

Entrevista com Cecília Goulart para a Revista Sede de Ler

Entrevistadoras: Danuse Pereira Vieira e Jéssica do Nascimento Rodrigues

Danuse Pereira Vieira e Jéssica do Nascimento Rodrigues: Cecília, para nós, é uma honra entrevistá-la para a 13.^a edição da Sede de Ler, revista do nosso PROALE, programa de extensão cuja história nos conta muito sobre o seu trabalho. Sua trajetória como professora, pesquisadora e profissional é sempre um convite para novas partilhas com leitoras-professoras e leitores-professores em contínua formação. Antes de apresentarmos nossa primeira pergunta, pedimos que, bem à vontade, teça algumas considerações sobre o seu trabalho na Revista Sede de Ler, quando dela foi coordenadora.

Cecília Goulart: Em primeiro lugar, agradeço muito a vocês pela distinção do convite à entrevista. Vocês que hoje abraçam o PROALE e por ele se responsabilizam. Falar sobre o PROALE e suas ações é lembrar de um tempo de trabalho fértil em que as atividades de extensão nos colocavam em linha direta com redes públicas de ensino e com o alunado do curso de pedagogia, por meio de diferentes atividades formadoras. Diálogos muito proveitosos para todas e todos nós, sempre atravessados pela leitura da literatura, pelas possibilidades que tal leitura abre para coletivamente olharmos para nós mesmos e para a realidade de modos críticos variados: a realidade pode ser diferente do que ela é, mais justa, mais democrática, mais feliz.

A Revista SEDE DE LER nasceu em conversas que entabulávamos, principalmente Margareth Mattos e eu, sobre as possibilidades do Programa e a comemoração dos 20 anos do PROALE, em 2011. Eram reuniões em torno da mesa central da sala 405. Bolsistas e outros colegas muitas vezes participaram, com opiniões e sugestões sobre a criação de uma revista do Programa. Tínhamos o desejo de abrir outro canal de comunicação em que juntássemos teoria, prática e poesia, conjugando-as de modo leve e rigoroso... algo que tivesse cor e calor,

como os livros que moram na sala do PROALE, aquela riqueza literária e teórica que habita a *nossa sala*.

A publicação de um edital da Pró-Reitoria de Extensão – PROEXT/UFF (2010?) foi o fator fundamental para imaginarmos que o desejo de termos uma revista poderia se concretizar: nosso projeto foi aprovado! Foi com muitas mãos e muito empenho que a Revista tomou forma

Da conversa à concepção da Revista foi um pulo, provocado pela tomada de conhecimento do Edital PROEXT. Como poderia ser o nome da revista que desse conta do que imaginávamos? Dentre todos os nomes pensados, sonhados, SEDE DE LER foi eleito. SEDE fala de apetite, de voracidade, e também de SEDE, o lugar, o espaço de LER – o PROALE. De ler e de semear leituras e o gosto de ler. Assim sentíamos o espaço do PROALE, o movimento do trabalho, das entradas e saídas de alunas, alunos e bolsistas, dos empréstimos, das reuniões, das visitas. Antecipamos assim a celebração dos 20 anos de vida do Programa (1991-2011).

O texto de apresentação da primeira Revista, abaixo, com o título “*Nasce uma revista*” diz muito sobre o papel que pensamos para a Revista e sobre o momento que vivíamos.

Com alegria, anunciamos o nascimento da revista SEDE DE LER! No forno do PROALE – Programa de Alfabetização e Leitura, criamos e apresentamos a revista que tem como meta constituir mais um caminho fértil de diálogo entre nós, professores e futuros professores de todos os segmentos de ensino.

SEDE DE LER nasce do desejo de comemorar 20 anos do PROALE (1991-2011), cujas ações de extensão, pesquisa e docência vêm contribuindo para a contínua formação de professores leitores que, como semeadores de gestos, palavras e modos de ensinar-aprender, compreendem a leitura da literatura como integrante essencial de um projeto político-pedagógico. (SEDE DE LER, v. 1, n.1, Nov. 2010)

Meu trabalho na Revista, juntamente com Margareth, esteve voltado para, primeiramente, definir o perfil da Revista e, na continuidade, trabalhar para editorialmente mantê-lo, discutindo temáticas, convidando colegas tanto para participar do processo de edição como para publicação, selecionando textos para ilustrar as seções etc. Margareth se responsabilizou desde o início por toda revisão das Revistas. Embora assumir a Revista tenha

sido sempre um grande desafio, pelas tantas demandas que envolvia, tínhamos um prazer enorme de concebê-las e aguardávamos ansiosamente a chegada dos exemplares da gráfica.

