da Educação* (UFPel), v. 20, p. 219-214, 2016.

SOARES, Lucas G.; **PERES, E. T.**; THIES, Vânia Grim. Práticas de leitura literária com alunos de 5º ano de uma escola no campo. In: *Anais da Reunião Regional da ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais*, 2016, Curitiba. *Anais da ANPESul 2016*: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/> Curitiba: UFPR-ANPESul, 2016. v. 1. p. 1-15.

PERES, E. T.; THIES, Vânia Grim; MONKS, Joseane. Títulos de livros para o ensino da leitura e da escrita como projeto enunciativo (1950-2006). *Educação* (Santa Maria. Online), v. 41, 2016 pp. 657-670.

PERES, E. T.; THIES, Vania Grim, RAMIL, Chris de Azevedo. Livre acesso ao livro literário como forma de democratização da leitura: o projeto de extensão "Estação do Livro" (FAE-UFPel). *Expressa Extensão*. Pelotas: UFPel, 2016.

No prelo

VAHL, M. M.; **PERES, E. T.** O Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (1971-1976). *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas. Impresso), 2016. (no prelo).

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; **PERES, E.T.** Estratégias, negociações e disputas em uma situação de brincadeira na Educação Infantil. *Revista Espaço Pedagógico*. UPF, Passo Fundo (no prelo).

PERES, E. T. *(Bio)Alfabetização*: compreendendo a aprendizagem da leitura e da escrita através de fragmentos biográficos e autobiográficos (Brasil, final do século XIX e primeira metade do século XX). *Anais 22ª Encontro da ASPHE - Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação*. Bagé, UNIPAMPA, out. 2016 (no prelo).

MICHEL, Carolina B.; **PERES, E. T.**; SILVEIRA, Alessandra. As cartilhas *Quieres Leer?* e *Quieres Ler?*: recorrências e diferenças nas notas de orientações aos professores. *Anais 22ª Encontro da ASPHE - Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação*. Bagé, UNIPAMPA, out. 2016 (no prelo).

SILVA, Indiara Gaia da; **PERES, E. T.** A cartilha *Sarita e seus amiguinhos* e o método global de contos: da materialidade ao uso por uma professora alfabetizadora. *Anais 22ª Encontro da ASPHE - Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação*. Bagé, UNIPAMPA, out. 2016 (no prelo).

MICHEL, Carolina Braga; **PERES, E.T.**; SILVEIRA, Alessandra. As cartilhas *¿Quieres Leer?* e *Quieres Ler?*: recorrências e diferenças nas notas de orientações aos professores. *Anais 1º Congreso de la Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación* realizado de 24 a 25 junho de 2016, em Montevideu, Uruguai (no prelo).

PERES, E. T.; RAMIL, Chris de Azevedo. Cartilhas, pré-livros, livros de alfabetização ou livros para o ensino inicial da leitura e da escrita: guardá-los e estudá-los, para quê? Rio de Janeiro: UFRJ. (Capítulo de livro, no prelo).

MANKE, Lisiane; THIES, Vania Grim; **PERES, E.T.** Laços familiares mediados pelo escrito: uma análise sociológica sobre a transmissão das práticas de leitura e escrita. (UFMG. Minas Gerais). (Capítulo de livro, no prelo).

Submetidos (aguardando parecer)

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros & **PERES, E.T.** “Alice no país das letras”: o *terceiro caderno* no processo de alfabetização e letramento de uma criança (Submetido à Revista Educação. UNISINOS).

MICHEL, Carolina Braga; **PERES, E.T.**; SILVEIRA, Alessandra. As cartilhas *¿Quieres Leer?* e *Quieres Ler?*: recorrências e diferenças nas notas de orientações aos professores. (Submetido à Revista FOCO).

PERES, E. T.; ARRIADA, Eduardo; PEREIRA, Luís Artur Borges. Um projeto para o ensino da leitura e da escrita: a *Artinha de Leitura* de João Simões Lopes Neto (1907). (Submetido à Revista Brasileira de História da Educação).

Destaco a minha produção do último ano, 2016, especialmente os dois primeiros trabalhos, indicados anteriormente, pois os considero bastante importantes. No caso do primeiro, *Alfabetização e Letramento na História da Educação ou História da Alfabetização*

e dos Letramentos?, tentei problematizar os conceitos de alfabetização e de letramento, especialmente na perspectiva da História da Educação. Procuro analisar o uso do conceito de letramento, por vezes desenfreado e descuidado na pesquisa educacional e mostro como, nos últimos anos, a história da alfabetização foi se configurando como um campo de estudos.

No segundo, originalmente o trabalho encomendado do GT Alfabetização e Letramento, da ANPEDSul, é intitulado “*A produção da crença*”: políticas de alfabetização no Brasil na última década (2006-2016). Nele fiz uma tentativa de analisar os últimos dez anos das políticas de alfabetização, notadamente as propostas governamentais (DCNEB, PNAIC, BNCC), procurando refletir, acima de tudo, a partir do referencial de Pierre Bourdieu, que retomei, a ideia da produção de uma crença na alfabetização (na sempre substituição de um método por outro, de uma proposta por outra como solução para a problemática da alfabetização), criticando a endogenia do campo. Nesse estudo, faço uma defesa da retomada da dimensão política da alfabetização. Uso as ideias de Ferraro (2014, p. 85) que retomam a perspectiva freiriana de alfabetização lembrando que “se analfabetismo é uma forma de injustiça social, a alfabetização é uma forma de justiça social. Cada alfabetização não realizada representa nova situação de injustiça social pública”. Assim, é a defesa da radicalidade do projeto político-pedagógico, da compreensão da alfabetização como “ato político e ato de conhecimento, por isso mesmo um ato criador” (FREIRE, 1982, p. 21), que também se construirá referências para a prática pedagógica da alfabetização. A negação dessa dimensão é a aceitação de uma das formas mais perversas de injustiça social, além de ser um retrocesso sem precedentes. Discuto no referido texto que isso não é pouco, e isso não se faz enclausurando o campo na direção de um pensamento único, consagrando uma crença sem, coletiva e cientificamente, questioná-la e pô-la à prova.

Assim problematizo que é preciso considerar aquilo que é reiteradamente enfatizado por Ferraro (2014, p. 85): “a alfabetização é um direito humano fundamental de natureza social”. Sendo assim, à dimensão linguística e pedagógica é preciso, necessariamente, articular a dimensão política do ensino da leitura e da escrita. Não há, nessa afirmativa, apenas retórica, mas de fato uma defesa por uma dimensão absolutamente secundarizada no atual contexto do debate no campo da alfabetização. Algo como se não fosse mais necessário trazer à tona os princípios do direito à educação, da equidade educacional e social, da justiça social, da dívida educacional do Estado para com as populações mais pobres (FERRARO, 2004; 2014), da qualidade da educação pública, da laicidade, das relações entre linguagem e poder, e seu reverso: o analfabetismo, a injustiça social, as desigualdades e até, na atual

conjuntura social, a luta de classes. O atual contexto social da política brasileira indica para a urgência desse debate.

Por fim, penso que minha produção dos últimos dez anos, inserida no projeto/grupo de pesquisa HISALES, retrata algo que me é caro no mundo acadêmico: as parcerias. Tenho tido o privilégio (e a sorte!) de ter tido bons interlocutores: especialmente os mestrandos e os doutorandos que oriento. E isso se expressa na produção. E não é somente comigo como autora ou co-autora que produzem, mas entre eles. Juntos fazem muitas parcerias para a escrita acadêmica, seja para eventos, seja para periódicos, bem como produzem com as bolsistas IC. Assim entendo a produção e a pesquisa: trabalho colaborativo e coletivo. E assim tem sido no HISALES!

Quando o HISALES tinha dois anos de existência decidimos estudar uma temática premente naquele momento: a implantação do ensino fundamental de nove anos. Entendemos, à época, que se éramos um grupo de pesquisa que se ocupava dos estudos históricos e políticos da alfabetização não poderíamos prescindir de um momento tão importante da política nacional, especificamente no campo da alfabetização. Submetemos o projeto ao CNPq e fomos contemplados com financiamento para realizá-lo. Coordenei a equipe de mais ou menos 25 pessoas, pesquisadoras e auxiliares de pesquisa que investigaram a implantação do ensino fundamental de nove anos em oito municípios da região sul do Rio Grande do Sul. Acompanhamos durante 03 anos 20 classes de alfabetização (1º e 2º ano) e esse foi um projeto importante para conhecermos essa política e seus desdobramentos na prática.

2008 - 2010

Implantação do ensino fundamental de nove anos em municípios da região sul do Rio Grande do Sul.

Financiador(es): - Apoio financeiro Edital 03/2008. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq. Bolsa IC.

Descrição: O objetivo deste projeto de pesquisa foi desenvolver uma ampla investigação sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos com a inserção das crianças de seis anos de idade na escola, comparando a política adotada em oito municípios da Região Sul do Rio Grande do Sul, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento sobre a nova política do ensino fundamental no Brasil. Os procedimentos metodológicos da investigação consistiram em: 1) coleta e análise de documentos oficiais (decretos, leis, pareceres, orientações, etc.) e escolares (orientações e circulares internas da escola, cadernos de professoras e alunos, trabalhos docentes e discentes, planos de ensino, pareceres de professoras; 2) realização de entrevistas semi-estruturadas com secretárias/os de educação, coordenadoras/es pedagógicas, diretoras/es de escola, professoras/es, pais de alunos e as próprias crianças; 3) observação em sala de aula; 4) acompanhamento e registro de reuniões, cursos e encontros promovidas pelas SMEs e/ou pelas escolas escolhidas para a observação. O projeto contou com apoio financeiro do CNPq, Edital -3/2008.

A produção relativa a esse projeto foi a seguinte:

DIETRICH, Mara Denise; **PERES, E. T.** A implantação do ensino fundamental de nove anos no município de Capão do Leão/RS: um estudo de caso. In: *Anais do V Congresso Internacional de Educação - Pedagogia (entre) lugares e saberes*, 2007, São Leopoldo. *Anais do V Congresso Internacional de Educação - Pedagogia (entre) lugares e saberes*. Pelotas: Seiva, 2007. v. 1. p. 1-12.

PERES, E. T.; DIETRICH, Mara Denise. Ensino fundamental de nove anos em Pelotas, RS: o projeto piloto da Secretaria Estadual de Educação para alfabetização das crianças com seis anos (Programa Circuito Campeão do Instituto Ayrton Senna, SP). In: *Anais da ANPED Sul 2008 - VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, 2008, Itajaí. v. 1. p. 1-15.

PERES, E. T. Ensino fundamental de nove anos e a questão da alfabetização. Um estudo em oito municípios da região sul do Rio Grande do Sul. In: *Anais do 17º COLE - Congresso de Leitura do Brasil*, 2009, Campinas, SP: UNICAMP. v. 1. p. 1-10.

NOGUEIRA, Gabriela M.; **PERES, E. T.** ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: uma análise das contribuições de dissertações e teses defendidas no período de 2006 a 2010. *Contrapontos (UNIVALI)* (Cessou em 2008. Cont. ISSN 1984-7114 *Contrapontos* (Online), v. 11, p. 179-187, 2011.

PERES, E. T.; NOGUEIRA, Gabriela M. Alfabetização e letramento no cotidiano de uma sala de aula de 1º ano do ensino fundamental de nove anos (Pelotas, RS). *Revista Contemporânea de Educação*, v. 6, p. 68-88, 2011.

NOGUEIRA, Gabriela M.; **PERES, E. T.** O ensino fundamental de nove anos como temática de pesquisa: levantamento de trabalhos acadêmicos aprovados em eventos científicos (2006-2010). In: *Anais da 34ª Reunião Anual da ANPED: Educação e Justiça Social*, 2011, Natal-RN: ANPED, 2011. v. 1. p. 1-12.

PERES, E. T. A infância para além da Educação Infantil: construindo uma nova cultura escolar para a alfabetização das crianças de seis anos. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll. (Org.). *A infância no Ensino Fundamental de 9 anos*. 1ed.Porto Alegre: Penso [Grupo A], 2011, v. 1, p. 59-68.

PERES, E. T.; NOGUEIRA, Gabriela M.; MICHEL, Carolina B. Mudanças na prática pedagógica com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos na voz de duas professoras alfabetizadoras (Rio Grande, RS, 2006-2009). *Pró-Discente (UFES)*, v. 36, p. 39-59, 2012.

NOGUEIRA, Gabriela M.; **PERES, E. T.**; MICHEL, Carolina B. O uso do cartaz como suporte textual na educação infantil e no 1º ano do ensino fundamental: um estudo de caso em uma escola pública municipal de Pelotas/RS. In: NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. (Org.). *A linguagem oral e escrita no contexto da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental*: situações de pesquisa no Brasil e na Argentina. 1ed.Rio Grande, RS: Ed. da Furg, 2014, v. 24, p. 103-122.

NOGUEIRA, Gabriela M.; **PERES, E. T.**; BUENO, Letícia A.; FERNANDES, Thais; PRADO, G.O. O uso do alfabeto e do caderno em uma turma de educação infantil. In: NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. (Org.). *A linguagem oral e escrita no contexto da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental*: situações de pesquisa no Brasil e na Argentina. 1ed.Rio Grande, RS: Ed. da Furg, 2014, v. 24, p. 145-166.

NOGUEIRA, G. M.; PERES, E. T.; LOGUÉRCIO, Taiana; BARBOSA, A. B. Alfabetização, letramento e cultura lúdica na implantação do ensino fundamental de nove anos: um estudo sobre convergências e divergências entre as propostas nacional e municipal (Pelotas, RS). In: NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. (Org.). *A linguagem oral e escrita no contexto da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental: situações de pesquisa no Brasil e na Argentina*. 1 ed. Rio Grande, RS: Ed. da Furg, 2014, v. 24, p. 167-190.

DIETRICH, Mara Denise; PERES, E. T. O ensino fundamental de nove anos: ouvindo crianças de uma turma de 1º ano sobre leitura e escrita. In: FIGUEIREDO, Márcio Borino; MEDEIROS, Rita de Cássia Tavares; ROSA, Felício Deoclides da; VARELA, Adriana Batista Varela. (Org.). *Diários Educativos 7 - Cultura, infância e educação infantil*. 1 ed. Pelotas: Editora da UFPel, 2016, v. 1, p. 11-32.