*
* *

D.P.V e J.N.R.: Cecília, como você sabe, a maioria de nosso público leitor é formada por professoras e professores da Educação Básica, licenciandas e licenciandos em Letras e Pedagogia e, claro, pesquisadoras e pesquisadores da área de linguagem e educação, todos interessados no debate sobre formação de leitoras e leitores, alfabetização, letramentos, literatura. Pensando nesse contexto, o que você pensa sobre o papel de periódicos como a Sede de Ler no cenário da educação? Você conhece outras revistas com a nossa perspectiva?

C.G.: Periódicos como a SEDE DE LER têm relevante papel na semeadura de textos literários e na formação de públicos leitores, tão bem caracterizados na pergunta elaborada – um leque de profissionais e futuros profissionais que precisa se comprometer com a importante atividade de educar. Educar é muito mais do que ensinar. Educar se associa de modo íntimo ao processo de humanização. Uma educação humanizadora é multifacetada. Inclui, entre outras, as dimensões ética, estética, societária, cultural, histórica, científica, filosófica e política. Tais dimensões são emaranhadas, difíceis de separar uma da outra. A literatura é impregnada dessas dimensões, se faz com elas. A literatura cria mundos, pessoas, lugares, relações, facetas das realidades em que vivemos, apresentadas de modos instigantes, surpreendentes. Assim, pensamos a revista de modo que se mostrasse atraente, e mesmo sedutora, recheada por uma variedade de gêneros e temas, dentro da realidade de tempo e material que nos condicionava naquele momento, além das restrições financeiras. Entendemos que o papel da SEDE DE LER foi pensado no melhor sentido da palavra seduzir: atrair, trazer para junto, encantar, tudo ligado à literatura, às possibilidades criadoras de qualquer ser humano. Aliado a esse papel, a divulgação do PROALE e de suas ações.

Quanto a publicações semelhantes a SEDE DE LER, lembro do *Jornal Letra A – Jornal do Alfabetizador* (<https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/jornal-letra-a-1.html>), produzido pelo CEALE/UFMG, que continua ativo, mas voltado especificamente para alfabetizadores. A dificuldade para manter publicações como a SEDE DE LER nas instituições públicas é grande

e de várias ordens. Hoje em dia, as redes sociais têm ocupado de alguma forma esse espaço. Muitas pessoas, entretanto, não prescindem do papel, por diversos motivos. Penso que, no caso específico da escola, o papel, ou seja, as escritas em cadernos, blocos *etc* e as leituras em livros e revistas de papel, com temáticas e funções diversas, não podem desaparecer. Muito pelo contrário, devem permanecer vivas e vivamente trabalhadas.

*
* *

D.P.V e J.N.R.: Cecília, você coordenou o PROALE durante alguns anos, relação que se tornou constante em sua trajetória. Pensando que as ações extensionistas do PROALE são voltadas para o incentivo à leitura e à formação continuada de professores e outros profissionais da educação, sobretudo no tocante às questões relacionadas à alfabetização, ao letramento, à leitura e escrita e à literatura, como você pensa a atuação de projetos de extensão cujo objetivo é dialogar com professoras e professores que estão diariamente em salas de aula da Educação Básica, frente ao risco de cair na “cilada” das ações compensatórias?

C.G.: Coordenei o PROALE por 14 anos e, ao longo desse período, promovemos encontros, seminários, cursos e oficinas com professoras e professores em que temas e autores literários ou temáticas especificamente ligadas à prática político-pedagógica eram selecionados e trabalhados, ocupando o ponto de partida e o centro do diálogo. E em conexão com outras instituições, como o IPHAN, com publicações conjuntas. De um modo geral, os temas e as temáticas se definiam com base em conversas com as equipes que demandavam a formação continuada oferecida pelo Programa, ou seja, com base nas realidades e necessidades de redes públicas de ensino ou de escolas públicas. A partir daí se planejava o trabalho que seria realizado, quem o realizaria e como.

Atuamos sempre reconhecendo e respeitando as professoras e os professores como profissionais como nós, provocando e sendo provocados no intercâmbio de conhecimentos. Entendemos que atividades de formação continuada constituem espaços de troca de saberes e de produção de novas possibilidades de ação, em que todos aprendemos. Da mesma forma como concebemos as salas de aula, ou seja, espaços em que todas e todos estamos sendo transformados continuamente. Nesse sentido, não concebemos espaços de formação como

espaços de *reciclagem* ou de *compensação* de conhecimentos dos e das docentes, mas como espaços de reflexão coletiva, de troca de saberes. Tanto as professoras e professores para quem planejamos ações formativas, como nós, as planejadoras, nos modificamos, não saímos dali as mesmas pessoas, conforme pensamos apoiadas em Bakhtin. Realizamos avaliações ao longo de todas as iniciativas formadoras, que funcionavam como balizas para a continuidade do trabalho. No levantamento das avaliações, sentíamos que o sentido da troca, da formação coletiva, sobressaía.

*

* *

D.P.V e J.N.R.: Cecília, antes de buscar diálogo com seus temas de pesquisa, sugerimos, se você nos permite, mais um recuo em sua história. Você trabalhou alguns anos na Educação Básica, o que imaginamos ter sido um passo crucial para sua jornada na/pela educação. Sobre essa fase e experiência, à luz da Cecília de hoje, como foi lidar com as diversidades (linguísticas, culturais, sociais...) dos estudantes e respeitar individualidades/necessidades no corpo da sala de aula?

C.G.: Trabalhei durante 25 anos na Rede Municipal do Rio de Janeiro, de 1966 a 1991, quando, pela legislação da época, a aposentadoria se tornou possível. Até 1986, fui professora regente de classe. Trabalhei em Bangu, uma escolha afetiva: bairro onde nasci e vivi a minha infância. Lugar de origem dos Aldiguerei, bairro onde residiam muitas famílias de imigrantes, famílias humildes, de um modo geral, em grande parte formadas por operários e operárias da Fábrica Bangu, como minha avó materna. Trabalhei depois no Centro da cidade do Rio de Janeiro, numa região em que a prostituição era, em geral, o ganha-pão das mulheres. Lugar de conflitos de várias naturezas e de crianças que saíam da escola e não podiam voltar para a escola porque as mães estavam trabalhando. E, ao final, trabalhei no Leblon, em escola pública que era referenciada por ter como diretora uma professora que pertencia à classe alta da sociedade e fazia a escola funcionar de modo ditatorial, muitas vezes desqualificando e constringendo alunos, funcionários e professores, publicamente, porque não agiam conforme os rígidos padrões de conduta que defendia. Quando a primeira eleição para governador aconteceu, com o fim da ditadura, ela se aposentou, de acordo com o

que vinha propalando aos quatro ventos: “Se Brizola vencer, eu saio!”. Ali dei aula por alguns anos e, com a criação da proposta de formação do Conselho Escola-Comunidade/CEC nas escolas, produto dos ventos democráticos das eleições restabelecidas, por indicação dos colegas, passei também a integrar tal Conselho, juntamente com pais, alunos e funcionários. Volto a esse momento adiante.

Meu histórico familiar do lado materno tem as classes populares como base. Minha avó era operária, meu avô era italiano e trabalhava como provador de café no IBC (Instituto Brasileiro do Café). Ele veio de navio aos sete anos para o Brasil com um tio e três primos também pequenos, no final do século XIX. Não tinha família no Brasil praticamente. A mãe dele veio ao Brasil uma vez para vê-lo e se condeou quando adentrou a casa em que ele, minha avó e os filhos moravam.

Minha mãe concluiu o quinto ano aos 17 anos – um típico caso do chamado “fracasso escolar”. Aos dez anos cuidava da casa e de irmãos menores para que a mãe pudesse trabalhar. Ainda assim, dava aulas particulares para meninos que se tornaram referência em Bangu. Orgulhava-se disso. Posso dizer que sou a professora que ela não conseguiu ser. A família do meu era pai de classe média, morava na Zona Norte da cidade. Minhas tias eram professoras de quem eu ganhava bonitos e vistosos materiais escolares de presente. Com essa parte da família tínhamos contato nos dias de aniversário e Natal.

Olhando para trás, sinto que o fato de ouvir histórias de vida de minha família e mesmo de conviver com muita proximidade da família materna, muitos ainda pertencentes às classes populares, contribuiu sobremaneira para conviver bem com crianças, jovens e suas famílias nas escolas públicas. Penso que, de um modo geral, não tive dificuldade de lidar com a diversidade social e cultural, já que essa diversidade fazia parte da minha história familiar. Do ponto de vista linguístico, entretanto, senti dificuldade de compreender e aceitar como legítima a variedade de falares, já que tomava a chamada variedade padrão da língua como parâmetro para a avaliação. Posteriormente, participando de espaços de formação continuada de professores e me formando na área de Letras, pude observar o paradoxo de minha atitude: como não reconhecer a legitimidade das variedades linguísticas faladas pela sociedade, em especial, pelas classes populares?