Ainda em 2008, fui convidado a compor a equipe nacional de um grande projeto sobre a história da escola primária no Brasil. Isso foi decorrente ainda do estudo que havia desenvolvido sobre a escola primária gaúcha na tese de doutoramento. Compus a equipe liderada pela professora Dra. Rosa Fátima de Souza, da UNESP, Araraquara, e tive oportunidade de voltar ao arquivo. Embora com menos tempo dedicado a isso, pesquisei no Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul (o mesmo que havia pesquisado durante a tese, mas agora investigando outros documentos e outro período) e levantei muitos dados, a maioria deles ainda não tive oportunidade de trabalhar. Contudo, me associei aos GT 2 do referido projeto e estudei a cultura material escolar e disso resultaram as publicações indicadas adiante.

2008 - 2010

Projeto Temático: Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870 1950).

Financiador(es): - Apoio financeiro Edital Universal/2007 Faixa C, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq.

Descrição: Este projeto de pesquisa consistiu em uma investigação histórico-comparativa sobre a escola graduada abrangendo diferentes estados brasileiros com vistas a sistematizar conhecimentos sobre o tema e avançar na construção de uma teoria e uma história da escola primária no país. Abrangendo o período de 1870 a 1950, a investigação teve como principais finalidades: a) Perceber a constituição da escola graduada no âmbito da circulação de modelos educacionais; b) Discutir a produção de um modelo paulista de educação entre o final do século XIX e as primeiras décadas do XX; c) Perceber o funcionamento da escola graduada, na concorrência de estratégias de escolarização; d) Discutir o deslocamento de significados associados a escola graduada com a ocorrência e disseminação da Escola Nova (práticas de apropriação e hibridação); e) Interrogar acerca da permanência de sentidos (sociais, educacionais e simbólicos) associados aos Grupos Escolares nas lutas de representação sobre escola e escolarização primária até os dias de hoje e, f) Reunir fontes documentais de diferentes estados do país visando a subsidiar a investigação proposta e fomentar novos estudos histórico-comparativos. A investigação incidiu sobre a educação elementar de 14 estados brasileiros: Acre, Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba, Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo, Mato Grosso, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. A equipe de pesquisadores foi composta por 22 pesquisadores principais

pertencentes a Programas de Pós-Graduação em Educação de várias instituições universitárias do país. Projeto Financiado pelo CNPq, Edital Universal/2007 Faixa C, Processo n. 480462/2007. O projeto estava sob a coordenação da Profª Drª Rosa Fátima de Souza da UNESP. Integrantes foram: Eliane Teresinha Peres; Diana Gonçalves Vidal; Alessandra Frota Martinez Shueler; Andréia Dantas; Antonio Carlos Pinheiro; Antonio de Pádua Carvalho Lopes; César Augusto de Castro; Diomar das Graças Motta; Elizabeth Miranda de Lima; Gizele Souza; Gladys Mary Teive Auras; Irlen Antônio Gonçalves; José Carlos Souza Araújo; Jorge Carvalho do Nascimento; Lucia Maria da Franca Rocha; Luciano Mendes Faria Filho; Marta Maria Araújo; Nicanor Palhares Sá; Rosinete M. Reis; Vera Lúcia Gaspar Silva; Vera Teresa Valdemarin.

Juntos, GT 2, Cultura material escolar, produzimos o que segue:

SILVA, Vera L. Gaspar; SOUZA, Gizele de; **PERES, E. T.** Objetos da Escola: vestígios da materialidade escolar em experiências de instrução pública brasileira (século XIX e XX). In: *Anais do VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, 2010, São Luís do Maranhão. Anais do VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: In. São Luís do Maranhão: UFMA, 2010. v. 1. p. 1-12.

PERES, E. T.; SOUZA, Gizele de. Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre cultura material escolar (im)possibilidades de investigação. In: CASTRO, César Augusto. (Org.). *Cultura Material Escolar: a escola e seus artefatos* (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925). 1 ed. São Luís: EDUFMA: Café & Lápis, 2011, v. 1, p. 43-68.

CASTRO, César A.; Vidal, Diana G.; **PERES, E. T.**; SOUZA, Gizele de; SILVA, Vera. L. G. Cultura Material Escolar: fontes para a história da escola e da escolarização elementar (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925). In: SOUZA, Rosa Fátima de; SILVA, Vera Lucia Gaspar da; SÁ, Elizabeth Figueiredo de. (Org.). *Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil*. Investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930). 1 ed. Cuiabá, MT: EdUFMAT, 2013, v. 1, p. 273-315.

Em 2104, coletivamente, com os integrantes do grupo de pesquisa HISALES, decidimos escrever um projeto de pesquisa, cruzando acervos que temos reunido (cadernos de alunos, cadernos de professoras, livros didáticos). O objetivo era “ensaiar” uma metodologia de pesquisa que articulasse os acervos do grupo, agregasse todos os integrantes e garantisse financiamento. Assim, submetemos o projeto descrito a seguir e garantimos a verba (CNPq) e a continuidade de nossas pesquisas. O referido projeto está em andamento.

2014 - Atual

Produção, circulação e uso de cartilhas e livros didáticos produzidos por autoras gaúchas (1940-1980).

Financiador(es): Apoio financeiro Chamada: MCTI/CNPQ/Universal 14/2014 N° do Processo: 454886/2014-4. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq. Bolsa de IC.

Descrição: Este projeto pretende cruzar dados obtidos em cartilhas e livros didáticos produzidos no Rio Grande do Sul, entre os anos de 1940 a 1980, com cadernos de crianças e cadernos de planejamento de professoras. Os dados serão coletados no acervo do Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares

(HISALES) vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/FaE/UFPel), que atualmente possui 25 cartilhas gaúchas, 257 livros didáticos de diversas séries, também produzidos no RS, 272 cadernos de alunos e 90 cadernos de planejamento de professoras. Esse será o corpus documental inicial de análise. Além disso, serão coletados dados em arquivos públicos nas cidades de Porto Alegre/RS, Rio de Janeiro/RJ e Belo Horizonte/MG (cidades em que autoras e autores gaúchos circularam durante seus processos de formação). Os principais objetivos da investigação são: 1) analisar as cartilhas e os livros didáticos de autoras gaúchas, produzidos entre 1940-1980, enfatizando aspectos da produção, da circulação e do uso nas escolas primárias do Rio Grande do Sul; 2) analisar aspectos pedagógicos, ideológicos, gráficos e editoriais da/na produção didática gaúcha do referido período; 3) identificar, nos cadernos de crianças e de planejamento de professoras, quais e como os livros gaúchos foram utilizados nas salas de aulas. A pesquisa terá como aporte teórico os estudos de autores que contribuem para os conhecimentos específicos das temáticas envolvidas neste projeto, tais como: R. Chartier (1990, 1996, 2000), Darnton (2010), Choppin (2002, 2004, 2008, 2009), Le Goff (1996), Compère (1995), De Certeau (1995a, 1995b, 2007), Marrou (1975), Ginzburg, Belloto (2004), Frade (2010), Maciel (2003), Frade & Maciel (2006), Peres (1995, 1999, 2000, 2006a, 2006b, 2006c, 2007, 2008a, 2008b, 2008c, 2010, 2011), Schwartz (2010), Bastos (2005), Quadros (2006), Batista (1999), Munakata (1999), Galvão (2003), Gvirtz (1999), Hébrard (2001), Viñao (2008), Mignot (2008), A. M. Chartier (2002, 2007a, 2007b), Soares (2006), Nóvoa (1988, 1998a, 1998b), Magalhães (1998), entre outros. Almeja-se com o desenvolvimento da pesquisa criar e experimentar uma nova metodologia de investigação no campo da história dos livros didáticos e dos cadernos escolares utilizando três acervos específicos já existentes no Grupo de Pesquisa HISALES e nos acervos públicos consultados. Espera-se, também, dar visibilidade à produção gaúcha de livros escolares, enfatizando a produção e o uso desses materiais em escolas do Rio Grande do Sul.

Especificamente com minha co-autoria - uma vez que já foram produzidos artigos das orientandas e bolsistas IC sem minha participação -, já produzimos os seguintes artigos articulados ao projeto:

PERES, E. T.; RAMIL, Chris A. Cartilhas produzidas por autoras gaúchas: um estudo sobre a circulação e o uso em escolas do Rio Grande do Sul (1940-1980). Versão Impressa e On line. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 1, p. 177-203, 2015.

VIEIRA, Cícera M.; **PERES, E. T.; RAMIL, Chris A.** A circulação e o uso de livros didáticos produzidos por autoras gaúchas: um estudo em cadernos de planejamento de professoras (1940-1980). In: *Anais do 21º Encontro da Associação Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação*. Pelotas-Caxias do Sul: ASPHE/UCS, 2015. v. 1. p. 700-717.

Avançando na proposição de projetos de pesquisa, um último foi cadastrado e envolve uma temática de meu interesse especial: literatura e história e representações de leitura.

Literatura e história, literatura e educação, são temas que tenho tangencialmente trabalhado. Talvez um dos mais importantes e gratificantes estudos que fiz, indiquei anteriormente, articulado a produção do HISALES, foi *Relações entre história e literatura: a obra de Cora Coralina e as questões do ensino e dos processos de escolarização no final do*

século XIX e início do século XX, em co-autoria com a então mestrande Franciele Borges e publicado na Revista Brasileira de História da Educação, em 2015. Mas sempre tive desejo de articular literatura infantil, história e leitura. E eis que surge, ainda durante o pós-doutoramento, nos EUA, pela importância que a chamada literatura infantil tem no âmbito da pesquisa educacional americana, a ideia do projeto que será descrito a seguir. Desde 2012, venho reunindo versões do clássico agora estudado. O projeto foi aprovado na UFPel em 2014 e atualmente contamos com 132 versões desse clássico conto em seis idiomas diferentes: português, inglês, francês, espanhol, japonês, alemão, além dos bilíngues: inglês-espanhol, português-espanhol, inglês-chinês.

2014 - Atual

A Bela e a Fera sabiam ler: representações de leitura, leitores e livros no conto A Bela e a Fera (de 1756 aos dias atuais).

Financiador(es): Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq, Bolsa IC.

Descrição: O projeto de pesquisa aqui proposto está vinculado ao grupo de pesquisa HISALES (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares), ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/FaE/UFPel). Como o nome indica, o referido grupo de investigação vem se ocupando, desde 2006, da problemática da leitura e da escrita, seja no âmbito da aprendizagem inicial dessas habilidades e dos suportes dados a ler e a escrever na escola, seja no domínio das práticas sociais de leitura e de escrita. A perspectiva histórica e sociológica têm sido a abordagem privilegiada nos estudos do grupo de pesquisa HISALES. Assim, com larga produção sobre história da alfabetização e da leitura, sobre práticas sociais de leitura e escrita, literatura e educação, livros didáticos, o projeto agora proposto, A Bela e a Fera sabiam ler: representações de leitura, leitores e livros no conto “A Bela e a Fera” (de 1756 aos dias atuais), pretende dar continuidade a uma “tradição” de pesquisa que temos construído nos últimos anos e intenta, também, articular pelo menos três dimensões que tem sido analisadas separadamente em pesquisas anteriores no mencionado grupo de investigação: história da leitura, representações de leitura e literatura. Objetivo geral: Identificar representações de leitura, de leitores e de livros no conto A Bela e a Fera, buscando compreender como uma narrativa do século XVIII, destinada ao público em geral, representava o ler e o escrever, procurando, ainda, perceber se ao longo do tempo, até os dias atuais, essas representações foram se mantendo ou se alterando no conto que se tornou um clássico da literatura destinada ao público infantil. Objetivos específicos: Identificar mudanças e permanências nas versões do século XVIII aos dias atuais, com ênfase nas práticas de leitura e de escrita, no uso da Biblioteca e dos livros; Articular as representações de leitura e leitores identificadas nas diferentes versões aos processos educativos do século XVIII; Analisar os Diálogos do livro *The young misses magazine*, relacionando-os e procurando compreender melhor o sentido da história A Bela e a Fera (Diálogo XXVI, *The Twenty Fourth Day*) no propósito do referido livro; Comparar a versão da história de Madame Gabrielle-Suzanne Barbot de Villeneuve (1740) com a de Jeanne Marie Leprince de Beaumont (1756); Comparar as versões do século XVIII com aquelas editadas posteriormente (séculos XIX, XX e XXI); Comparar os livros produzidos com o selo da Disney com os outros da coleção reunida (outras editoras, autores, ilustradores); Observar como diferentes culturas e países recontam o clássico A Bela e a Fera; Contribuir com o campo de estudo da história da leitura; Contribuir com o campo da história da educação; Colaborar na construção de referências para a compreensão do conto popular como documento histórico. Aprovado no Conselho

Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão - COCEPE em 12/06/2014, sob o número 4545.

Vinculados a esse projeto de pesquisa, já produzimos o que segue:

PERES, E. T. RAMIL, Chris de A. La Bella y la Bestia sabían leer: representaciones de la lectura en imágenes de libros "La Bella y la Bestia". In: *Libro digital* del II Congreso Internacional Las Edades del Libro -UNAM / IIB, México DF/México, 2014, p. 01-26.

PERES, E. T.; RAMIL, Chris de A. Representações de leitura e de livros em edições de A Bela e a Fera. In: *Anais* do 20º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação. Porto Alegre: ASPHE/UFRGS, 2014. v. 1. p. 1-15.

RAMIL, Chris de A.; **PERES, E. T.** "A Bela e a Fera" em imagens: as várias faces da Fera. In: *Anais* Seminário de literatura infantil e juvenil, 7º; Seminário Internacional de literatura infantil e juvenil e práticas de mediação literária, II, 2016, Florianópolis/SC: UFSC, p. 1-16 (no prelo).

CASALINHO, Julia V.; **PERES, E. T. KOSCHIER**, Jaqueline T. O conto *A Bela e a Fera* em três diferentes versões em língua portuguesa. In *Anais* do 21ª Encontro da ASPHE: Bagé, RS, 2016 (no prelo).

A seguir, pela importância que tem em minha trajetória, descrevo e tento refletir – considerando textos já escritos e publicados – a criação, funcionamento e propósito do HISALES, do meu ponto de vista a contribuição mais importante da minha carreira acadêmica.

VIII.

HISALES:
aquilo que
considero o meu
maior legado
profissional

Tecendo a Manhã

João Cabral de Melo Neto

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

VIII. HISALES: aquilo que considero o meu maior legado profissional

Escrever sobre a criação e o trabalho do grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES) é justamente pensar a partir da perspectiva do poeta: *“Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos”*.