Retomo aqui uma experiência importante vivida no final de minha trajetória como professora do Município, onde comecei a lecionar com 17 anos. Quando faltavam cerca de 5 anos para me aposentar – tinha cerca de 38 anos nessa ocasião –, fui convidada a participar da equipe pedagógica dos CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública, proposta de escola do recém-eleito Governo Leonel Brizola/Darcy Ribeiro, cuja prioridade era a Educação. Escolas que se formavam “*questionando, por dentro, a realidade injusta, desumana e impatriótica*”, como consta no texto de Leonel Brizola no Livro dos CIEPs (1986, p. 9). Quando houve o convite, fiquei assustada me perguntando: “por que eu?”. Soube que havia sido indicada por outra colega da última escola citada anteriormente e que as indicações para a equipe dos CIEPs estavam sendo feitas desse modo: buscavam professoras e professores comprometidos com a escola pública, com a constituição de uma sociedade democrática, de um novo país, naquele tempo de abertura política.

Passei a integrar a Equipe de Alfabetização, juntamente com outras colegas que vinham de outros espaços educacionais. Participar do projeto dos CIEPs e discutir com uma equipe inter e multidisciplinar uma proposta de escola integral para as classes populares foi talvez a melhor “lição” político-pedagógica que tive na vida. Tudo ali era efervescente: as pessoas, os debates e as propostas que foram forjadas. Discutíamos as bases comuns para as áreas de trabalho e estudo. Nesse espaço comecei a escrever pequenos textos de 2 a 3 páginas que passaram a ser referência para os encontros formativos com professoras e professores alfabetizadores. Esse foi um tempo crucial para refletir sobre que professora eu era e que professora desejava ser para dar conta de uma escola democrática: como conceber a relação com crianças e jovens com tantas histórias diferentes e diferentes da minha? No processo conjunto de formação continuada de professores e funcionários, dialogávamos sobre a diversidade linguística, cultural, social, religiosa, moral etc. de estudantes dos recém-inaugurados CIEPs, com quem começamos a interagir para definir caminhos, metodologias, que respeitassem aquelas pessoas e, ao mesmo tempo, cumprissem o papel da escola de difundir o conhecimento acumulado pela humanidade. Hoje considero que eu já vinha em processo de revisão de minhas verdades pessoais e sociais.

*

D.P.V e J.N.R.: Ainda na esfera da Educação Básica, chegamos à questão: a constituição cidadã de 1988 garante o direito à educação como dever do Estado com vistas ao exercício da cidadania. Nessa mesma esteira e ano, Antônio Candido cunha a noção de direito à literatura e faz circular a ideia da literatura como indispensável para formação humana. E, para além do consumo da literatura como repertório do clássico, entende-a como um sistema vivo, espaço de trocas entre leitores/as e autores/as, isto é, um sistema em ação em que perpassa(m) leitura(s). Entretanto, no espaço da escola, ainda percebemos práticas com foco exclusivo na dimensão estrutural da língua. Nesse sentido, que reflexões você pode tecer sobre a democratização da literatura distanciada da dimensão social da língua?

C.G.: Peço licença para trazer a parte inicial do resumo de um artigo que publiquei na revista RAIDO, em 2014. O trecho contém de modo sucinto o que penso e dará o tom para prosseguirmos com a resposta à questão proposta por vocês.

“A exclusão do sujeito e o treino de estruturas linguísticas continuam, em geral, marcando o ensino da língua portuguesa desde o período de alfabetização¹. O debate sobre o trabalho com a linguagem na escola, discutido de modo alvissareiro desde a década de 1980, ainda não se generaliza pelas salas de aula brasileiras. No final do século XX e início do XXI, as duplas de categorias teórico-metodológicas técnico/social e fônico/discursivo ocupam espaço significativo no debate.”
(GOULART, 2014, p. 157)

Ao longo do século XX, em especial a partir de meados do século, acompanhamos adensamento de estudos linguísticos compreendidos no contexto discursivo, ou seja, no contexto daqueles que constituem e utilizam a língua, os sujeitos, e da dimensão político-social dos espaços de produção da língua. Aí se consideram seus condicionantes e determinantes. Tais estudos, entretanto, ainda atravessam de modo pouco expressivo as portas das salas de aula. O ideário estruturalista continua dominando os processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e da literatura. Entre a língua e a literatura, há grande cumplicidade: são duas instâncias de expressão e conhecimento, formando uma parceria incontornável, concordando com Brait (2010, p. 724). A dicotomia dessa parceria

¹ O estudo de Salomão (2009) foi inspirador para respaldar a escrita do meu artigo (Goulart, 2014).

frequentemente dissimula a natureza dessa confluência inquestionável, ainda de acordo com a autora.

É muito difícil conceber a formação cidadã com estudantes submetidos a conhecimentos gramaticais, literários e outros, de modo estrutural, que os subordinam e os aprisionam, em vez de contribuir para formá-los criativa e criticamente, libertando-os também com e pelas palavras. O foco do trabalho com a língua e com a literatura na perspectiva citada é o foco no significante. Assim, obscurecendo o significado, a perspectiva estruturalista obscurece a visão da língua/literatura como algo vivo, pulsante, com sentidos plurais, que nos constitui humana e subjetivamente. A tradição de trabalho com a literatura nas escolas e a tradição de trabalho com a língua provocam o olhar dos estudantes para as diferentes unidades formais da língua, com objetivos variados. O sentido do texto é esquadrihado, priorizando-se aspectos estruturais, esvaziando-o dos diferentes valores que possam ter. O sentido pode ser visto sempre como um trabalho de criação, com o poder que o ser humano e a linguagem têm de se renovar, vestindo-se com outras roupagens, gerando novas possibilidades de apresentar, entender e expressar as realidades. Língua e literatura são campos abertos à dialogização de vozes, a encontros e desencontros de diferentes sentidos, sentimentos, linguagens: espaços de compreensão crítica em que aprendemos que a realidade pode ser diferente do que é, nós também podemos ser diferentes do que somos. As cidades, os países, o mundo, as vidas podem ser transformados; as histórias podem ser reescritas... E melhor: podemos escrever novas histórias.

*
* *

D.P.V e J.N.R.: Cecília, ao longo da carreira docente, muitas são as experiências individuais e coletivas acumuladas que nos lançam para novos estudos e/ou para novas demandas pedagógicas. São muitos ciclos profissionais dentro da mesma trajetória, marcada pelos anos iniciais da carreira, perpassados por descobertas inúmeras, até a fase da “maturidade” docente, na qual nos chegamos a serenidade e a consciência de que o inacabamento é condição humana (FREIRE,1996). As questões que chegam são: (i) Como foi o seu percurso entre o magistério na educação básica e na universidade? (ii) Já que os ciclos não são necessariamente

lineares, as oportunidades são diferentes para cada docente, os investimentos pessoais na carreira também variam de professor(a) para professor(a), as experiências, as motivações, os interesses são diversos, qual é a principal leitura que você faz dos ciclos profissionais que percorreu? (iii) Por fim, como um ciclo ajudou a projetar (colaborar com) outro(s)?

C.G.: Danuse e Jéssica, queridas colegas, me sinto amadurecendo sempre, sempre em processo. Às vezes, gera ansiedade sentir-me assim, mas também me faz crescer, refletindo bem nietszcheanamente. A condição de inacabamento é fundamental para nos mantermos vivos e ativos, a serenidade é um horizonte, sempre, mas o caminho é tenso, sempre também. Costumo dizer que “fui andando...”, descobrindo possibilidades e sendo descoberta. Referi-me anteriormente ao fato de pouco depois de iniciar o trabalho na Equipe de Alfabetização dos CIEPs, ter começado a escrever pequenos textos sobre as questões que discutíamos nas reuniões. Essas escritas foram muito valorizadas, tendo uma delas, a primeira, constituído a base para a escrita da proposta da equipe, no Livro dos CIEPs, já citado. O título do pequeno artigo é “Alfabetizar – partilhar com todos o que é direito de todos”. O fato é que o programa dos CIEPs foi muito mobilizador, criou muitas possibilidades e expectativas e apresentou problemas também. Como um programa de um partido político, terminado o mandato do Governador Leonel Brizola, o Programa foi perdendo fôlego. Com essa realidade, as equipes pedagógicas que formavam a Consultoria Pedagógica de Treinamento dos CIEPs foram convidadas a se juntar às equipes da SME do Município do Rio de Janeiro. Àquela época a SME-RJ estava envolvida com a discussão de uma nova proposta curricular para a Rede que já vinha de três gestões de Secretárias de Educação². Juntamo-nos às equipes de lá e começamos imediatamente a participar das discussões. Levamos para a Coordenação Pedagógica da SME o que vínhamos, com muito empenho e animação, construindo com professoras e professores dos CIEPs. Muitas tensões vivemos nessa junção das equipes de alfabetização. Diferenças de pontos de partida epistemológicos determinavam diferenças nas concepções de língua, de linguagem, de