Esse não foi um projeto tecido sozinho, ele contou com muitas outras pessoas que apanharam o grito e o fizeram ecoar mais e mais longe. O grupo de pesquisa foi por mim idealizado e cadastrado no CNPq em 2006, tendo, portanto, completado 10 anos em 2016, mas muitas pessoas a ele se somaram e o fizeram crescer. Em razão disso, essa parte do Memorial é descrita, necessariamente, na terceira pessoa do plural!



Figura 25: Marca do Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares – HISALES, criada por Chris de Azevedo Ramil.

Fonte: Acervo do HISALES.

O grupo foi projetado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/FaE/UFPel) e desde o seu começo reúne pesquisadores e pesquisadoras dessa e de outras instituições de ensino da Região Sul (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - IFSul, Fundação Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA). Atualmente sob minha coordenação e da professora Dra. Vania Grim Thies, colega de Departamento - a qual tive o privilégio de orientador na Especialização, no Mestrado e no Doutorado -, conta com a participação de pesquisadores e alunos de graduação e de pós-graduação (Mestrado e Doutorado).

As pesquisas realizadas no HISALES se inserem basicamente em três eixos de estudos, como o próprio nome do grupo indica: i) investigações sobre a história alfabetização;

ii) pesquisas acerca das práticas escolares e não-escolares de leitura e escrita (cultura escrita e práticas de letramentos); iii) análises da produção, circulação e utilização de livros escolares elaborados por autoras gaúchas, especialmente entre os anos de 1940-1980, período da influência do Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais - CPOE/SEC-RS¹⁶, e vinculado aquilo que havia estudado em minha tese de doutoramento.

Os livros produzidos nesse período e sob essa política oficial tem sido nosso principal foco de interesse, especialmente pelas relações que essa produção didática supõe (autoras-editoras-órgãos públicos-escolas, etc.). Relacionado a isso, Batista (1999, p. 554) chama a atenção para o fato de os livros didáticos e as “diversidades de suas características materiais, discursivas, e estruturais decorrem, fundamentalmente, do complexo inter-relacionamento de pelo menos três grandes conjuntos de condições: aquelas ligadas a (i) fatores de ordem econômica e tecnológica, (ii) de ordem educacional e pedagógica e (iii) de ordem social e política”. Esse tem sido, para nós, um norte importante nesses estudos.

Nessa direção, também, que a proposição do circuito da comunicação de Robert Darton (1990) auxilia na compreensão desta intrincada relação que se estabelece em torno da produção, circulação e uso do livro didático e temos tentado fazer pesquisas sobre livros didáticos que considerem essa importante proposta de Darton.

Além de estudos específicos (teses e dissertações indicados no final desse Memorial), já nos ocupamos da produção didática em geral e das cartilhas/pré-livros de alfabetização de forma especial de duas autoras gaúchas: Cecy Cordeiro Thofehn e Nelly Cunha, ambas professoras primárias, com atuação junto ao CPOE desde os anos de 1950 e com uma significativa produção didática, publicadas pelas editoras Globo, do Brasil e Tabajara.

Para o estudo das cartilhas – por excelência livro didático para o ensino da leitura e da escrita – temos usado as contribuições de Roger Chartier (1996, 2000, p. 95) no que tange a relação entre texto e suporte, uma vez que o autor demonstra que a forma ordena os sentidos, permitindo entender “os procedimentos de produção de textos de um lado, e os de produção de livros do outro”. A ideia de que o suporte físico força as atitudes do leitor e suas práticas intelectuais ajuda a problematizar os ordenamentos do livro didático em relação aos seus usuários, no caso de nossos estudos, livros produzidos com a finalidade específica de

¹⁶ O CPOE/SEC-RS atuou no Estado do Rio Grande de Sul entre os anos de 1942 a 1970 e exerceu relevante papel no contexto educacional gaúcho ao intervir na organização do ensino, centralizar atividades e coordenar a execução de políticas públicas. Foi responsável pela consolidação de um projeto político-pedagógico em que os saberes que se afirmavam como novos e científicos, proveram as bases para a centralização das atividades e para a constituição de diferentes formas de controle e vigilância (PERES, 2000; QUADROS, 2006).

inserir novos leitores na cultura escrita¹⁷.

Na direção proposta por Roger Chartier nos perguntamos em que medida não apenas os dispositivos pedagógicos das cartilhas, mas fundamentalmente os dispositivos gráficos ordenam modos de ler e de ensinar a ler. Trata-se de entender como projetos editoriais engendram representações de aprender e de ensinar a ler; como se inscreve no próprio suporte os modos e os sentidos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita na escola, relacionados aos sujeitos neles envolvidos – alunos e professores, em um dado momento histórico. No Brasil, os estudos realizados por Frade (2010a, 2010b) têm adotado esta perspectiva de análise: o estudo da articulação entre os aspectos gráfico-editoriais e os aspectos pedagógicos em cartilhas escolares, e tem contribuído significativamente nas reflexões sobre a necessidade e as possibilidades de análise desses aspectos conjuntamente.

Utilizamos, ainda, como referencial, os estudos já clássicos de Alain Choppin (2002, 2004, 2008, 2009), pelas suas incontestáveis contribuições para os estudos dos livros didáticos. Igualmente nos apoiamos na produção de pesquisadores brasileiros como, por exemplo, Batista (1999); Munakata (1999); Galvão & Batista (2003); Frade (2010a, 2010b).

Aprendemos com as considerações de Choppin (2002, p. 22) sobre a complexidade da análise dos manuais escolares principalmente em razão de que eles assumem “funções múltiplas (e, com o passar do tempo, são mais e mais numerosas) junto aos diversos destinatários (alunos, professores, famílias) cujas expectativas variam segundo os momentos (professor preparando sozinho o seu curso, professor lecionando, etc)”. Procuramos observar essas “lições” do autor que tomamos como base para nossos estudos.

Além disso, Choppin também ajuda a entender que a produção dos livros escolares “não é ‘puro ato pedagógico’; constitui um compromisso entre preocupações e imperativos de natureza diversa, didática e pedagógica, certamente, mas também técnica, financeira, estética, comercial” (CHOPPIN, 2002, p. 21). São ainda de Choppin as observações acerca das dificuldades e dos limites do estudo dos livros escolares, mostrando os problemas na pesquisa nessa área que se estendem desde a localização, a conservação, as condições materiais do objeto livro escolar até às fragilidades teóricas e metodológicas desses estudos. A necessidade de não naturalizar, mesmo a denominação e a conceituação de livro didático, e de não tomá-lo de forma a-histórica e descontextualizada, fora das normas e das prescrições pedagógicas, bem como dos discursos sociais e das condições materiais de uma determinada época, são advertências recorrentes na obra de Choppin, e que temos procurado observar em nossos

¹⁷ Todas essas ideias já foram publicadas em artigos como: Peres (2010); Peres & Ramil (2015); Peres & Ramil (no prelo). Essa produção está listada no item anterior desse Memorial.

estudos quando nos ocupamos das cartilhas para o ensino da leitura e da escrita.

Em relação à alfabetização, como vários autores já indicaram, os estudos históricos nesse campo são um fenômeno recente na produção acadêmica brasileira (SOARES, 2006; SOARES & MACIEL, 2001; MACIEL, 2003). Assim como tantos outros novos objetos, percebemos recentemente que a alfabetização também tem uma história. Reconhecer que o ensino escolar da leitura e da escrita, seus métodos, processos, paradigmas, materiais didáticos, etc, têm uma história significou a possibilidade de constituir uma importante e promissora área de pesquisa que tem produzido trabalhos que apresentam e analisam esse fenômeno historicamente que é, pela sua natureza, complexo, multifacetado e plural. As variações do ensino da leitura e da escrita na escola e as polêmicas em torno disto têm se constituído o foco de estudos do campo da história da alfabetização no Brasil, em trabalhos que abordam os métodos e processos de ensino, os materiais didáticos, os objetos escolares e os sujeitos envolvidos. A isso equivale dizer que a escolarização da alfabetização tem sido o foco principal dos estudos brasileiros nessa área. Da parte do grupo de pesquisa HISALES e na minha produção em específico, a história da alfabetização tem sido o campo privilegiado de investigação.

Na constituição desse campo de estudos – cuja contribuição do HISALES tem sido importante - há, também, o reconhecimento de que “quanto mais problemática é a área no presente, mais se busca recuperar o passado, na tentativa de encontrar, no caminho já trilhado, pegadas que expliquem o presente e assim orientem a solução de problemas e o avanço em direção ao futuro” (SOARES, 2006, p. 7).

Ao refletir sobre a relação presente-passado Le Goff (1996, p. 25) - um de nossos autores de referência -, argumenta que a função social da história é organizar o passado em função do presente e reconhece que “à relação essencial presente passado devemos, pois, acrescentar o horizonte do futuro”. Para o autor, “o passado é uma construção e um reinterpretação constante e tem um futuro que é parte integrante e significativa da história” (LE GOFF, 1996, p. 24). Além disso, Le Goff (1996, p. 24) argumenta que se o passado tem existência na sua relação com o presente, “é inútil acreditar num passado independente daquele que o historiador constrói”. Essas reflexões têm subsidiado nosso grupo de pesquisa para pensar o fazer historiográfico, especialmente o de pensar a alfabetização na sua dimensão histórica.

Reconhecemos, também, que o campo de investigação da história da alfabetização insere-se nos estudos sobre os “fazeres ordinários de classe” (CHARTIER, A. M., 2000).

Construir o estatuto epistemológico e científico da pesquisa que se ocupa desses “fazeres ordinários de classe” não é tarefa fácil. Buscar subsídios teóricos e metodológicos que sustentem essas investigações tem sido um esforço na direção de fortalecer o campo em questão. A vinculação dos estudos da história da alfabetização com a história cultural é um exemplo desse esforço (CHARTIER, R., 1990). Além disso, é preciso considerar que a história da alfabetização no Brasil vincula-se diretamente à História da Educação, área de pesquisa que, nos últimos anos, tem construído densos referenciais teórico-metodológicos e acumulado uma produção significativa pautada em novas abordagens, novos objetos e novas fontes (LE GOFF & NORA, 1995a; 1995b; 1995c).

Em nosso caso, temos procurado constituir acervos para uma história da alfabetização no Rio Grande do Sul, como mostro adiante. Contudo, não é suficiente a acúmulo de fontes documentais; sabemos que o mais importante é saber interrogá-las adequadamente. Nessa direção, comungamos da ideia que documento “não é um material bruto, objetivo e inocente, mas que exprime o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro: o documento é monumento” (LE GOFF, 1996, p. 10). A relação entre história e documento está na base de nossas reflexões, uma vez que entendemos que:

[...] a história é conhecimento mediante documentos. Desse modo, a narração histórica situa-se para além de todos os documentos, já que nenhum deles pode ser o próprio evento; ela não é um documentário em fotomontagem e não mostra o passado vivo ‘como se você estivesse lá’; retomando a útil distinção de G. Genette, ela é *diegesis* e não *mimesis*. (VEYNE, 1982, p. 12).

As reflexões de Marrou (1975) acerca da matéria prima dos historiadores, os documentos, também têm subsidiado nosso grupo de pesquisa:

[...] A história é ‘o que foi activo’, esse passado que foi vivido, realmente, por homens de carne e sangue nesta terra concreta – mas na medida em que nós o conhecemos. E só o podemos conhecer se legou documentos. Ora, como a existência e a conservação dos documentos se devem ao jogo de um conjunto de forças que não foram ordenadas em vista das exigências de um historiador eventual [...], resulta daí nunca sabermos desse passado tudo o que ele foi, nem mesmo tudo o que somos capazes de desejar saber dele [...] (MARROU, 1975, p. 62).

Portanto, trabalhamos na perspectiva da desmistificação do documento e no alargamento desse conceito, perspectiva amplamente discutida há muito na História, em especial com o advento da chamada Nova História (LE GOFF & NORA, 1995; CHARTIER, 1990).

É novamente em Marrou que vamos encontrar sustentação para esse debate. Diz o autor:

É um documento toda a fonte de informação de que o espírito do historiador sabe tirar qualquer coisa para o conhecimento do passado humano, encarando sob o ângulo da pergunta que lhe foi feita. É evidente que se torna impossível dizer onde começa e onde acaba o documento; a pouco e pouco, a noção dilata-se e acaba por abarcar textos, monumentos, observações de toda a ordem. (MARROU, 1975, p. 69).

Assim, para o autor, “tudo o que, na herança subsistente do passado, pode ser interpretado como um índice revelando qualquer coisa da presença, da actividade, dos sentimentos, da mentalidade do homem de outrora, entrará na nossa documentação”. (MARROU, 1975, p. 70). Alia-se a essa ideia a célebre frase de Lucien Febvre, de 1949, de que a história se faz “com tudo o que, sendo próprio do homem, dele depende, lhe serve, o exprime, torna significativa a sua presença, atividade, gosto e maneiras de ser” (FEBVRE apud LE GOFF, 1996, p. 107).

Contudo, entendemos que não basta “importar” essas ideias e tomá-las de forma abstrata, fazendo disso uma “profissão de fé”. Não podemos fazer uma adesão ingênua e simplista desses pressupostos. Uma das questões centrais no grupo de pesquisa tem sido discutir como esses constructos teóricos e metodológicos da História do último século podem contribuir para o fazer historiográfico no campo específico da alfabetização. Nesse sentido, temos refletido: o que é, tem sido e poderá vir a ser a história da alfabetização no Brasil? A partir de quais pressupostos é possível construí-la? Quais questões são adequadas e pertinentes de serem levantadas nos documentos disponíveis? E mais precisamente: com quais fontes documentais podemos fazer a história da alfabetização? A problematização dessas questões nos levou a constituir acervos específicos. Sem desconsiderar aquilo que caracterizamos como documentação oficial (programas de ensino, atas, relatórios, circulares, etc.) e inspirados em autores como Marrou (1975), Le Goff (1996) e especialmente Febvre (apud LE GOFF, 1996) temos considerado que: “a história da alfabetização se faz com tudo que sendo própria dela, lembre-a, exprima-a, problematize-a, ou seja, tudo o que dela subsiste”. Assim, com esse entendimento, trabalhamos com fontes documentais escritas, orais, iconográficas e materiais. Isso sem esquecer que na conservação desses documentos há o “jogo de um conjunto de forças” (MARROU, 1975) sociais, políticas, econômicas, institucionais, pessoais que fizeram com que esses documentos subsistissem. Nesse sentido, operamos com a ideia do *documento monumento*, entendendo que “o que sobrevive não é o

conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores” (LE GOFF, 1996, p. 535). Assim, ao optar por constituir acervos de cartilhas, cadernos de alunos e de professoras, cartazes, folhas de atividades dos alunos mimeografadas ou fotocopiadas, entre outras coisas, entendemos que também contribuímos na construção dessa *monumentalidade*.