² Teve início na gestão da Profa. Maria Yedda L. Linhares e atravessou as gestões da professora Maria Lúcia C. Kamache e do professor Moacyr de Góes, tendo sido finalizada e publicada na gestão da professora Mariléa da Cruz, em 1991, com o título *Fundamentos para a elaboração do Currículo Básico das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro* (134 pp.).

gramática e, por fim, de alfabetização. Tais diferenças inevitavelmente repercutiam nas concepções de práticas político-pedagógicas. Dificuldades semelhantes se apresentaram em outras equipes também. De todo modo, em 1990, a proposta foi publicada, primeiramente em papel jornal, para a discussão pelo conjunto de professores da Rede, e posteriormente como um caderno. Entremeadado a todo esse movimento profissional, tive notícia do curso de mestrado, por alguns colegas já mestres ou em formação. Não conhecia esse nível de estudo até então. Ao mesmo tempo em que me animava para participar de uma seleção, me sentia despreparada. Tive que enfrentar também resistências da família. Tudo junto e misturado. Aposentada com 42 anos e animada com as vivências e com tudo que aprendi, fui aprovada em primeiro lugar para realizar o curso de mestrado em Letras/subárea de Língua Portuguesa, na PUC-Rio. Considerei pertinente a opção pela área de Letras, em vez de Educação, já que poderia aprofundar conhecimentos linguísticos relacionados à aquisição da escrita.

Nessa mesma época, a Professora Lia Faria, que havia coordenado a acima citada Consultoria Pedagógica, foi convidada para ocupar o cargo de Secretária Municipal de Educação de Niterói. Fui então convidada para dar uma assessoria pedagógica à Secretaria, na área de Alfabetização e linguagem. Era uma pequena rede, com cerca de 17 escolas. Eu não tinha proximidade com a cidade de Niterói. Tive que aprender a lá chegar, conhecer aos poucos a cidade e organizar o trabalho com as professoras. Foi de certo modo fácil planejar a reunião com o grupo de coordenadores e professoras das escolas, eu me sentia muito interna às discussões dos temas envolvidos e animada para continuar a debater e a estudar. Difícil mesmo foi lidar com algumas dificuldades, como, por exemplo, ser considerada “estrangeira” naquele lugar, o que gerava resistência a minha pessoa, e enfrentar concepções de trabalho bastante conservadoras tanto em relação à alfabetização quanto à Educação Infantil. Consigo, aos poucos, conquistar a confiança e a adesão de um grupo da própria SME e de colegas coordenadoras e professoras da Rede e deslançar o processo de discussão de um caminho de revisão do trabalho pedagógico em realização. A partir dos encontros, em que também analisávamos práticas e materiais produzidos em salas de aula da Rede, fomos sistematizando alguns pressupostos e direções pedagógicas que incluíam propostas de

atividades práticas. Discutimos a concepção de um processo de trabalho que envolvesse tanto a Educação Infantil quanto a Alfabetização, e que denominamos Núcleo Integrado de Alfabetização – NIA. Entendíamos que o período da Educação Infantil não seria um tempo para alfabetizar, no sentido da formalização de atividades especificamente alfabetizadoras, mas um tempo importante de ampliar a leitura do mundo e, nesse movimento, muito aprender sobre a escrita. Parece um paradoxo, mas não é. Produzimos, coletivamente, um caderno cujo título foi o do Núcleo, com o seguinte subtítulo: *Documento-proposta para implantação do Núcleo Integrado de Alfabetização*, saído do forno no início de 1992. Como já pode ser percebido, meus ciclos foram se encadeando de modo surpreendente para mim, mas por outro lado, olhando hoje à distância, vejo uma enorme sintonia no encadeamento dos elos dessa corrente. Os diferentes momentos acabaram por se suceder de tal modo que sobressai grande organicidade na trajetória. Nesses últimos tempos relatados eu já era convidada para palestras, mesas-redondas etc. Em 1991, fui informada por professoras que trabalhavam na SME-Niterói que a UFF estava abrindo muitos concursos, inclusive para a Faculdade de Educação, e pela primeira vez havia um concurso aberto para a disciplina Alfabetização. As colegas sugeriam fortemente que eu me inscrevesse. Como sem ter o diploma de Mestre? Logo chegou a informação de que, na Faculdade de Educação, esse seria o único concurso para a categoria de Professor Auxiliar, que prescinde do título de Mestre. Nunca havia me imaginado como professora universitária. O fato é que o concurso para a vaga de Alfabetização da FEUFF, como era para a categoria de Professor Auxiliar, teve 48 inscritos, muitos já formados como Mestres e, alguns, como Doutores. Passei em primeiro lugar e me emocionei muito. Minha família também, meus pais sobretudo, que nem entendiam bem o significado de tudo que estava acontecendo. No dia 7 de janeiro de 1992 tomei posse como professora da UFF e, em setembro do mesmo ano, me formei como Mestre em Letras. Nesse processo, observei que havia uma torcida por mim de amigos e colegas com que trabalhara ou vinha trabalhando. Descobri também que havia muitas pessoas que eu sequer conhecia que haviam torcido para eu ficasse com a vaga de Alfabetização, porque vinham por algum motivo acompanhando o meu trabalho. Em 1993, iniciei o curso de doutorado na mesma PUC-Rio, com tese defendida em 1997. Foram 31 anos na FEUFF de que muito me orgulho,

onde muito aprendi, fiz amigos para a vida toda, formei muitos alunos nos cursos de graduação, mestrado e doutorado, além de supervisionar o desenvolvimento de pesquisas de pós-doutorado. Trabalhei com formação de professores em serviço e ao longo de todos os anos dei aula, sendo que, a partir de 1998, também na pós-graduação. Experiências surpreendentes para mim.

*

* *

D.P.V e J.N.R.: Cecília, temos refletido no PROALE e em projetos de ensino e extensão parceiros sobre o fato de que a leitura de literatura tem pouco espaço e incentivo em cursos de ensino superior de modo geral. Os cursos de licenciatura não fogem a essa reflexão. É comum ouvirmos de estudantes que eram amantes de literatura algumas queixas sobre o afastamento desse tipo de leitura em razão das demandas acadêmicas. O que você pensa sobre isso?

C.G.: Essa é uma antiga preocupação... Muito importante que vocês estejam buscando possibilidades de caminhos para movimentar essa problemática e, movimentando-a, encontrar caminhos, veredas. Minha experiência de contato com professores de áreas outras que não a nossa, de Letras, motivada principalmente pela pesquisa na subárea de ensino-aprendizagem, inclusive orientando estudos de outras áreas, toma como eixo a linguagem, o discurso que se produz na sala de aula, mobilizando conhecimentos já apropriados pelos alunos e provocando novas aprendizagens: novos conhecimentos que ampliam capacidades discursivas. Uma iniciativa interessante do PROALE seria convidar professoras e professores da nossa Casa para conversar sobre a dimensão criadora do trabalho de qualquer docente e modos de expandi-la trabalhando com variadas expressões artísticas. Para que serve a Arte? A Literatura? O que a Arte e a Literatura fazem conosco? Com certeza, muitos colegas já desenvolvem atividades dessa natureza. Literatura e ciências? Literatura e matemática? Literatura e sociologia? E filosofia? E história? E assim por diante. E convidar Simone Salomão/UFF, Helenice Rocha/UERJ/FFP e outros que já realizam práticas em que a literatura faça parte do cardápio visceralmente, e não estruturalmente ou como adereço. É o que me ocorre no momento. Com certeza, aqueles e aquelas docentes que

aceitarem o convite para participar de tal debate terão outras ideias, outras propostas... Da reunião pode surgir um “elo cintilante”, trazendo Vladimir Nabokov (2015, p. 41).

Nabokov no início de seu livro *Lições de literatura* escreve o seguinte:

"A Literatura não nasceu no dia em que um menino chegou correndo e gritando "lobo, lobo", vindo com um grande lobo cinzento em seus calcanhares.

A Literatura nasceu no dia em que o menino chegou gritando "lobo, lobo", e não havia nenhum lobo atrás dele." (Nabokov, 2015, p. 41)

Talvez esse seja um bom início de conversa.

*
* *

D.P.V e J.N.R.: Queremos lhe agradecer, mais uma vez, a colaboração com a *Sede de Ler*, sublinhando a satisfação que tivemos de compartilhar com você, ainda que brevemente, o espaço do Programa de Alfabetização e Leitura (PROALE). Pedimos, então, que, nesta última questão, você deixe algumas reflexões para as leitoras e leitores da Revista.