Entendemos, assim, que com esses *documentos-monumentos*, “não podemos alcançar o passado directamente, mas só através dos traços, inteligíveis para nós, que deixou atrás dele, na medida em que estes traços subsistiram, em que nós os encontramos e em que somos capazes de os interpretar” (MARROU, 1975, p. 61). Sobre isso também nos alerta Paul Veyne, ou seja, a noção de que o passado não é “apreendido de uma maneira direta e completa, mas, sempre, incompleta e literalmente, por documentos ou testemunhos, ou seja, *tekmeria*, por indícios” (VEYNE, 1982, p. 12).

Assim, temos procurado fazer história da alfabetização: cientes de que não é possível “saber tudo sobre o passado”, descrever “tal qual tudo aconteceu”, mas a fizemos com uma atitude vigilante, entendendo que é possível apenas identificar vestígios do passado da alfabetização na direção de compreender os *modos de fazer* e os *modos de dizer, ordenar, classificar e hierarquizar*, ou seja, as práticas e as representações da alfabetização (DE CERTEAU, 1994; CHARTIER, R., 1990), na esteira do paradigma indiciário, entendendo que o “conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjectural” (GINZBURG, 2007, p. 157).

Trata-se de compreender que o uso de cadernos, cartilhas, exercícios, cartazes, manuais pedagógicos para a pesquisa em história da alfabetização pauta-se em uma “proposta de um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre dados marginais, considerados reveladores” (GINZBURG, 2007, p. 149). Pelo paradigma indiciário é possível, segundo Ginzburg (2007), entrever “o gesto talvez mais antigo da história intelectual do gênero humano: o do caçador agachado na lama, que escruta as pistas das presas” (p. 154). Assim, sinais, pistas, traços, indícios mínimos são “assumidos como reveladores de fenômenos mais gerais” (GINZBURG, 2007, p. 178). Adotar uma postura teórico-metodológica nessa direção é esquivar-se da ideia de uma história totalizante, *verdadeira*, e voltar-se para a importância das minúsculas e fragmentadas práticas cotidianas reveladoras das “operações quase microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram seu funcionamento por uma multiplicidade de ‘táticas’ articuladas sobre os ‘detalhes’ do cotidiano” (DE CERTEAU, 1994, p. 41).

Em relação aos cadernos de alunos, um de nossos mais importantes acervos e suporte que temos nos ocupado nas pesquisas, temos utilizado como referência os trabalhos de Gvirtz (1999); Chartier, A. M. (2002, 2007a, 2007b); Hebrard (2001); Viñao (2008); Mignot (2008). Considero que a produção do grupo de pesquisa HISALES – incluindo a minha em específico – tem ajudado na construção de referenciais sobre os estudos de cadernos escolares no Brasil, ainda que de forma modesta.

Como afirmou Chartier, A. M. (2007a, p. 23), considerando que o caderno escolar é, ao mesmo tempo, uma fonte (ou objeto) de investigação “fascinante e enigmática, difícil de tratar e de interpretar, justamente por sua aparente banalidade”, temos tentado extrair do material, de forma articulada e comparativa, alguns elementos de análise.

Observando que Gvirtz (1999, p. 29) indica que “el cuaderno de clase es uno de los pocos elementos de la práctica escolar que ha sufrido un significativo proceso de naturalización”, procuramos analisar esse suporte da escrita, como denomina Hébrard (2001), ou dispositivo escritural, como caracteriza Chartier, A. M. (2002), ou, ainda, “objeto-memória”, conforme Mignot (s/d), na perspectiva de “desnaturalizá-lo” e problematizá-lo. Trabalhamos também na perspectiva de Viñao (2008, p. 16), que entende os cadernos como uma produção infantil, um espaço gráfico e um produto da cultura escolar. Viñao (2008, p. 17) argumenta que os cadernos escolares “constituem a fonte mais idônea, caso exista, para o estudo do ensino, da aprendizagem e dos usos escolares da língua escrita, ou seja, da alfabetização escolar e da difusão, nesse âmbito, da cultura escrita”.

O estudo de Gvirtz (1999) destaca a relevância do uso do caderno como fonte privilegiada do registro do ensino e aprendizagem escolar. O caderno não é mero suporte físico, pelo contrário, é um dispositivo que gera efeitos na dinâmica da sala de aula através da interação dos alunos e professores na realização da tarefa escolar, além de um instrumento fortemente normatizado e ritualizado que contempla em sua estrutura o ensinado, o conhecimento do aluno e a sua avaliação (GVIRTZ, 1999).

Para um estudo longitudinal do ensino da leitura e da escrita, temos procurado, inicialmente, organizar o acervo de cadernos de alunos primeiramente por década e, para cada década, por anos disponíveis. Logo que o caderno é recebido essa classificação é realizada e o dado é registrado na tabela correspondente à década e ao ano com um número específico (por exemplo: Década de 1950; Ano: 1958; C1...). Esse procedimento permite, entre outras coisas, a percepção longitudinal da manutenção e da possibilidade de obtenção, para fins de pesquisa, desse objeto de caráter tão ordinário da cultura escolar. Contudo, esse objeto prosaico do

cotidiano escolar, comum a todas as pessoas que passaram pela escola, é dificilmente preservado e guardado. Obter e organizar um acervo dessa natureza já é, por si só, um árduo esforço de pesquisa, porém não suficiente para o propósito que temos, ou seja, construir referenciais para uma história da alfabetização. Nessa direção, temos observado também que “quem reflete sobre as aprendizagens escolares não pode abstraí-las totalmente das condições ‘materiais’ de sua realização” (CHARTIER, A. M., 2007a, p. 45).

Assim, o referido grupo possui, atualmente, importantes acervos; além da coleção de cadernos de alunos do período de 1930 até a atualidade possui o acervo de livros para o ensino da leitura e escrita (cartilhas, pré-livros, livros de alfabetização nacionais e estrangeiros) do século XIX aos dias atuais; o de livros didáticos elaborados por autoras gaúchas entre os anos de 1940 e 1980; o de cadernos de planejamento de professoras alfabetizadoras dos anos de 1960 aos dias atuais; o de materiais didático pedagógicos diversos (mobiliários, utensílios e materiais utilizados no ambiente escolar); o de escritas pessoais e profissionais, sob a responsabilidade direta da professora Vania Grim Thies e recentemente iniciado (cartas, diários, agendas, etc).

O conjunto dessas coleções tem contribuído sobremaneira como fonte/objeto nas investigações desenvolvidas tanto por alunos de programas de pós-graduação, quanto por graduandos de iniciação científica, colaborando, desse modo, na problematização e análise de diferentes aspectos relacionados à história da educação, especialmente do Rio Grande do Sul.

Os materiais que integram os acervos passam por tratamentos específicos que envolvem etapas como a limpeza, a catalogação e o armazenamento, visando sempre o cuidado com sua conservação e preservação. Novos itens são adquiridos por integrantes do grupo de pesquisa e recebidos através de doações das diferentes redes de ensino e da comunidade em geral. A divulgação do trabalho do grupo e a solicitação de doações de materiais, em qualquer estado de conservação, têm sido feita através de divulgação em eventos de educação, de cartazes e *flyers* impressos e via internet, nas redes sociais, no site do HISALES¹⁸ e, também, via e-mail (pessoais e de escolas e instituições educacionais). Trata-se de um trabalho coletivo e contínuo e o mais gratificante para mim nesse momento na Universidade.

Nas últimas décadas o cenário acadêmico educacional experimenta a ampliação de estudos de cunho histórico, no qual é observado o crescente movimento de constituição de acervos por parte de pesquisadores que procuram preservar e analisar a história da educação

¹⁸ Ver em: <<http://wp.ufpel.edu.br/hisales/>>.

brasileira sobre diferentes aspectos. Para Kirchner (2008), o potencial histórico dos acervos colabora para a renovação das práticas de pesquisas e originam novas abordagens metodológicas. Temos apostado nisso ao constituir os acervos do grupo de pesquisa HISALES.

De acordo com Camargo (1999), tem sido uma tendência brasileira que grupos vinculados às universidades assumam parte da responsabilidade na manutenção de conjuntos documentais a partir do estabelecimento de centros de guarda de fontes históricas, em uma política voltada para a preservação do patrimônio. Assumimos igualmente esse compromisso muito impulsionados pelo desejo de constituir um campo de estudos no Brasil, qual seja, o da história da alfabetização, como reiteradamente afirmado.

Considero importante retomar aqui os dados sobre os acervos do grupo de investigação HISALES, que mostram as quantidades existentes em cada coleção e algumas de suas principais características e, mais importante, mostrar o que tem sido o trabalho de uma década de ações coletivas.

a) Livros para ensino da leitura e da escrita nacionais e estrangeiros

Em relação às cartilhas e aos livros de alfabetização¹⁹, há, nesse momento no acervo, 1.135 exemplares nacionais (nacionais, gaúchas e artesanais) e 126 estrangeiros. Identificar as cartilhas e os livros de alfabetização na sua rede de relações ou no circuito da comunicação (DARNTON, 2010) do qual fazem parte, constitui uma das abordagens de pesquisa realizada no grupo nos últimos anos, como já mencionado. Sobre algumas dessas cartilhas, no que tange à produção, à circulação, aos projetos pedagógicos e editoriais, as autoras e aos métodos propugnados, já foram realizados estudos como, por exemplo, Peres & César (2003); Peres & Porto (2004); Peres (2006a; 2006b; 2008a; 2008b); Peres & Dietrich (2010); Peres & Facin (2010); Dietrich (2012); Peres (2014).

É importante salientar que são separados, no acervo e nos estudos, cartilhas produzidas por autoras gaúchas das demais (produção nacional e estrangeira). Isso se deve ao fato de que há um interesse maior na realização de pesquisas específicas dos livros para ensino da leitura e da escrita produzidos no Rio Grande do Sul. Esses materiais ajudam a identificar os complexos e variados aspectos que explicam as mudanças e permanências no

¹⁹ O Glossário do CEALE - Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores (2014), apresenta em seu verbete "Cartilhas e materiais para aprender a ler", de autoria de Francisca Izabel Pereira Maciel e Isabel Cristina Alves da Silva Frade, algumas definições sobre cartilhas e livros de alfabetização, que podem ser vistas diretamente no link da publicação online: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/cartilhas-e-materiais-para-aprender-a-ler>

ensino da leitura e da escrita em nível local, bem como na identificação da autoria dessas cartilhas e nas trajetórias individuais, profissionais e institucionais dos autores e autoras de livros no estado gaúcho. É importante salientar que se trata de um material difícil de obter, especialmente em razão do período de sua produção (final do século XIX até final dos anos de 1970). Do conjunto dos exemplares de cartilhas e livros para o ensino inicial da leitura e da escrita do acervo apenas 29 títulos são produções gaúchas (cartilhas de autoras e/ou publicadas por editoras do Rio Grande do Sul) e é dessas que temos nos ocupado mais especificamente.

Há, também, nesse acervo, cartilhas e livros de alfabetização em língua estrangeira, como afirmei, que também são adquiridos pelos integrantes do grupo ou através de doações e de trocas realizadas com pesquisadores de outros países também interessados na temática. Essa troca é feita especialmente com o grupo *Reading Primers Special Interest Group* (RP-SIG), com sede na Alemanha, e que reúne pesquisadores do mundo todo, em especial do norte da Europa. Trata-se de um grupo ligado a *International Society for Historical and Systematic Research on Schoolbooks*²⁰. Temos mantido um intercâmbio interessante com esse grupo, tendo inclusive publicado um artigo em um catálogo organizado pelo RP-SIG²¹. Principalmente graças a esse intercâmbio atualmente nosso acervo de cartilhas estrangeiras está assim constituído: 32 em Inglês; 14 em Alemão; 12 em Espanhol; 11 em Línguas locais das Ilhas Papua Nova Guiné; 07 em Russo; 07 em Dinamarquês; 04 em Francês; 04 em Finlandês; 03 em Letão; 03 em Lituano; 03 em Português de Portugal; 02 em Italiano; 02 em Árabe; 02 em Holandês; 01 em Basco; 01 em Hindi; 01 em Chinês; 01 em Faroese (Ilhas Faroës, Dinamarca); 01 em Estoniano (Estônia); 01 em Livoniano (Estônia); 01 em Sueco; 01 em Irlandês; 08 Bilíngues; 04 não identificadas, totalizando, assim, 126 livros.

Trata-se de um material bastante rico e disponível para pesquisas especialmente as de cunho comparativo. Nenhum trabalho, de fôlego, foi feito ainda tomando este acervo para estudo. Fica como desafio para o futuro.

²⁰ “The “International Society for Historical and Systematic Research On Schoolbooks e.V.” was founded in 1997 under the chairmanship of Prof. Dr. Dr. Werner Wiater (professor for the theory of school education at the University of Augsburg) as a scientific society. Its goal is to further the interdisciplinary, historical and systematic research on textbooks on a large scale and to bring its importance to public attention. [...] Furthermore, the society is keen to inspire a dialogue about textbooks between researchers, authors and publishers, teachers, pupils, and the interested public”. <http://www.philso.uni-augsburg.de/en/lehrstuehle/paedagogik/igschub/society/>

²¹ PERES, E. T.; ARRIADA, E. Fibel oder der Schereib-Lese-Unterricht. A. Haesters Fibel bearbeitet für die deutschen Schulen in Brasilien. In: GERT, GeiBler; SROKA, Wendelin; WOJDON, Joanna. (Org.). *Lesen Lernen... Mehrsprachig*. Fibel und Lesebücher aus Europa und Amerika. 1ed. Bonn/Essen: Alle Rechte bei den Herausgebern, 2011, v. 1, p. 74-75. O RP-SIG mantém também uma publicação trimestral chamada Newsletter que pode ser consultada em: <http://abc-world.nl/resources/texts/news/RPI-1.pdf>

A seguir, apresento o acervo de livros didáticos de autoras gaúchas²².

b) Livros didáticos elaborados por autoras gaúchas entre 1940 e 1980

O acervo de “livros didáticos gaúchos” possui atualmente 283 exemplares, datados entre os anos de 1940 e 1980. Esses livros, até o momento, aparecem em duas categorias: i) livros que apresentam indícios de pertencerem a uma coleção, ou seja, mais de um livro completando uma série didática; ii) livros avulsos, nos quais existe apenas um livro para determinada série escolar ou segmento do ensino. Tal material possui uma característica peculiar: é constituído, quase em sua totalidade, por obras produzidas por técnicas e orientadoras em educação do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul (CPOE) que se especializaram na produção didática em todas as áreas do conhecimento. Além disso, tratam-se de livros didáticos bastante conhecidos por inúmeras gerações de professoras e alunos das escolas gaúchas.

Os livros foram editados tanto por empresas do Rio Grande do Sul (Selbach, Tabajara, Globo), como por empresas de fora do Estado (Editora do Brasil, FTD). Como a produção didática centralizou-se, pós 1980, no eixo Rio-São Paulo-Belo Horizonte, com o fenômeno da “globalização no campo editorial”, muitas das editoras gaúchas que editavam esses livros fecharam suas portas (Selbach, Tabajara, Globo) ou transferiram suas sedes e, com isso, a produção de livros didáticos no estado do Rio Grande do Sul praticamente acabou. Reunir esse legado, os livros aqui produzidos, tem sido um esforço empreendido pelo grupo de pesquisa HISALES. Estudá-lo tem sido um desafio ainda maior.

Já há um conjunto significativo de artigos produzidos por orientandas e orientandos e alguns trabalhos mais específicos sobre coleções de livros didáticos do acervo em dissertações e teses defendidas no PPGE. Dessas últimas destaca-se: Alves (2005; 2013); Ramil (2013; 2014); Dietrich (2012); Vahl (2013)²³. Muito ainda está para ser feito nesse campo. Apesar desses importantes trabalhos, esse acervo tem possibilidades ilimitadas.

Considero, também, a reunião desses livros uma conquista ímpar. Meu encontro com algumas das referências a esses livros e autoras (mulheres na totalidade!) foi durante a realização da tese de doutorado. Contudo, havia um *silenciamento* da historiografia gaúcha em relação a essa produção, em especial em relação a essas mulheres-professoras-autoras. Reunir esse acervo no HISALES representa a possibilidade de realizar inúmeras pesquisas e

²² Trata-se usar o feminino para ser fiel ao acervo: todos os livros, com uma exceção, são de autoria de mulheres. Esse é um dado que em hipótese alguma pode ser desconsiderado em qualquer análise sobre/da produção didática gaúcha.

²³ Ver referências completas na lista de dissertações e teses orientadas, ao final.

de deixar às futuras gerações a história e a memória dessas importantes educadoras gaúchas. Somos, nesse momento, o espaço que reúne maior número de exemplares dessa produção gaúcha²⁴. Para mim, pessoalmente, é um feito que me orgulha sobremaneira: o legado dessas mulheres está, por ora, preservado.

Passo, a seguir, a descrição de outro acervo: o de cadernos de alunos.

c) Cadernos de alunos

O acervo de cadernos de alunos é composto, atualmente, de 1.211 cadernos, que abrangem todos os níveis de ensino, da Educação Infantil até o Ensino Superior, datados de 1930 a 2015. Cabe salientar que o grupo de pesquisa HISALES tem como foco de investigação a alfabetização, porém devido às doações de conjuntos de cadernos de um mesmo aluno, no qual chegavam cadernos de diferentes séries e níveis de ensino, o acervo precisou ser reconfigurando e no momento encontra-se dividido em dois subgrupos: a) cadernos de alunos em fase de alfabetização; b) cadernos de alunos de outras séries e/ou disciplinas.

Compreendemos por cadernos de alfabetização aqueles em que há registro do ensino inicial sistemático da leitura e da escrita (pré-escola, 1ª série, 1º ano, e em alguns casos, pós 2006, em função do Ensino Fundamental de nove anos, 2º ano, e a partir de 2013, em razão da política do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC -, também os de 3º ano). Inicialmente, quando o acervo foi organizado, o mesmo era composto apenas de cadernos de pré-escolar, 1ª série, 1º ano, no entanto, após algumas mudanças no cenário educacional, principalmente em razão de políticas públicas, nas quais a alfabetização deixou de ser específica de uma determinada série/ano, mas composta por outros anos/séries – o que hoje corresponde aos três primeiros anos do ensino fundamental, denominado de ciclo de alfabetização -, essa maneira de organização do tempo escolar acabou expandindo o período de alfabetização do país e, conseqüentemente, gerou uma nova reconfiguração no acervo dos cadernos de alunos.

²⁴ Chris de Azevedo Ramil, na realização da tese de doutoramento, ainda em andamento, localizou, no que se refere à produção da Editora Tabajara, os seguintes números de exemplares nos seguintes locais: Biblioteca Nacional/RJ - 177 exemplares, Sistema de Bibliotecas da UFRGS - 94 exemplares, Grupo de Pesquisa HISALES (PPGE/FaE/UFPel) - 80 exemplares, LIVRES - Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros - 43 exemplares, Sistema de Bibliotecas da UFSC - 25 exemplares, Sistema de Biblioteca da UCS - 23 exemplares, Memória da Cartilha/FACED-UFRGS - 21 exemplares, Sistema de Bibliotecas da PUCRS - 20 exemplares, DELFOS (Espaço de Documentação e Memória Cultural)/PUCRS - 20 exemplares, Sistema de Bibliotecas da UNICAMP - 16 exemplares, Grupo de Pesquisa CEIHE/CEDOC (PPGE/FaE/UFPel) - 13 exemplares, Sistema de Bibliotecas da UDESC - 08 exemplares, Sistema de Bibliotecas da UFPel - 08 exemplares, Sistema de Bibliotecas da PUCPR - 07 exemplares, Respositório Institucional da UFSC - 07 exemplares, Sistema de Biblioteca da UFPR - 04 exemplares, Sistema de Bibliotecas da PUCSP - 02 exemplares.

Contudo, é preciso destacar que tais materiais podem ser utilizados tanto para a realização de estudos relacionados ao ensino-aprendizagem da língua escrita, como para compreender a cultura escolar de um modo geral. Vinão (2008) ressalta que nas duas últimas décadas os estudos com cadernos escolares vêm se configurando no cruzamento de três campos historiográficos relacionados e complementares, mas com diferentes enfoques e interesses: “a história da infância, da cultura escrita e da educação” (VINÃO, 2008, p. 15). No caso brasileiro, somam-se ainda a esses campos historiográficos os recentes estudos referentes à história da alfabetização, com destaque para os métodos de ensino e os livros destinados ao processo inicial de aquisição da leitura e da escrita.

Entre as produções do HISALES, de minha autoria ou co-autoria, decorrentes desse acervo, destacam-se os estudos que tomaram o ditado como objeto de análise (PERES & BARUM, 2008, 2009); as infâncias (PERES, 2008); as estratégias de correção das professoras (PERES, DIETRICH & BARUM, 2011; SILVEIRA & PERES, 2015); as concepções e práticas de alfabetização (PORTO & PERES, 2009; PORTO & PERES, 2011; FONSECA & PERES, 2013); a história da alfabetização (PERES, 2012); os registros espontâneos das crianças (PERES & NOGUEIRA, 2014). Orientandas também tem feito uso do acervo em seus estudos. Destacam-se àqueles que abordam os livros didáticos produzidos por autoras gaúchas, seu uso e circulação nas escolas (PERES & RAMIL, 2015; HERREIRA & RAMIL, 2016 - no prelo). Atualmente uma dissertação de Mestrado foi concluída usando o acervo de cadernos. Trata-se do estudo de Lima (2016) que abordou o período preparatório da alfabetização nesses suportes, pós os anos de 1990. Ainda uma tese de doutorado, sobre cultura gráfica escolar, está em andamento cujas fontes principais são os cadernos referentes ao período da alfabetização (SILVEIRA, 2015).

No próximo item sintetizo os dados de outra coleção disponível para pesquisa: a dos cadernos de planejamento de professoras.

d) Cadernos de planejamento (Diários de Classe) de professoras

Os cadernos de planejamentos de professoras de séries iniciais totalizam 210 exemplares até o presente momento, produzidos entre 1960 e 2010. É importante esclarecer que se trata dos planejamentos manuscritos nos quais são registradas as atividades cotidianas previstas pela professora, feitos previamente às aulas, ou seja, são os planejamentos diários das rotinas, exercícios e tarefas programadas para os alunos.

Em sua maioria são cadernos do tipo grande e que revelam, de alguma forma, um

habitus pedagógico da docência das séries iniciais: são coloridos, com adesivos, recortes e desenhos feitos pelas próprias professoras. No Rio Grande do Sul convencionou-se chamar esses cadernos de *Diários de Classe*.

Além de artigos para eventos científicos, entre os trabalhos que apresentam pesquisas sobre tais cadernos estão as dissertações de mestrado de Lima (2013) e Vieira (2014). O acervo tem ainda muito potencial de pesquisa sobre diferentes aspectos do trabalho docente e da cultura escolar, especialmente da cultura da alfabetização.

Por fim, outra coleção que estamos formando e organizando será apresentada a seguir.

e) Materiais didático-pedagógicos diversos

O grupo de investigação HISALES também possui materiais didático pedagógicos de diferentes épocas que podem colaborar no estudo da história do ensino da leitura e da escrita, de um modo especial e da cultura escolar em geral.

São itens habitualmente descartados após o uso na escola ou pelos alunos e que representam concretamente aspectos importantes da cultura material escolar de diferentes períodos.

Com esses materiais podem ser realizadas pesquisa que analisam, por exemplo, as diferentes metodologias de ensino e aprendizagem aplicadas nos anos iniciais, especialmente na alfabetização. Tais objetos permitem que se identifiquem vestígios do cotidiano e das práticas das salas de aula, embora, obviamente, não seja possível apreender o que aconteceu na totalidade dessas práticas escolares.

O quadro a seguir apresenta uma relação de alguns dos materiais disponíveis no HISALES e já catalogados e identificados neste acervo, em mais de 400 fichas já prontas e disponibilizadas aos pesquisadores e interessados em geral.

MATERIAIS DIDÁTICO PEDAGÓGICOS			
Lápis	Esquadros	Cadernetas	Mimeógrafos
Lapiseiras	Gabaritos	Cadernos de chamada	Matrizes de mimeógrafo
Canetas	Compassos	Agendas	Palmatória
Marcadores	Giz de quadro negro	Cartazes	Sineta
Giz de cera	Estojo de giz de quadro negro	Pôsters	Pasta escolar
Lápis de cor	Apagadores	Mapas/Atlas	Fotografias
Canetas hidrocor	Alfabetários	Pastas com trabalhos	Quadros negros

MATERIAIS DIDÁTICO PEDAGÓGICOS			
Canetas nanquim	Alfabeto Montessoriano	Kits de materiais relacionados	Pedra de ardósia
Bicos de pena	Ábacos	Provas	Corretivo líquido
Tintas Nanquim	Fantoches e Dedoches	Folhas com exercícios	Certificados
Tinteiros	Cartelas	Desenhos	Diplomas
Borrador	Dominós	Colagens	Classes avulsas
Borrachas	Quebra-cabeças	Trabalhos tridimensionais	Cadeiras avulsas
Apontadores	Jogos diversos	Folhas mimeografadas	Classe p/ 1 aluno com assento acoplado
Estojo de aluno	Carimbos	Folhas xerocadas	Classe p/ 2 alunos com assento acoplado
Régua	Boletins	Folhas impressas	Classes p/ 3 alunos com assentos acoplados

Fonte: Grupo de pesquisa HISALES.

Este é o acervo cuja catalogação dos itens é a mais recente entre todos os outros. Embora as doações, a coleta e a aquisição de materiais didático pedagógicos vêm acontecendo há algum tempo, as atividades de identificação, classificação e cadastro foram iniciadas em 2014, favorecida pela concessão de bolsistas de extensão no Programa de Bolsas de Extensão e Cultura (PROBEC) da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PREC) da UFPel. Trata-se de dois projetos de extensão que temos vinculado ao grupo: “Memórias da Alfabetização” e “Organização de acervos”, sob minha coordenação e da professora Vania Grim Thies. Assim, esse acervo também tem, entre suas funções, a de contribuir com as exposições do projeto de extensão “Memórias da Alfabetização”, por mim coordenado. As exposições são realizadas em eventos específicos de educação e em locais de circulação do público em geral.

Além disso, outros projetos de extensão são realizados no HISALES que foram por mim idealizados e atualmente são coordenados também em parceria com a professora Vania Grim Thies. Um deles, que me é muito caro, é a “Estação do Livro” que foi proposto pelo grupo de pesquisa e vem sendo desenvolvido pelos seus integrantes desde julho de 2014, tendo sido cadastrado como projeto de extensão na instituição em agosto de 2015.

As principais inquietações que motivaram a proposição do projeto de extensão “Estação do Livro” foram as constatações das pesquisas realizadas e do ensino na graduação que revelaram a dificuldade de acesso de determinados grupos sociais ao livro literário e à leitura. Isso decorre principalmente em razão da ausência de bibliotecas públicas e escolares, da indisponibilidade do livro nas escolas (relatos de livros guardados intocáveis em armários das instituições), do alto preço do livro, etc. Queríamos, antes de qualquer coisa, democratizar o acesso ao livro e à literatura. Nosso propósito é que alunos e alunas da Universidade e

comunidade em geral possam usufruir dos livros e da leitura como possibilidade de uma experiência ética e estética importante.

Assim, trabalhamos com a perspectiva de que a leitura como uma prática cultural pode desempenhar uma função importante na elaboração da subjetividade, na construção da identidade, na abertura para novas sociabilidades (PETIT, 2008). Além disso, consideramos que a leitura é uma possibilidade de confronto das próprias experiências vividas com outras vivências, especialmente porque um autor de um livro pode nos dizer muito com suas palavras. Pela leitura podemos reorganizar nosso mundo interior e também compreender melhor o mundo exterior (PETIT, 2008). Pensar um projeto de extensão que disponibilizasse livremente livros para a comunidade, seja ela acadêmica ou não, é considerar essa perspectiva do livro, da leitura e da literatura.

Pretendemos, assim, que os livros possam “ir de fato até os leitores”, sem intermediações. Assim, o número de livros disponibilizados até o momento pela “Estação do Livro” é incalculável pela dinâmica da proposta, a partir do *slogan*: “*quem tem pão, quem não tem tira*”, ou seja, não há burocracias, não há documentos a serem preenchidos ou formas de controle de retirada e de devolução dos livros. Com isso, as pessoas podem deixar e retirar livros das caixas (disponíveis no saguão da FaE) livremente em qualquer horário, sem a necessidade da intermediação de outra pessoa. O projeto visa, assim, estimular também uma ação ética, solidária e colaborativa de devolução dos livros. A perspectiva é a de que as pessoas leiam e retornem os livros para que outras pessoas possam ler as mesmas obras literárias. Desta forma, pretendemos que o acesso aos livros seja mais democrático e desprovido de empecilhos.

O sucesso inicial do projeto e alguns aspectos “imprevisíveis” desencadearam novas e diferentes ações vinculadas à “Estação do Livro”, extrapolando os muros da Faculdade de Educação e da própria Universidade. Assim, surgiram diferentes ações vinculadas ao projeto inicial, tais como: a) Troca-troca de livros; b) Distribuição de livros infantis e juvenis em escolas públicas (Fig. 26); c) Organização de um acervo permanente de literatura infanto-juvenil; d) Letramento Literário com os professores das redes pública e privada de ensino, alunos da Universidade e demais interessados²⁵. As ações mais sistemáticas do projeto foram em 2014-2015. Pretendemos, contudo, retomá-las de forma mais efetiva no ano em curso.

²⁵ Essas considerações estão também no texto que escrevemos e publicamos: PERES, Eliane; THIES, Vania Grim; RAMIL, Chris de Azevedo. Livre acesso ao livro literário como forma de democratização da leitura: o projeto de extensão “Estação do Livro” (FAE-UFPEL). *Expressa Extensão*, Pelotas: UFPEL, 2016.



Figura 26: Distribuição de livros na saída da escola Getúlio Vargas, Bairro Getúlio Vargas, Pelotas/RS, Dez. 2015.

Fonte: Ana Flávia Peres, 2015.

Para concluir, uma palavra ainda acerca das orientações de dissertações e teses que tenho feito vinculadas ao grupo de pesquisa HISALES. Para além dos estudos de alfabetização (políticas e práticas de alfabetização abordados em MEDEIROS, 2011; PORTO, 2011; FERREIRA, 2011; SILVA, 2010; MADEIRA, 2010; SAVEDRA, 2006), história da alfabetização e da leitura e dos livros escolares (indicadas anteriormente na discussão dos acervos), tenho investido em pós-graduandos que tomam práticas de leitura e literatura como objeto de investigação, inseridos no eixo II do HISALES: pesquisas acerca das práticas escolares e não-escolares de leitura e escrita (cultura escrita e práticas de letramentos). Entre eles cito aqueles que analisam experiências de letramento de crianças da periferia, leitura e escrita de agricultores, comunidades de leitores (jovens), práticas de leitura literárias, etc²⁶. São os estudos de: Koschier (doutorado iniciado em 2015); Borges, R. (doutorado iniciado em 2014); Soares (2016); Borges, F. (2014); Moraes (2010; 2014); Thies (2008; 2013); Manke (2012); Gonçalves (2005; 2010).

²⁶ Todas as 27 dissertações e as 08 teses que orientei ou co-orientei, mais as 04 pesquisas de doutorado que estou orientando estão listadas ao final deste Memorial, como já indiquei.

IX:

O pós-doutorado:
UUC e a experiência
da "American life"

Retrato do artista quando coisa

Manoel de Barros

A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto
sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou
— eu não aceito.
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.

IX. O pós-doutorado: UIUC e a experiência da “American Life”

Como o poeta querido sou abastada de incompletude e também como o poeta, talvez de forma pretensiosa, *não aguento a ideia de ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.* E como ele eu preciso ser Outros, ou pelo menos tentar.

O pós-doutorado, na Universidade de Illinois em Urbana-Champaign (Fig. 27), de dezembro de 2011 a dezembro de 2012 foi, sem dúvida, a possibilidade de ser Outros, especialmente pela possibilidade de viver a cultura de outro país durante um ano e, no caso específico da experiência que tive, pela característica multicultural da sociedade americana.



Figura 27: Chegada em Illinois/EUA, Urbana-Champaign, Dez, 2011.

Fonte: Sebastião Peres, 2011.

Desenvolvi, no pós-doutoramento, o seguinte projeto de pesquisa, aprovado na CAPES para concessão da bolsa de estudos:

2011 - 2013

Influências do pensamento norte-americano na produção de cartilhas do método analítico para o ensino da leitura e da escrita no Rio Grande do Sul (décadas de 1930 a 1970).

Descrição: O presente projeto de investigação pretendeu dar continuidade à trajetória de pesquisa sobre história da escolarização primária e da alfabetização iniciada com a dissertação de mestrado concluída em 1995 (PERES, 1995). Em mais de 15 anos de investigação na área específica, possíveis influências norte-americanas no ensino da leitura e da escrita no Rio Grande do Sul apareciam nos dados de pesquisa de forma recorrente. Em relação a isso destacamos três indicadores principais: 1) a tradução do livro *How to teach reading*, de autoria das professoras norte-americanas Mary E. Pennel e Alice M. Cusack, feita em 1935, pela professora da Escola Normal de Porto Alegre, Anadyr Coelho (Como se ensina a leitura, Porto Alegre: Ed. Globo, 1935); 2) as

referências às leituras, feitas por professoras e autoras gaúchas de obras didáticas, dos trabalhos do americano Willian Scott Gray e do livro *The Psychology and Pedagogy of Reading* (1ª ed.: 1908; última: 1968), de Edmund Burke Huey; 3) a ida em missão de estudos aos EUA, para “aprender a fazer bons livros didáticos”, de duas das principais autoras de livros escolares do Rio Grande do Sul: Nelly Cunha e Cecy Cordeiro Thofehrn. Esses dados foram revelados em pesquisas realizadas, contudo não foram aprofundados. Assim, investigar essas possíveis influências confrontando com um conjunto de livros produzidos no Estado gaúcho para o ensino da leitura e da escrita no período que vai da segunda metade da década de 1930 até o final dos anos de 1970 foi o objetivo principal deste projeto de pesquisa. Nessa direção, pretendeu-se: a) identificar e analisar as influências norte-americanas na divulgação dos princípios do método analítico de alfabetização e na produção de cartilhas no Rio Grande do Sul; b) descrever e compreender os fundamentos teóricos do método analítico que circulou no Rio Grande do Sul, entre os anos de 1930 e 1970; c) analisar 12 cartilhas de alfabetização produzidas por autoras gaúchas sob os princípios do método analítico (palavração, sentença, contos/historietas), relacionando-as com os fundamentos teóricos identificados; d) comparar as 12 cartilhas de autoras gaúchas com cartilhas produzidas nos Estados Unidos no mesmo período.

O artigo com resultados parciais dessa pesquisa foi publicado em:

PERES, E. T. Influências do Pensamento Norte-Americano na Produção de Cartilhas para o Ensino da Leitura e da Escrita no Rio Grande do Sul na Década de 1960. In: Maria do Rosário Longo Mortatti; Isabel Cristina Aves da Silva Frade. (Org.). *História do Ensino de Leitura e Escrita. Métodos e Material Didático*. 1ed. Marília: Editora da UNESP/Oficina Universitária, 2014, v. 1, p. 93-120.

O levantamento de dados da pesquisa foi feito na Biblioteca de Educação e Ciências Sociais (Education and Social Science Library – ESSL), a qual possui um acervo denominado *The Curriculum Collection* (CC)²⁷. O referido acervo (CC) é composto de livros didáticos, guias curriculares, planos de lições, coleção de catálogos de editoras, livros de literatura infantil etc., abrangendo o período de 1880 até 1980. Atualmente, há 26.000 itens catalogados em *The Curriculum Collection* e outros 30.000 ainda não catalogados (mas, mesmo assim, disponíveis para pesquisa).

No período da investigação, consultei mais de uma centena de livros didáticos – dando especial atenção a duas séries/programas de ensino de leitura: *Dick and Jane Basic Readers: Curriculum Foundation Series*, da editora *Scott, Foresman and Company* e *The Alice and Jerry Basic Reading Program*, da editora *Row, Peterson and Company* – compondo um arquivo de mais de 300 imagens digitalizadas e 200 páginas de material digitado. O objetivo era ter elementos suficientes para comparar a produção didática gaúcha com esses livros produzidos nos EUA, a fim de desenvolver o argumento da possível influência do pensamento norte-americano na produção do Rio Grande do Sul.

²⁷ Ver <<http://www.library.illinois.edu/sshel/specialcollections/curriculum/>>.

A metodologia do estudo, de caráter qualitativo e histórico, compreendeu diferentes fases em que foram feitas a leitura, a identificação, a categorização e a análise dos fundamentos do ensino da leitura e da escrita pelo método analítico especialmente presentes nos seguintes materiais: 1) livros de cunho teórico como, por exemplo, os de Gates (1928); Gray (1956, 1957); Gray e Horton (1948); Gray et al. (1951a, 1951b, 1954); Russel (1949), entre outros; 2) cartilhas de autoras gaúchas; 3) cartilhas americanas (*Pre-primers* e *Primers*); 4) os manuais dos professores, que acompanhavam as cartilhas.

O procedimento de análise foi basicamente a leitura intensiva e extensiva e a categorização dos principais fundamentos do método analítico, no conjunto dos quatro documentos indicados que resultou o artigo anteriormente mencionado.

Na UIUC fiz a pesquisa, frequentei aulas da graduação e pós-graduação, eventos acadêmicos, ministrei palestras, mas, acima de tudo, vivi e convivi com pessoas de praticamente o mundo todo. Assim, o pós-doutoramento foi uma experiência de vida inigualável, por vezes, inenarrável.

Destaco, portanto, pelo menos cinco *espaços formativos* que frequentei, por razões diferentes. Todos eles contribuíram na minha formação pessoal e profissional e que tornaram minha estada nos EUA inesquecível e profundamente impactante.

O primeiro deles, o IWC, *International Women Connection*, é uma espécie de ONG de acolhimento de mulheres estrangeiras, mantida por uma igreja cristã do campus da UIUC. Procurei tal instituição para frequentar as aulas de inglês por ela mantida, mas mais do que isso, ali vive “um mundo”! Essa experiência, e especialmente minhas perplexidades e descobertas sobre a vida das mulheres ao redor do mundo - notadamente das asiáticas, africanas e muçulmanas -, foi um *locus* para pensar as relações de gênero, educação e formação humana, os sentidos de ser mulher, mãe e esposa em outras culturas – a quase totalidade delas desempenhando essas funções, como acompanhantes de maridos estudantes. A IWC ensina inglês às mulheres, mas fundamentalmente procura ensinar o “American life style” (com aulas de culinária e compras, inclusive). Enxergar essa relação e dela ser partícipe foi uma vivência única. Dela lanço mão em muitos momentos de minhas aulas, especialmente no ensino de graduação, usando exemplos em relação à discussão de gênero, das relações de poder, das culturas, da escola, das infâncias, etc.

No intuito de melhorar meu inglês, procurei ainda outras das tantas aulas gratuitas que havia para estrangeiros. E, assim, durante diferentes períodos do ano de 2012 frequentei as aulas ministradas na sala de estudos da *Housing* em que vivíamos, a *Orchard Downs*, nas

da *The Urbana Adult Education*, de responsabilidade do Distrito Escolar de Urbana e nas do *ISSS, International Student and Scholar Services*, da própria UIUC. Todos esses espaços e a convivência com colegas de diferentes (e, muitas vezes, desconhecidos) lugares do mundo acabaram sendo oportunidades de formação e de aprendizagem intensa, muito para além do conteúdo da língua. Assim, as aulas foram um segundo *espaço formativo* que frequentei e nos quais muito aprendi! Experiência vivida e incorporada como aprendizagem significativa! Especialmente os diálogos e as apresentações de seminários (para “aprender a língua”), colocaram-me em contatos com culturas muito diferentes e as aprendizagens extrapolaram, em muito, a aprendizagem da língua, como afirmei.

O terceiro deles, e que guardo no coração como lugar de *morada* é *The Urbana Free Library*. A biblioteca pública da cidade de Urbana foi um dos espaços em que mais aprendi, além de ter vivido momentos de emoção e de encantamento (Fig. 28). Era o lugar em que estudava, lia, participava das atividades semanais. Dessa experiência resultaram muitas aulas e palestras que tenho dado até hoje e embora não tenha escrito sobre ela, foi a partir dela que elaborei melhor a ideia – e com ela trabalho na graduação, pós-graduação e formação continuada de professores – de que uma sociedade só se torna efetivamente uma “sociedade leitora” quando as políticas e as práticas de leitura forem de fato um compromisso de todos. Tenho trabalhado, então, na perspectiva do letramento social, do letramento comunitário e do letramento escolar. Quiçá um dia possa repetir a experiência do pós-doutoramento e produzir algo mais elaborado nesse sentido. Saliento, em relação a essa experiência, que o fato de ter ido aos EUA com uma filha, Ana, de 09 anos de idade, permitiu que eu fosse uma observadora atenta participando, na maioria das vezes, como mãe mais diretamente das atividades nesse espaço. A condição de mãe de Ana, aliás, me colocou em dois outros espaços que considero de formação, pessoal e profissional.



Figura 28: *Read to the Dogs / Read to the Horses*, The Urbana Free Library, Urbana/EUA, 2012.

Fonte: Eliane Peres, 2012.

O quarto *espaço-formativo* tem a ver com esse lugar, com o acesso facilitado aos espaços das crianças, de forma mais “natural” e espontânea. Nesse caso, trata-se do *Kids Club*, do *Orchard Downs Community Center* que é um *After School Program* que Ana frequentava depois da aula. O mesmo reúne diariamente, no Centro Comunitário da Universidade, as crianças de 5 a 10 anos que vivem na *Housing*, no horário pós-escola, a partir das 15 horas. Há um setor, na Universidade, de coordenação do trabalho com crianças. Ms. Sara, amiga que muito admiro, é a *staff* responsável pelos programas voltados à infância que a Universidade mantém (O *Kids Club* à tarde e a Creche pela manhã, entre outros). O *Kids Club* é, para as crianças, lugar de aprender e brincar e foi para mim igualmente. Participei de muitas atividades e acompanhei praticamente todos os passeios das crianças durante aquele ano. Entre as muitas aprendizagens que obtive nessa experiência, uma delas me é muito “útil” profissionalmente: a possibilidade de pensar mais e melhor as infâncias como constructo histórico, social e cultural. Conviver com crianças que vivem ao redor do mundo, no contexto de uma sociedade disciplinada como a americana, foi, de fato, uma experiência reflexiva das mais importantes no que tange às infâncias (como se relacionam, como brincam, o que comem ou não, o que leem ou não, como estudam e o que estudam, etc).

Por fim, o último *espaço-formação* que aqui destaco, a escola elementar, foi, também, facilitado pela minha condição de mãe, que obviamente não se aparta da condição de professora e pesquisadora. Aliás, como *Visiting Scholar* na UIUC visitei muitas escolas com professoras pesquisadoras da universidade e muito pude ver e aprender sobre a escola americana com essas visitas. Contudo, foi como mãe que acompanhei a vida cotidiana na *Martin Luther King Jr. Elementary School*, ou simplesmente a *King School*. Ser mãe de uma *King's Student* foi uma oportunidade singular. Durante todo segundo semestre fui na escola uma vez por semana e lá permanecia um turno inteiro, colaborando com o trabalho da Assistente Social, Ms. Cooke. Estive, assim, em contato direto com as crianças e com o trabalho docente. Escola que atende à comunidade internacional da universidade (falava-se 65 línguas diferentes na escola no ano em que lá estivemos, Ana era a única falante de português no primeiro semestre!) e situada em um bairro de maioria *afro-american*, a *King School* foi a experiência multicultural e do “mundo globalizado” em um espaço localizado. Muito poderia escrever dessa experiência, que não cabem nessa proposta. Concluo, contudo, com duas fotografias (Fig. 29). Elas dizem muito da experiência vivida: uma na sala de aula e outra com parte do grupo de escoteiras da escola, ambas tiradas no último dia de aula de Ana nos EUA.



Figura 29: Estudantes da *King School*, Urbana/EUA, 2012.

Fonte: Sebastião Peres, 2012.

Mantenho o desejo de voltar a esses lugares como pesquisadora para aprofundar as aprendizagens e refletir mais e melhor sobre os processos educativos em outros contextos sociais e culturais, especialmente no que tange ao ensino da leitura e da escrita, às políticas e práticas de leitura e as diferentes infâncias, temas que me interessam sobremaneira.



Reinvenção

Cecília Meireles

Para encerrar:
uma vida que é
vívida e uma vida
que é guardada...
uma vida contada?

A vida só é possível
reinventada.
Anda o sol pelas campinas
e passeia a mão dourada
pelas águas, pelas folhas...
Ah! tudo bolhas
que vem de fundas piscinas
de ilusionismo... — mais nada.

Mas a vida, a vida, a vida,
a vida só é possível
reinventada.

Vem a lua, vem, retira
as algemas dos meus braços.
Projeto-me por espaços
cheios da tua Figura.
Tudo mentira! Mentira
da lua, na noite escura.

Não te encontro, não te alcanço...
Só — no tempo equilibrada,
desprendo-me do balanço
que além do tempo me leva.
Só — na treva,
fico: recebida e dada.

Porque a vida, a vida, a vida,
a vida só é possível
reinventada.

X. Para encerrar: uma vida que é vivida e uma vida que é guardada... uma vida contada?

Filha caçula de Carlos e Flávia, usei botinhas vermelhas, de borracha!

Fui aluna de Herta e não aprendi a ler com o livro Férias com vovô!

Fui aluna bolsista do Conquistadora e na ocasião não podia subir as escadas
da entrada principal!

Fui estudante de Magistério e viajei diariamente mais de 20 Km de ônibus no
trajeto para a escola!

Fui alfabetizadora da escola municipal e particular e subi as escadas. Vista
pela portinhola, fui reconhecida!

Fui estudante de Pedagogia no Dom Bosco, na UPF e na UEL. Demorei
nesse percurso! Casei, tive filhos! Viajei... Busquei morada, moradas...

Cheguei à UFPel! Fiz-me professora e pesquisadora.

Fui mestranda na UFRGS, doutoranda na UFMG e na UL, pós
doutoranda na UIUC, coordenadora do HISALES, autora de artigos,
livros, capítulos de livros, orientadora...

Fui...

Mas acima de tudo, estou sendo aquela que fui! Reinventada...

Há muito mais... não guardado, apagado, esquecido! É o processo da vida! Da memória! Do tempo! Mas posso dizer que tentei... Guardei alguns papéis no esforço de guardar-me, de não esquecer o vivido, de reviver emoções, conquistas, alegrias, dificuldades... Guardar, segundo o dicionário, é *vigiar para defender, proteger, preservar, tomar conta, zelar por*... O quanto zelei pela vida, a minha, a do outro, a dos outros? Não sei dizer...

Além disso, tentei pensar a vida por escrito nesse Memorial e exercitar o princípio autobiográfico: ser a narradora e a autora. Acabo com o sentimento que tive pouco êxito! Que

como pesquisadora em processo não soube aproveitar o “material humano e escrito” que tinha em mãos... Parece que as palavras me escaparam e não foram generosas comigo... Mas, mesmo assim, é tempo de concluir!

Biografar-me, como requisito formal acadêmico, mas também como exercício de olhar-me no espelho, reconhecendo-me e por vezes duvidando da imagem refletida, suscitou em mim um duplo sentimento: o de que profissionalmente fiz muito e, ao mesmo tempo, de que pouco fiz! Queria ter feito mais... e ainda quero! Como diz a poetisa:

Entre mim e mim, há vastidões bastantes para a navegação
dos meus desejos afligidos. [...]
(Noções. Cecília Meireles).

As vastidões entre mim e mim permitem (permitiram!) navegações dos meus desejos que são, por vezes *desejos afligidos!*. Entre esses desejos ansiosos estão o de voltar aos EUA como pesquisadora, o de promover ações mais sistemáticas de leitura e de acesso aos livros, o de continuar pesquisando e produzindo, em especial estudos que sirvam de referência aos professores e professoras do Ensino Fundamental. Um pouco de utopia... um pouco de vaidade, mas sempre um profundo comprometimento e respeito por esse espaço de formação humana com o qual trabalho desde 1981, a escola, por seus profissionais e pelas crianças.

Por fim, para concluir de fato: a opção que fiz na escrita desse Memorial Acadêmico para progressão funcional (sem saber se será acatado e aprovado pela banca examinadora!) tem a ver com o que faço na Universidade. Mais do que isso: com aquilo que faço, gosto e acredito: guardo vidas! De professoras e professores, de crianças, de “pessoas comuns”! Guardar a vida alheia é um ato responsável e ético. Tenho procurado fazê-lo de forma comprometida! Dessas vidas resultam muitas das pesquisas que faço e as que oriento. Elas são, portanto, nossas matérias primas e estão guardadas em nosso acervo. Assim, usar parte de meu acervo pessoal para essa escrita me pareceu a coisa certa a fazer! Agora, contudo, os meus papéis – a minha vida em papel - voltarão às caixas, às pastas e aos armários. Mas há um acervo que está e estará sempre comigo, até o fim de meus dias: o das experiências vividas... e agora parcialmente contadas, não como queria, mas como foi possível... Quando voltar a recontar, certamente contarei de outra forma...! Não poderia ser diferente! Trata-se da memória e do processo autobiográfico.

Teses e dissertações orientadas: concluídas e em andamento

Teses de doutorado em andamento

1. BORGES Rozele Nunes. *Cultura Escrita entre descendentes de poloneses em Dom Feliciano/RS*. Início: 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas.
2. KOSCHIER, Jaqueline da Cruz Thies. *"Trouxeste a chave?": diários literários de jovens leitores*. Início: 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas.
3. RAMIL, Chris de Azevedo. *A iconografia e a iconologia didática: um estudo das imagens nos livros didáticos gaúchos das Edições Tabajara (1950-1970)*. Início: 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas.
4. SILVEIRA, Alessandra Amaral da. *Cultura gráfica: um estudo de cadernos de crianças em fase de alfabetização*. Início: 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas.

Dissertações de mestrado concluídas

1. ALVES, Antônio Mauricio Medeiros. *Livro Didático de Matemática: uma abordagem histórica. (1940-1995)*. 2005. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas.
2. ANDRÉ, Márcia Berenice. *Histórias de vida de professoras: analisando escritas autobiográficas de professoras em formação*. 2005. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas.
3. BENATI, Magda Raquel Glienke. *Trajetórias escolares de alunos da zona rural: o caso da "Turma de 1ª série de 1982" da "Escola Municipal Humberto Francisco Hettwer" (Três de Maio, RS)*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas.
4. BORGES, Francieli Daiane. *Representações de leitores e leitoras na série Um Castelo no Pampa, de Luiz Antonio de Assis Brasil*. 2015. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal de Pelotas.
5. COSTA, Larissa Lima Nascimento. *Período Preparatório: um estudo em cadernos de alunos*. 2016. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal de Pelotas.
6. DIETRICH, Mara Denise. *A Cartilha "Ler a Jato" e o "Método Audiofonográfico" de Alfabetização da professora Gilda de Freitas Tomatis (1967-1986)*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas.
7. FACIN, Helenara Plaszewski. *Histórias e memórias da professora e autora de livros didáticos Nelly Cunha (1920-1999)*. 2008. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas.
8. FERREIRA, Darlise Nunes. *A alfabetização e o Ensino Fundamental de nove anos no município de Jaguarão/RS*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas.
9. GONÇALVES, Renata Braz. *Ações de incentivo à leitura: um estudo sobre a (in)*

- existência de políticas de formação de leitores na rede pública municipal de ensino de Pelotas: 1987-2003. 2005. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas.
10. LAPUENTE, Janaína Soares Martins. *O "Método da Abelhinha" em Pelotas: contribuições à História da Alfabetização (1965-2007)*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas.
 11. LIMA, Gisele Ramos de. *Uma análise dos exercícios com sílabas em Diários de Classe de professoras alfabetizadoras (1973-2010)*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas.
 12. LIMA, Rosimeire Simões de. *Histórias de práticas de leitura de professoras: o estudo de três casos de professoras leitoras*. 2004. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas.
 13. MACIEL, Patrícia Daniela. *O ensino feminino privado em Pelotas (RS) através de anúncios de jornais (1875-1890)*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas.
 14. MADEIRA, Júlio César Madeira. *Utilização do Facebook como possibilidade de uma cibercultura*. 2014. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal de Pelotas. (Coorientador).
 15. MADEIRA, Maria Cristina. *Letramento em rede: uma experiência na Educação Infantil*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas.
 16. MANKE, Lisiane Sias. *Docência Leiga: Histórias de vida de professoras primárias (Pelotas, 1960-1980)*. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas.
 17. MORAIS, Roselusia Teresa Pereira. *Representações de docência em romances de Erico Verissimo: a personagem Clarissa*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas.
 18. PORTO, Gilceane Caetano. *Divulgação e Utilização do Método Global de Contos no Instituto de Educação Assis Brasil (Pelotas, 1940-1970)*. 2005. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas.
 19. QUINTANILHA, Regina de Azevedo. *Práticas Educativas do curso complementar de uma escola particular católica (Colégio Espírito Santo, Bagé, 1930-1944)*. 2003. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas.
 20. RAMIL, Chris de Azevedo. *A coleção didática Tapete Verde: do projeto à sua produção gráfica (década de 1970 - Rio Grande do Sul)*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas.
 21. SAVEDRA, Vera Luci. *A difusão do construtivismo na FaE/UFPel (décadas de 80-90)*. 2006. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Pelotas.
 22. SILVA, Darlene Rosa. *Aspectos socioeconômicos e de (não)escolaridade dos moradores do Paredão e Costa do Bica (Piratini, RS)*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas.
 23. SOARES, Lucas Gonçalves. *Práticas de leitura literária em uma escola do campo no município de Canguçu/RS*. 2016. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal de Pelotas.
 24. THIES, Vânia Grim. *Arando a terra, registrando a vida: os sentidos da escrita de diários na vida de dois agricultores*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas.
 25. VAHL, Mônica Maciel. *O Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental do*

- Instituto Nacional do Livro - PLIDEF/INL (1971-1976)*. 2014. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal de Pelotas.
26. VIEIRA, Cícera Marcelina. *O uso de cartilhas no processo de alfabetização: um estudo a partir de cadernos de planejamento de uma professora (1983-2000)*. 2014. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal de Pelotas.
27. VILLAR, Waleska Ribeiro. *A casa de Bruno Lima: uma face da História da Faculdade de Direito de Pelotas (1918-1965)*. 2004. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas.

Teses de doutorado concluídas

1. ALVES, Antônio Maurício Medeiros. *A Matemática Moderna no ensino primário (1960-1978): análise das coleções de livros didáticos Estrada Iluminada e Nossa Terra Nossa Gente*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas.
2. GONÇALVES, Renata Braz. *Livros e leitura na cidade de Pelotas no final do século XIX: um estudo através dos jornais pelotenses (1875-1900)*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas.
3. MANCINI, Flávia Griep. *O valor simbólico da leitura: cartas (auto)biográficas de professores leitores*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas. (Coorientador).
4. MANKE, Lisiane Sias. *História e Sociologia das Práticas de Leituras: a trajetória de seis leitores oriundos do meio rural*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas.
5. MORAIS, Roselusia Teresa Pereira. *Modos de ler o impresso: múltiplas escritas de leitores de Erico Versissimo capturadas na internet*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas.
6. NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. *A passagem da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas.
7. PORTO, Gilceane Caetano. *A recontextualização do discurso pedagógico da alfabetização construtivista por alfabetizadoras formadas na FaE/UFPel*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas.
8. THIES, Vania Grim. *O autor-criador e o(s) outro(s): a estética da vida na escrita de diários de irmãos agricultores*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas.

Referências²⁸

- ALBERTI, Verena. Literatura e Autobiografia: a questão do sujeito na narrativa. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v, 4, n. 1, 1991, p. 66-81.
- ANDRUETTO, María Tereza. *Por uma literatura sem adjetivos*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a Própria Vida. *Revista Estudos Históricos*. V. 11, No 21, 1998. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Pesquisa/cultgen/arquivar_a_propria_vida.pdf>.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um Objeto Variável e Instável: Textos, Impressos e Livros Didáticos. In: ABREU. Márcia (org.). *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 1999. p. 529-575.
- BASTOS, Maria Helena C; CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Orgs.). *Destinos das Letras: história, educação e escrita epistolar*. Passo Fundo: UPF, 2002.
- BEYER, Angélica Serena. *As férias com vovô*. Manual do Professor. Porto Alegre: Edições Tabajara, 1966.
- _____. *As férias com vovô*. Pré-livro. 3 ed., Porto Alegre: Edições Tabajara, 1967.
- BOSI, Alfredo. O tempo e os tempos. In: NOVAES, Adauto. *Tempo e história*. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. L'illusion biographique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. (62-63): 69-72, juin, 1986.
- CAMARGO, Célia Reis. Os Centros de Documentação das Universidades: Tendências e Perspectivas. In: SILVA, Zélia Lopes (Org.). *Arquivos, patrimônio e memória: trajetórias e perspectivas*. São Paulo: UNESP/FAPESP, 1999. p. 49-63.
- CASTRO, Eliana de Moura; MACHADO, Marília Novais de Mata. *Muito bem, Carolina!* Biografia de Carolina Maria de Jesus. Editor: Fernando Pedro da Silva. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2007.
- CHARTIER, Anne Marie. Exercícios escritos e cadernos de alunos: reflexões sobre práticas de longa duração. In: CHARTIER, Anne Marie. *Práticas de leitura e escrita*. História e atualidade. Belo Horizonte: Autêntica. CEALE. Coleção Linguagem e educação, 2007a.
- _____. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação 2000. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000.
- _____. Os cadernos escolares: organizar os saberes, escrevendo-os. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v. 16, n. 32, p. 13-34, set./dez. 2007b.
- _____. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. *Revista Brasileira*

²⁸ Optei aqui por colocar apenas os autores que fiz citações diretas no corpo do texto. Exclui os apenas listados ou referidos (nomes de livros ou autores) e também não repeti minha produção, cujas referências estão completas no corpo do Memorial.

de *História da Educação*. n. 3. Campinas, SP: Autores Associados, janeiro/junho 2002.

CHARTIER, Roger. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, CpdoclFGV, v. 7, n. 13, p. 97-113, 1994.

_____. As revoluções da leitura no Ocidente. In: ABREU, Márcia. *Leitura, História e História da Leitura*. São Paulo: ALB/FAPESP/Mercado de Letras, 2000.

_____. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. *História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

_____. *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 2004.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p.549-566, set/dez. 2004.

_____. O historiador e o livro escolar. *História da Educação*. Pelotas: ASPHE, n. 11, p. 5-24, abril 2002.

_____. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. *História da Educação*. Pelotas: ASPHE, v. 13, n. 27, p. 9-75, jan./abr., 2009.

_____. Políticas dos livros escolares no mundo: perspectiva comparada e histórica. *História da Educação*. Pelotas: ASPHE, v. 12, n. 24, p. 9-28, jan./abr., 2008.

DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. O que é a história dos livros? In: DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FABRE, Daniel (Org.). *Écritures Ordinaires*. Centro Georges Pompidou: Bibliothèque d'Information, 1993.

FARGE, Arlette. *O sabor do arquivo*. São Paulo: EDUSP, 2009.

FERRARO, Alceu R. Alfabetização no Brasil: problema mal compreendido, problema mal resolvido. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (Org.). *Alfabetização e seus sentidos. O que sabemos, fazemos e queremos?* 1 ed. Marília, São Paulo: Oficina Universitária, Editora UNESP, 2014, v. 1, p. 65-90.

_____. Direito à educação e dívida educacional: esse o povo cobrasse? *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 34, n. 2, p. 273-289, maio/ago. 2008.

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

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira (Orgs.). *História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG, RS, MT, séculos XIX e XX)*. 1 ed. Belo Horizonte: CNPq/Fapemig/CEALE, 2006, v. 1, p. 171-190.

FRADE, Isabel Cristina das Silva. Arthur Joviano: um estudo sobre as relações entre autor, Estado, editoras, usuários e sobre o método de palavras em Minas Gerais, no início do século XX. In: SCHWARTZ, Cleonara; PERES, Eliane; FRADE, Isabel Cristina A. S. (Orgs.). *Estudos de História da Alfabetização e da Leitura na Escola*. 1 ed. Vitória, ES: EDUFES, 2010a, v. 1, p.

_____. Livros para ensinar a ler e escrever: uma pequena análise da visualidade de livros produzidos no Brasil, em Portugal e na França, entre os séculos XIX e XX. In: BRAGANÇA, Aníbal; ABREU, Márcia. *Impresso no Brasil*. Dois séculos de livros brasileiros. São Paulo: Editora da UNESP, 2010b.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. Em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora, Editora Autores Associados, 1983 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

GALVÃO, Ana Maria; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Manuais Escolares e pesquisa em História. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thaís Nívia Lima e. *História e Historiografia no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais*. Morfologia e história. 2 ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GOMES, Angela de Castro. A guardiã da memória. Acervo. *Revista do Arquivo Nacional. Estudos de Gênero*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional. v. 9, n. 01/02, jan./dez., 1996.

GOULEMONT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentido. In: CHARTIER, Roger. *Práticas de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

GVIRTZ, Silvina. *El discurso escolar atraves de los cuadernos de clase*. Buenos Aires: Editorial Universitária de Buenos Aires, 1999.

GVIRTZ, Silvina; LARRONDO, Marina. Os cadernos de classe como fonte primária de pesquisa: alcances e limites teóricos e metodológicos para sua abordagem. In: MIGNOT, Ana; Chrystina Venancio (Orgs.). *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX e XX). *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas/SP, Editora Autores Associados, n. 1, p. 115- 141, jan./jun. 2001.

HERREIRA, Tatiara Timm de C.; RAMIL, Chris de Azevedo. *O Uso da Coleção de Livros Didáticos Estrada Iluminada: Levantamento das Personagens em Cadernos de Alunos* (Rio Grande do Sul, 1940-1980) (no prelo).

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 4 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. *História*. Novas Abordagens. 4 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

_____. *História*. Novos Objetos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

_____. *História*. Novos Problemas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

LEAL, Antonio. *Fala Maria Favela*. Uma experiência criativa em alfabetização. 5 ed. Kizumba: Rio de Janeiro, 1982.

LEJEUNE, Ph. *La pacte autobiographique*. Paris: Editions du Seuil, 1975.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. História da alfabetização: perspectivas de análise. In: FONSECA, Thaís Nívia de Lima; FONSECA, Cynthia Greice Veiga. *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *Lúcia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à história da*

- alfabetização em Minas Gerais. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2001. (Tese de Doutorado).
- MARROU, Henri. *Do conhecimento histórico*. 4 ed., Lisboa: Editorial Aster/ São Paulo: Martins Fontes, 1975.
- MEDEIROS E ALBUQUERQUE. *Minha vida*. Memórias. 1875-1893. 2 ed. Rio de Janeiro: Calvino Filho, 1933.
- MIGNOT, Ana Chrystina V. *Cadernos à vista: Escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.
- _____. Um objeto quase invisível. In: MIGNOT, Ana Chrystina Mignot (Org.). *Cadernos à vista*. Escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: Ed. EdUERJ, 2008.
- MINDLIN, José. *Reinações de José Mindlin por ele mesmo*. 1 ed. São Paulo: Ática, 2008.
- MONKS, Joseane C.; VIEIRA, Fernanda N.; VIEIRA, Cícera M.: *Diários de professoras e cadernos de alunos: um estudo acerca da permanência dos textos de cartilhas no período de 1983 a 2010*. In: 18º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação – ASPHE. *Anais*. Porto Alegre/RS. 2012;
- MUNAKATA, Kazumi. Livro didático: produção e leituras. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras/ALB/FAPESP, 1999.
- NASCIMENTO, A. R. A.; MENANDRO, P. R. M. *Memória social e saudade: especificidades e possibilidades de articulação na análise psicossocial de recordações*. Memorandum, 8, 2005. p. 5-19. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/artigos08/nascimenan01.htm>> (digitalizado). Acesso em 24 out. 2006.
- NOVAES, Aauto. Sobre tempo e história. In: NOVAES, Aauto. *Tempo e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- PENNEL Mary E.; CUSACK, Alice M. *Como se ensina a leitura*. Porto Alegre: Edição da Livraria do Globo, 1935. Tradução Anadyr Coelho.
- PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura*. Uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.
- POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.
- _____. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.
- QUADROS, Claudemir de. *Reforma, ciência e profissionalização da educação: o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul*. 2006. 429 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- SOARES, Magda; MACIEL, Francisca Isabel Pereira. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: INEP/ COMPED, 2001.
- SOARES, Magda. Apresentação. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Isabel Pereira (Orgs.). *História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT - Séc. XIX e XX)*. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2006.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, Salvador, BA: UNEB, 2006.
- THOMPSON, Paul. *A voz do Passado: História Oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- THOMSON, Alistair. Reconstruindo a memória. Questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias. *Projeto História. Ética e História Oral*. (Revista do Programa de Estudos Pós-

Graduados em História, PUC/SP). São Paulo, n. 15, p. 51-97, abril 1997.

VEYNE, Paul Marie. *Como se escreve a História. Foucault revoluciona a História*. Brasília: Editora da UNB, 1982. Tradução de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp.

VIÑAO, Antonio. *Los cuadernos escolares como fuente historica: aspectos metodologicos e historiográficos*. Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzione Scholastiche, Itália: La Scuola, 2006.

_____. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina V. *Cadernos à vista: Escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

Apêndice

Sobre as boas companhias...

Fernando Pessoa / Álvaro de Campos (Lisboa, 13 de junho de 1888 - Lisboa, 30 de novembro de 1935) foi um poeta, escritor, publicitário, astrólogo, crítico literário, inventor, empresário, tradutor, correspondente comercial, filósofo e comentarista político português. Fernando Pessoa é o mais universal poeta português. O crítico literário Harold Bloom considerou Pessoa como "Whitman renascido" e o incluiu no seu cânone entre os 26 melhores escritores da civilização ocidental, não apenas da literatura portuguesa mas também da inglesa. Das quatro obras que publicou em vida, três são na língua inglesa. Enquanto poeta, escreveu sobre diversas personalidades – heterónimos, como Ricardo Reis, Álvaro de Campos e Alberto Caeiro –, sendo estes últimos objeto da maior parte dos estudos sobre a sua vida e obra.

https://pt.wikipedia.org/wiki/Fernando_Pessoa

Carlos Drummond de Andrade (Itabira, Minas Gerais, 1902 - Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1987) foi um poeta, contista e cronista brasileiro, considerado por muitos o mais influente poeta brasileiro do século XX. Drummond foi um dos principais poetas da segunda geração do Modernismo brasileiro.

<https://www.google.com.br/#q=Carlos+Drummond+de+Andrade>

Conceição Evaristo é uma prosadora e poeta brasileira, nascida em Belo Horizonte a 26 de novembro de 1946. Na década de 70, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde formou-se em Letras na UFRJ. A partir da década de 80, entrou em contato com o grupo Quilombhoje, e publicou os primeiros textos na série *Cadernos Negros*. É autora dos romances *Ponciá Vicêncio* (2003) e *Becos da Memória* (2006), assim como do livro de contos *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011). [...] coletânea de poemas: *Poemas da recordação e outros movimentos* (2008). Por Ricardo Domeneck.

<http://revistamododeusar.blogspot.com.br/2015/05/conceicao-evaristo.html>.

Elisa Lucinda (Cariacica, 2 de fevereiro de 1958) é uma poeta, jornalista, cantora e atriz brasileira. A artista foi um dos galardoados com o Troféu Raça Negra 2010 em sua oitava edição, na categoria Teatro. Também foi premiada no cinema pelo filme *A última Estação*, de Marcio Curi, no qual protagoniza o personagem Cissa. A estreia do filme foi no Festival de Brasília de 2012.

https://pt.wikipedia.org/wiki/Elisa_Lucinda

Clarice Lispector (Chechelnyk, 10 de dezembro de 1920 - Rio de Janeiro, 9 de dezembro de 1977) foi uma escritora e jornalista nascida na Ucrânia e naturalizada brasileira - e declarava, quanto a sua *brasilidade*, ser pernambucana -, autora de romances, contos e ensaios, sendo

considerada uma das escritoras brasileiras mais importantes do século XX e a maior escritora judia desde Franz Kafka. Sua obra está repleta de cenas cotidianas simples e tramas psicológicas, sendo considerada uma de suas principais características a epifania de personagens comuns em momentos do cotidiano.

https://pt.wikipedia.org/wiki/Clarice_Lispector

Affonso Romano de Sant'Anna é um caso raro de artista e intelectual que une a palavra-ação. Com uma produção diversificada e consistente, pensa o Brasil e a cultura do seu tempo, e se destaca como teórico, como poeta, como cronista, como professor, como administrador cultural e como jornalista. Com mais de 40 livros publicados, professor em diversas universidades brasileiras e no exterior lecionou nas universidades da Califórnia, Koln (Alemanha), Aix-en-Provence (França). [...] Desde os anos 60 teve participação ativa nos movimentos que transformaram a poesia brasileira, interagindo com os grupos de vanguarda e construindo sua própria linguagem e trajetória.

http://www.releituras.com/arsant_bio.asp

João Cabral de Mello Neto (Recife, 9 de janeiro de 1920 - Rio de Janeiro, 9 de outubro de 1999) foi um poeta e diplomata brasileiro. Sua obra poética, que vai de uma tendência surrealista até a poesia popular, porém caracterizada pelo rigor estético, com poemas avessos a confessionalismos e marcados pelo uso de rimas toantes, inaugurou uma nova forma de fazer poesia no Brasil. Foi agraciado com vários prêmios literários, entre eles o Prêmio Neustadt, tido como o "Nobel Americano", sendo o único brasileiro galardoado com tal distinção. Quando morreu, em 1999, especulava-se que era um forte candidato ao Prêmio Nobel de Literatura. O escritor foi membro da Academia Pernambucana de Letras e da Academia Brasileira de Letras.

https://pt.wikipedia.org/wiki/Jo%C3%A3o_Cabral_de_Melo_Neto

Cecília Meirelles (Rio de Janeiro, 7 de novembro de 1901 - Rio de Janeiro, 9 de novembro de 1964) é uma das grandes escritoras da literatura brasileira. [...] Sua infância foi marcada pela dor e solidão, pois perdeu a mãe com apenas três anos de idade e o pai não chegou a conhecer (morreu antes de seu nascimento). Foi criada pela avó Dona Jacinta. Por volta dos nove anos de idade, Cecília começou a escrever suas primeiras poesias. Formou-se professora (cursou a Escola Normal) e com apenas 18 anos de idade, no ano de 1919, publicou seu primeiro livro “Espectro” (vários poemas de caráter simbolista). Sua formação como professora e interesse pela educação levou-a a fundar a primeira biblioteca infantil do Rio de Janeiro no ano de 1934. Escreveu várias obras na área de literatura infantil [...].

http://www.suapesquisa.com/biografias/cecilia_meireles.htm