C.G.: Eu agradeço muito a vocês a oportunidade de rever essa parte da minha história... Uma história que continua sendo tricotada com certezas e com incertezas... Aberta a descobertas, novas palavras, novas pessoas. Vou assim ladrilhando a vida... De vez em quando alguém grita atrás de mim: "lobo, lobo"! E eu saio correndo para encontrar novas histórias, novas luzes e novas formas de olhar para o mundo... Mundo tão cheio de problemas, de dores, de buracos, um mundo nublado, mas é o nosso mundo, temos que dar conta dele. E dar conta dele sem medo de inventar novos modos de viver e de sermos professoras e professores, seres humanos. Sem medo de criar novos caminhos para ser e para deixar ser, são muitas as possibilidades. Alberto Manguel escreve que o leitor ideal é, para um livro, a promessa da ressurreição. Quem sabe pensar que somos promessas de reinvenção para os outros de nós, estudantes, colegas, familiares etc.? Como criar esse olhar para os outros e para o mundo que abra espaços de recriação e ação? Não será isso que a Arte faz conosco? A literatura? Sair das gaiolas, quem sabe? Ficamos por ora com essas provocações. MUITÍSSIMO obrigada!

*

REFERÊNCIAS:

- BRAIT, Beth. Língua e literatura: saber com sabor. **Estudos linguísticos**, São Paulo, 39 (3): p. 724-735-, mai.-ago. 2010.
- FREIRE. P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOULART, C. M. A.. Perspectivas de alfabetização: lições da pesquisa e da prática pedagógica. **Revista Raido**, Dourados, MS: Universidade Federal da Grande Dourados, v.8, n. 16, jul/dez. 2014. p. 157-175.
- Jornal Letra A – Jornal do Alfabetizador. **CEALE – Centro de Alfabetização e Leitura**, Faculdade de Educação/UFMG. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/jornal-letra-a-1.html>, acesso em 20/11/2023.
- MANGUEL, A. **Notas para a definição de um leitor ideal**. Edições Sesc, São Paulo, 2020. 168 p.
- NABOKOV, V. **Lições de literatura**. Tradução de Jorio Dauster. São Paulo: Três Estrelas, 2015.
- Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Secretaria Municipal de Educação. **Fundamentos para a elaboração do currículo básico das escolas públicas do Município do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro/RJ, 1991.
- Prefeitura Municipal de Niterói. Fundação Pública Municipal de Niterói. **Documento-proposta para implantação do Núcleo Integrado de Alfabetização -NIA**. Niterói/RJ, 1992.
- RIBEIRO, D. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch Editora, 1986.
- SALOMÃO, M. M. M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. **Veredas: Revista de estudos linguísticos**. Juiz de Fora, v. 3 – n. 1, 2009, p. 61-79.

SOBRE A ENTREVISTADA

Cecilia Goulart é Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (1992-2022). Doutora em Letras, sub-área de Linguística Aplicada, na PUC-Rio

(1997). Pós-doutorado na UNICAMP. Continua coordenando o grupo de pesquisa *Linguagem, cultura e práticas educativas*, desenvolvendo estudos voltados para a compreensão tanto da natureza da escrita quanto de processos de aprendizagem e de ensino da escrita.

SOBRE AS ENTREVISTADORAS

Danuse Pereira Vieira é Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), doutora e mestra em Linguística Aplicada (UFRJ). Atuou por 26 anos na Educação Básica, docente na rede pública (SEEDUC-RJ/SME-RJ) e privada do Rio de Janeiro. Professora Adjunta C III na Faculdade de Educação da UFF - Universidade Federal Fluminense (2023). Docente e pesquisadora no curso de Licenciatura em Letras (2015). Pesquisadora do grupo de pesquisa GEPLA (Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita Acadêmica) e colaboradora do LabLA (Laboratório de Letramento Acadêmico). Coordenadora do programa de extensão denominado PROALE - Programa de Alfabetização e Leitura (2023). Coordenadora de Área de Língua Portuguesa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID 2023). Trabalha nas áreas de Educação Linguística e de Linguística Aplicada. Suas pesquisas estão relacionadas aos seguintes temas: práticas de leitura-escrita, formação do leitor, formação de professores, letramento acadêmico.

Jéssica do Nascimento Rodrigues é Doutora em Educação e Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF), vinculada ao departamento Sociedade, Educação e Conhecimento (SSE), Campus Gragoatá, Niterói, RJ. É professora pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem (PosLing) do Instituto de Letras da mesma Universidade. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita Acadêmica (GEPLA/UFF) e coordenadora do programa de ensino e extensão Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA).