

MARIA DA CONCEIÇÃO DE CARVALHO ROSA

**A escola da infância narrada na juventude por ex-alunos
do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti
(CAC)**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Doutora em Educação.

Área de Concentração: Psicologia e Educação
Orientadora: Profa. Dra. Teresa Cristina Rego

SÃO PAULO 2011

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.047
R788e

Rosa, Maria da Conceição de Carvalho

A escola da infância narrada na juventude por ex-alunos do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti - CAC / Maria da Conceição de Carvalho Rosa ; orientação Teresa Cristina Rego. São Paulo: s.n., 2011.

314 p

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

1. Cultura escolar 2. Prática de ensino 3. Leitura 4. Jovens - Educação 5. Movimentos sociais 6. Narrativa 7. Singularidades I. Rego, Teresa Cristina, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

ROSA, M. C. C.. A escola da infância narrada na juventude por ex-alunos do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti – CAC. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

*Àquele que recolhe nossas lágrimas em odres de vinho,
transformando-as em alegria: **Jesus Cristo.***

Aos meus amados filhos Maíra e Lucas, herança divina.

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, a Deus, que merece toda honra, toda glória e todo louvor, por seu infinito amor e fidelidade.

Em especial, aos jovens Michele, Daniele, Bárbara, Camila, Joyce, Mário, Michael e Victor pela disponibilidade tão generosa, com os quais tanto aprendi. Para mim, co-autores nesta jornada ao compartilharem as suas narrativas de vida.

À minha orientadora, Profa. Dra. Teresa Cristina Rego, pela acolhida carinhosa, pela competente orientação com ternura, seriedade e sabedoria. A quem aprendi a admirar e a respeitar por se transformar, para mim, num modelo de humanidade e de profissionalismo, e por conseguir realizar a difícil arte de aliar as distintas funções de pesquisadora e professora com brilho no olhar e entusiasmo contagiante.

À Profa. Denise Trento Souza e à Profa. Dra. Elisabeth dos Santos Braga, pelo trabalho minucioso e relevante realizado na banca de qualificação, que contribuiu imensamente para esta pesquisa.

À Profa. Dra. Marta Kohl de Oliveira, à Profa. Dra. Alice Vieira, à Profa. Dra. Denise Trento Souza e ao Prof. Dr. Júlio Groppa Aquino, pela contribuição significativa que deram durante minha formação no doutorado, como meus professores.

À Profa. Marliza Bodê de Moraes, por ter tido a idéia original da realização desta pesquisa.

À inesquecível e admirável Profa. coordenadora Maria Amélia Mérida, como reconhecimento pelo que fez por mim na infância, tornando-se parte da minha história para chegar até aqui.

Aos colegas do grupo de pesquisa “Temas da Educação Contemporânea e a Perspectiva Histórico-Cultural” da FEUSP, pelo companheirismo, estudo conjunto e sugestões ao meu projeto.

Aos sócios do CAC, sua diretoria e equipe de educação, pela abertura irrestrita da instituição para esta pesquisa.

Ao Programa de Capacitação Docente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), por me conceder o período de licença para a realização desta pesquisa.

Aos colegas do Departamento das Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAP/UERJ, pelo apoio.

A Ariana de Assis, pelo árduo trabalho de transcrição das gravações.

A Cláudia Mazarakis Rubim, pelo trabalho de revisão final do texto.

A Edir Reis Gonçalves, pelo trabalho de tradução.

À Igreja Missionária Evangélica Maranata, pelo incentivo e orações. Em especial ao pr. David Nicodem.

A todos os familiares, amigos e ao “Pedacinho do Céu” que oraram por mim e me incentivaram nos momentos difíceis.

Ao queridíssimo amigo Cleber Pereira, pelo incentivo na companhia constante e por suas orações, apesar das milhas de distância e dos trinta anos sem nos vermos!

Aos amados amigos Neli, Raquel, Lúcia, Taiçara, Jaqueline, Celso e Eder pelo apoio e exemplo de fé.

Quero trazer à memória o que me pode dar esperança.

Lamentações 3.21

RESUMO

ROSA, Maria da Conceição de Carvalho. **A escola da infância narrada na juventude por ex-alunos do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti – CAC**. 2011. 314fls. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Esta pesquisa investigou o significado da experiência de escolaridade na infância e as marcas deixadas pela escola do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti (CAC) a partir das narrativas de ex-alunos na juventude, visando também a examinar se a leitura e a escrita permaneceram como atos presentes e constantes na vida destes alunos após a sua saída da escola, assim como os indícios das práticas pedagógicas ali desenvolvidas que se tornaram significativas para estes jovens. O CAC é uma instituição de utilidade pública e filantrópica, fundada em 1987, a partir de anseios dos movimentos populares na região da Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro. Este estudo se baseou numa metodologia qualitativa que teve como principais instrumentos a entrevista e a análise de documentos. Foram entrevistados oito jovens entre 16 e 25 anos, que frequentaram a escola do CAC de dois a oito anos letivos, de 1989 a 1999. Baseando-se na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento psicológico humano proposto por Vygotsky, a pesquisa se fundamentou na contribuição teórica de diversos outros autores como Bernard Charlot, Bernard Lahire, Jerome Bruner e Paulo Freire. No processo de análise do objeto de estudo, foi possível identificar a forte dinâmica de interação nas relações sociais, marcada pela afetividade, em que se destacou o relacionamento com o professor, o fazer no coletivo e a intensa presença das leituras compartilhadas, tanto na sala de aula como na biblioteca, extrapolando o ambiente escolar. Os indícios da prática pedagógica se tornaram visíveis no detalhamento destas relações como grandes marcas da escolaridade, tais como: as parcerias estabelecidas para aprender, a importância da ampliação do universo cultural, o desenvolvimento de valores ético-morais delineados nas situações vivenciadas, o tipo de relacionamento estabelecido com as famílias dos alunos, a presença das brincadeiras, a constituição e a valorização do coletivo, a intensa relação com a leitura e as situações de aprendizagem organizadas sem descaracterizar os conhecimentos em seu uso social real. Os ex-alunos demonstraram possuir um modelo de escola. Os depoimentos sobre o significado da escolarização no CAC forneceram um conjunto de pistas que apontaram o tipo de cultura escolar que se constituía na instituição. Como uma comunidade de aprendizes, nas narrativas das experiências vivenciadas, os jovens pareciam se colocar como participantes da construção coletiva de uma “obra”, com a qual todos se sentiam comprometidos, que conferia orgulho, identidade e uma sensação de pertencimento, em que estavam imersos e, ao mesmo tempo, produzindo uma determinada cultura escolar. Foram encontradas evidências de que todos, em maior ou menor intensidade, mantiveram o hábito e o prazer de ler, enquanto que a prática da escrita, para alguns, pareceu não ter permanecido.

Palavras-chave: Cultura Escolar. Prática pedagógica. Leitura. Jovens. Movimentos sociais. Narrativas e singularidades. Educação.

ABSTRACT

ROSA, Maria de Conceição de Carvalho. **The school of infancy narrated in their youth by former students of Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti - CAC.** 2011. 314 pages. Thesis (Doctoral) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

This research investigated the significance of the school experience in the infancy and the impression left by the school of the Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti (CAC) by the narrative of the former students in their youth, also focusing to examine if the reading and writing remained as a present and constant act in the lives of these students after they had left the school, as well as the evidences of the pedagogical practice development that became significant for these students. The CAC is an institution of public utility and philanthropic, founded in 1987 from the wishes and activism of the population from the Baixada Fluminense region, in the State of Rio de Janeiro. This study was based on a qualitative methodology which has as its main tools the interview and documental analysis. There were eight youths ages 16 to 25 interviewed that attended the CAC school from 2 to 8 school years from 1989 to 1999. Being based on the historical – cultural perspective of the human psychological development proposed by Vygotsky, the research is grounded on the theoretical contribution of various other authors as Bernard Charlot, Bernard Lahire, Jerome Bruner and Paulo Freire. In the process of analysis of the object of study it was possible to identify the strong dynamic interaction of the social relations, marked by the affection in which was distinguished in the relationship with the teacher. The collective act and the intense presence of the shared reading in the school room and also in the library extrapolating the school environment. The evidence of the pedagogy practice became visible in the details of these relations with great marks of scholarship as: established partnership to learn, the importance of the amplification of the cultural universe, the development of the moral – ethical values outlined in the situation experienced, the type of relationship established with the families of the students, the presence of the games, the constitution and valuation of the collective, the intense relation with reading and the situations of learning organized without mischaracterizing the knowledge in its real social usage. The former students demonstrated possessing the model of the school. The testimonies about the significance of the schooling in CAC provided a series of clues that pointed to the type of school culture that constituted in the institution. Established a community of apprentice, in the narratives of the experienced lived, the youths seemed to place themselves as participants of the collective construction of a “work” in which everybody felt engaged, that gave pride, identity and a sensation of belonging, in which they were immersed and at the same time producing a determined school culture. Evidences were found that everybody in greater or lesser degree maintained the habit and pleasure of reading, while the practice of writing for some seemed not to be so.

Key words: School Culture. Pedagogical Practice. Reading. Youths. Social Activism. Narrative and singularity. Education .

LISTA DE ABREVIATURAS

ABM	Federação das Associações de Moradores e Amigos de Bairros de São João de Meriti
AMPRABA	Associação de Moradores da Praça da Bandeira e Adjacências
CAC	Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti
CEE	Comunidade Econômica Européia
CFDT	Central Francesa Democrática de Trabalhadores
CPLP	Centro de Promoção de Leitura e Pesquisa
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
FAMERJ	Federação das Associações de Moradores do Estado do Rio de Janeiro
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONGs	Organizações Não Governamentais
PECAC	Programa de Educação do CAC
PIPA	Projeto Infantil Popular Alternativo
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEPE	Sindicato dos Profissionais da Educação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1. A PESQUISA	28
1.1. Objetivos	36
2. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	40
2.1. Os procedimentos preparatórios para a entrevista	48
2.2. A condução da entrevista	53
2.3. Tratamento dos dados	55
3. O CONTEXTO DE SURGIMENTO DO CAC	58
3.1. O Programa de Educação do CAC	67
3.1.1. Antecedentes: o Programa Infantil Popular Alternativo - PIPA	67
3.1.2. A concepção do programa de educação do CAC.....	70
3.1.3. A estrutura do programa de educação do CAC.....	72
3.1.4. O funcionamento do programa de educação do CAC.....	74
4. PERSPECTIVA TEÓRICA	78
4.1. O Fracasso Escolar e as Escolas Comunitárias.....	81
4.2. O Sujeito e a Escola	88
5. PERFIL DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS	100
5.1. Para mim, essa escola é a mais linda do universo! (Joyce)	105
5.2. Meus filhos vão estudar no CAC. Eu até me emociono. Foi muito bom, foi muito bom mesmo. (Michele)	108

5.3. O CAC formou o meu caráter, o meu gosto de ler, o que eu sou hoje! (Daniele).....	111
5.4. O CAC foi a minha vida, vivi os melhores momentos da minha vida aqui. (Camila).....	115
5.5. Se não fosse o CAC não sei se eu gostaria muito de ler. (Mário)	117
5.6. Sou tão orgulhoso de ter estudado aqui, que eu trouxe a minha filha. (Michael).....	120
5.7. Foi a base do meu conhecimento de hoje em dia! (Victor Hugo)	123
5.8. Foi a partir daqui que eu comecei a conhecer o mundo! (Bárbara)....	127
6. AS MARCAS DA ESCOLARIDADE DEIXADAS PELO CAC	130
6.1. A RELAÇÃO COM O PROFESSOR	134
6.2. INDÍCIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	151
6.2.1. Saberes de natureza ético-moral	153
6.2.2. A Matemática	166
6.2.3. As brincadeiras.....	170
6.2.4. Parcerias para aprender	176
6.2.5. Ampliando o universo cultural.....	182
6.2.6. A relação Escola-família.....	191
6.3. A RELAÇÃO COM A LEITURA.....	206
6.4. A RELAÇÃO COM A ESCRITA	235
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	248
7.1. Sinais de evidências de leitura e escrita na juventude	250
7.2. O significado da experiência.....	270
7.1. Os jovens.....	279
7.2. Cultura escolar	281

7.3. A pergunta que não quer calar	288
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	292
APÊNDICES	308
A – Ficha de dados	310
B - Roteiro da entrevista	312
C – Termo de autorização	314

APRESENTAÇÃO

Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte.

Não nasci professor ou marcado para sê-lo, embora minha infância e adolescência tenham estado sempre cheias de “sonhos” em que rara vez me vi encarnando figuras que não fosse a de professor.

“Brinquei” tanto de professor na adolescência que ao dar as primeiras aulas no curso então chamado de “admissão” no colégio Osvaldo Cruz do Recife, nos anos 40, não me era fácil distinguir o professor do imaginário do professor do mundo real. E era feliz em ambos os mundos. Feliz quando puramente sonhava dando aula e feliz quando, de fato, ensinava.

Eu tinha na verdade, desde menino, um certo gosto docente, que jamais se desfez em mim. Um gosto de ensinar e de aprender que me empurrava à prática de ensinar que, por sua vez, veio dando forma e sentindo àquele gosto. Umas dúvidas, umas inquietações, uma certeza de que as coisas estão sempre se fazendo e se refazendo e, em lugar de inseguro, me sentia firme na compreensão que, em mim, crescia de que a gente não é, de que a gente está sendo.

Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor á vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos.

Na verdade, não me é possível separar o que há em mim de profissional do que venho sendo como homem.

Paulo Freire (1995)

Somos narrações. Constituímo-nos em histórias, acontecimentos vividos e narrados por nós, em nós e para nós. Experiência.

Fazemo-nos sendo tocados pela vida na complexidade das relações com o outro, para assim nos narrarmos.

A História não é única, como única não são as nossas histórias.

Nas histórias, encontramos verossimilhança, achamo-nos no discurso do outro. Identificamo-nos.

Como no trecho autobiográfico de Paulo Freire (1995), na epígrafe deste capítulo, acredito que a nossa atividade profissional, quer seja a de professor ou de pesquisador, ainda quando aprendizes, tem a ver com nossas experiências, nossos sonhos, nossos desejos, muitas vezes cunhados ainda na infância. Uma atividade não somente marcada pela formação e experiência profissionais, mas pela nossa presença no mundo. O interesse pela temática da presente pesquisa surge dessa interseção entre a minha formação e experiência profissionais e a minha forma de estar no mundo, num movimento de afastamento e aproximação, entre o que pode ser chamado de saber popular e de saber científico.

Nesta perspectiva, este é um trabalho que parte das narrativas de jovens, ex-alunos da Escola do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti (CAC), localizado no Rio de Janeiro, sobre suas experiências escolares vividas naquela instituição, durante a infância.

No processo deste trabalho, muitas vezes, também me vi através do que ia sendo contado. As histórias pareciam constituir redes que pescavam minhas memórias, vindas das mais profundas águas. Falavam da escola, do professor, do livro, das leituras, das brincadeiras, dos amigos, das práticas pedagógicas, dos “olá” e “adeus”, na chegada e na despedida, quando partiam da escola do CAC para trilharem novos caminhos em outras instituições. Cresceram, e o dia da partida era inevitável.

Recordei-me das minhas experiências e vi o quão grandes eram as semelhanças do que narravam esses jovens com as minhas próprias histórias, o que me fez lembrar de Bruner (1998) ao destacar que as histórias, ao contrário dos argumentos, convencem alguém não da veracidade, mas de sua semelhança com a vida, de verossimilhança.

Como eles, tive a escola da minha vida, e não vejo nela nada de ruim, apenas duas situações insignificantes que não merecem ser comentadas. Como eles, a comparo às outras escolas onde estudei, sempre com exaltação das suas qualidades. Como eles, brinquei de escolinha, também sendo a professora, óbvio. Como eles, tive meus modelos de professores, pessoas marcantes e colegas de turma que se eternizaram em minhas memórias. Como eles, fui apaixonada pela leitura, e, como um deles, me dei conta de que tinha aprendido a ler graças à revista em quadrinhos.

Seria inviável descrever aqui as inúmeras semelhanças e identificações que encontrei durante o longo processo do desenvolvimento deste trabalho, nas entrevistas, nas repetidas vezes de escuta das gravações e na escrita da tese. Podemos contar as nossas memórias por diferentes perspectivas. Aqui, como tratei das reminiscências sobre a escola da infância dos ex-alunos, tive por bom exercício, a pedido da minha orientadora Teresa Rego, escrever o meu memorial para o exame de qualificação, o que decidi fazer seguindo pela perspectiva da minha vida escolar e profissional, ou seja, pelas experiências vividas predominantemente na escola. Na prática, esta narrativa teve como linha mestra as lembranças trazidas na rede das histórias dos jovens ex-alunos do CAC. Quase todas as memórias narradas encontravam nas deles suas referências, suas razões para serem escritas.

Não seria adequado apresentar aqui o memorial, pela longa extensão deste referido trabalho, mas caberia compartilhar uma síntese que ajudaria a construir uma percepção do lugar de onde existo como pesquisadora, e certamente a encontrar verossimilhanças com as narrativas dos jovens entrevistados ao longo deste texto, como observou Larrosa (2000):

A história das formas nas quais os seres humanos construíram narrativamente suas vidas e, através disso, sua autoconsciência, é também a história dos dispositivos que fazem os seres humanos contar-se a si mesmos de determinada forma, em determinados

contextos e para determinadas finalidades. A história da autonarração é também uma história social e uma história política.¹

Portanto, ouvir as narrativas dos ex-alunos acabou por estimular um olhar sobre o meu próprio percurso, uma oportunidade de autoconhecimento por meio de minha própria autonarrativa.

Fui criada pela minha avó, morávamos em Duque de Caxias, na Baixada Fluminense. Na nossa casa havia uma escola, e ela era uma professora maravilhosa. Lembro de mim, ainda muito pequena, entrando na sala de aula na hora em que minha avó ia ler contos de fadas para os seus alunos. Cada fileira de carteiras constituía uma série diferente, e o quadro negro também era dividido de acordo com cada série, mas a última atividade de todos os dias era ouvir a leitura de contos, e aí não havia mais divisões.

Aos quatro anos, eu já lia aqueles livros, por muitas horas seguidas, e, algumas vezes, até escondida debaixo do cobertor. O meu maior sonho era ser professora, ser como a minha avó, apaixonada pelo que fazia. Até hoje, guardo em minha memória o cheiro gostoso das pilhas de cadernos dos seus alunos.

Nas minhas lembranças, me vejo, desde muito pequena, na sala de aula com a minha avó. Lembro-me de alguns livros com ilustrações coloridas, mas principalmente dos livros com raríssimas ilustrações em preto e branco, da coleção de capa dura chamada “Álbum da Criança”, que hoje tento encontrar, com a mesma encadernação, nos sebos. Adorava ler aqueles livros! Gostava das histórias mais longas, pois não queria que acabassem logo. Amava ler! Não me sentia sozinha quando lia, sensação que experimentei muito na minha infância.

Como não tinha com quem brincar e sonhava em ser professora, a brincadeira de escolinha, que comumente as crianças brincam umas com as outras, eu fazia com as

¹ LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. (org.) **O sujeito da educação**. Estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2000, p.71.

bonecas e com as galinhas que criávamos. Mas o que me dava mais prazer, indiscutivelmente, eram os livros.

O meu sonho era ir à escola para ser aluna e aprender muitas coisas. Uma vez, ganhei uma pasta preta para usar no dia em que começasse a estudar. Lembro-me de que eu a pegava e ficava imaginando o dia em que finalmente iria usá-la. Seria uma alegria! E aquele dia chegou, aos cinco anos de idade.

Ingressei na primeira série do colégio das freiras, onde só podiam estudar meninas. Era uma escola muito cara, que meus avôs pagavam com bastante sacrifício. Meu avô era pedreiro e minha avó já não dava mais aulas, naquela época.

Conheci a minha primeira e apaixonante professora, Leila Maria Correia de Franca. No primeiro dia de aula, cheguei feliz, mas assustada. Muitas meninas, em filas, por séries, rezavam e depois iam para as aulas. Na sala, havia um tablado em que ficava, mais alta, a mesa da professora; atrás, o quadro e um crucifixo na parede. Abri a minha pasta e levei o caderno para a professora – eu ainda posso sentir o cheiro do caderno novo, que tinha capa azul com o rosto de um formando desenhado. Minha primeira tarefa, nunca esquecerei, era ligar as vogais maiúsculas às vogais minúsculas, coisa que fiz feliz e rapidamente!

Depois de quatro anos nessa escola, com a mesma professora, tive que sair, pois meus avós não tinham mais como pagá-la. Era preciso conseguir uma escola pública. Numa das visitas, ao chegarmos à secretaria, insinuaram ironicamente que, se eu vinha do colégio das mães, era porque não deveria ter mais dinheiro para pagá-lo e que, por isso, eu seria cheia de “fricotes”. Fomos embora, humilhadas, e partimos para o colégio estadual Paulino Pinheiro Baptista, onde encontramos a coordenadora, dona Maria Amélia, que nos deu atenção e disse que, se eu vinha da instituição das mães, deveria estar bem preparada. Ela olhou para mim e tratou a minha avó com respeito. Mas não havia vagas. Eu disse que queria estudar ali, pois tinha gostado. Então, dona Maria Amélia chamou um servente e lhe perguntou: “Ainda há aquela carteira quebrada que estava no bambuzal?” Ele disse que sim. “Conserte, por favor, e coloque na turma da dona Dalva.” Voltou-se para mim e disse: “Você vai gostar muito daqui, vai estudar na mesma turma da minha filha. Seja bem-vinda!”

Nunca me esquecerei do que dona Maria Amélia fez por mim. Ela criou uma vaga que não existia. Ela era “durona”, os meninos tinham medo dela, mas todos a admiravam, porque era justa, correta e dedicada.

O Paulino foi o colégio da minha vida! As minhas melhores lembranças! Recordo-me da dedicação dos professores na oitava série, quando deram aulas nos feriados, para que conseguíssemos passar nos concursos para as escolas públicas do segundo grau. Lembro-me de dois passeios que fizemos: um à Exposição do Exército e outro aos Correios. Fiquei encantada com o telégrafo, responsável pela rapidez do telegrama!

Nunca me esqueci da professora Meiber, que passou alguns poucos meses pela escola. Ela criou uma espécie de correio na sala de aula, e eu escrevia cartas para todos os colegas e professoras, e adorava receber as respostas. Uma vez, ganhei um concurso de redação cujo tema era profissão, e ainda me recordo da seguinte frase que sempre ouvia da minha avó e que usei no meu texto: “ser professora é como dar luz ao cego”.

Outra atividade inesquecível foi quando a professora de matemática pediu que inventássemos uma maneira de resolver uma raiz quadrada. Eu consegui resolvê-la e ganhei um prêmio. Lembro-me da sensação de prazer que eu senti por descobrir, de ficar em casa fazendo várias tentativas, da relação com o saber na descoberta.

Recordo-me de quando fiz a leitura de um texto intitulado “Eu não gosto de guerra” com tanta emoção que todos aplaudiram e me elegeram para representar a turma concorrendo à oradora da formatura do Ensino Fundamental. Não fui escolhida porque uma aluna de outra turma se saiu melhor no dia do teste. Mas, a sensação de orgulho e reconhecimento dos colegas me alegrou imensamente naquele dia. Os colegas eram muito importantes, brincávamos muito de jogar “Queimado”, um jogo com bola que era uma “febre” naquela época. Eu era a pior jogadora de todos da turma, mas adorava a brincadeira.

Enfim, o que me marcou foram as atividades que se tornaram significativas e que tinham sentido, estimulavam a curiosidade, a formulação de hipóteses, a ampliação do universo cultural e o uso social real da leitura e da escrita. Os relacionamentos, as brincadeiras também eram inesquecíveis. O Paulino foi indiscutivelmente a escola da

minha vida! Os professores eram ótimos, mas, para mim, ninguém foi tão especial naquele colégio como a coordenadora dona Maria Amélia, minha eterna referência. Do Paulino, tenho as minhas melhores lembranças, minha grande saudade.

Depois do colégio Paulino, consegui passar no concurso para cursar o segundo grau em um colégio público muito concorrido na época, onde geralmente quem ingressava era da elite. Quando eu disse que vinha do colégio Paulino, a professora desdenhou, elogiando os alunos que vinham das escolas particulares de prestígio. O Paulino não tinha antecedentes, porque era a primeira turma de oitava série que tinha formado.

Com o falecimento de minha avó, saí deste colégio no fim do primeiro ano, e fui morar em outra cidade. Fiz o curso de formação de professores e passei no vestibular, depois de estudar sozinha por meio de fascículos comprados em bancas de jornal, pois não tinha como pagar um curso pré-vestibular.

Fui fazer pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e, durante todo o meu tempo de faculdade, eu estive envolvida com o movimento estudantil, a partir de quando me tornei uma militante política. Atuei no movimento das associações de moradores, no movimento ecumênico, no partido político, exerci funções em diferentes níveis, municipal, estadual, nacional e internacional, e viajei muito, sempre priorizando as discussões sobre educação. Vivi a experiência de morar em comunidade socialista por nove anos. Durante toda essa fase de militância aprendi muita coisa.

Como professora e moradora da Baixada Fluminense, onde comecei minha vida profissional, trabalhei em condições indignas, nos primeiros anos em escolas particulares da região, com baixíssimos salários, sem registro trabalhista, com sessenta alunos por turma. Eu chorava, porque os alunos brigavam o tempo todo na sala, e nada do que eu tinha aprendido durante a formação funcionava ali. Na minha primeira turma de alfabetização, ninguém aprendeu a ler. Depois disso, consegui empregos mais decentes e ingressei na rede estadual, indo trabalhar no Projeto Infantil Popular Alternativo (PIPA), um jardim de infância em cogestão com a associação de moradores do bairro onde eu morava.

Alguns anos depois, vários segmentos do movimento popular decidiram fundar o Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti (CAC), e eu participei da implantação de sua escola. A escola iniciou o seu trabalho visando realizar avanços na reflexão sobre alfabetização, baseada nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Em 1989, os resultados dos estudos da psicogênese da língua escrita – uma novidade, naquela época –, foram impactantes e, particularmente, mudou a história da minha vida profissional. O CAC se tornou uma referência em alfabetização. Eu deixei o PIPA para dar aulas de alfabetização no curso de formação de professores do Estado. Algum tempo depois, passei no concurso para professora do Instituto de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Quinze anos após concluir o curso de pedagogia, retornei à universidade para fazer o mestrado em Educação, pois queria desenvolver um olhar mais científico sobre a experiência de formação dos professores que atuaram com turmas do CAC, já que todos os seus participantes afirmavam ter sido esta a experiência profissional e formativa mais importante que tiveram. No mesmo ano em que defendi a minha dissertação de mestrado, em 2002², a professora Marliza Bodê de Moraes, que na época trabalhava no CAC, também defendeu a sua dissertação sobre a produção textual dos alunos³. Uma das nossas preocupações, no período em que realizamos esses estudos era a de que muitas experiências inovadoras que surgiram da iniciativa popular se perdessem, pois não tinham registros e poucas eram analisadas a partir de uma perspectiva acadêmica.

Decidimos aprender a arte de pesquisar, fazendo o exercício de tentar olhar por outros ângulos o trabalho do CAC, buscando respostas e análises críticas para além da vivência empírica – Marliza, a partir dos aspectos do processo de aprendizagem das crianças, e eu, dos professores.

²ROSA, M. 2002. Uma História de Buscas e Desafios: A Formação dos Professores no Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti – CAC. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002. Orientador: Prof. Dr. Pedro Benjamim Garcia.

³MORAES, M. A aprendizagem da escrita por crianças de classes populares: discutindo uma prática pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002. Orientadora: Profª. Drª. Raquel Villardi.

Em 2007, resolvi fazer o doutorado na USP para dar prosseguimento aos estudos na área da educação, em particular sobre essa instituição, da qual, na prática, eu já havia me afastado alguns anos, por então morar já distante do município de São João de Meriti.

Na trajetória da elaboração desta pesquisa, inicialmente, eu tinha como projeto investigar as repercussões na vida dos usuários, alunos do CAC e crianças de outras escolas, estudantes de magistério e professores que participaram, ao longo de 12 anos do trabalho realizado pelo Centro de Promoção de Leitura e Pesquisa (CPLP), a biblioteca do CAC, implantada em 1994 com o financiamento da Fundação W.K. Kellogg's. Mas, em função de todo um processo de reflexão desenvolvido com a ajuda da minha orientadora, e por eu ter tido um envolvimento muito direto com este projeto especificamente, fui uma das idealizadoras e coordenei a implantação e primeiros anos de sua execução, achamos mais adequado tratarmos da pesquisa com os ex-alunos que estudaram na Escola do CAC quando crianças e que atualmente são jovens. O projeto da pesquisa com os ex-alunos foi originalmente idealizado pela professora Marliza, mas, também devido ao seu envolvimento direto, por ter sido professora de muitos deles, ela estaria inviabilizada de conduzi-lo.

Queríamos saber que significado teve a Escola do CAC para os ex-alunos, quais as suas memórias, se indícios da prática pedagógica apareceriam nos seus depoimentos, como se relacionaram com a leitura e a escrita após saírem da instituição e se permaneceram leitores e produtores de textos.

Avalio hoje que as entrevistas com a perspectiva de compreender o balanço que fazem da importância do CAC em suas vidas foi o mais adequado metodologicamente. Ouvir suas narrativas e instigá-los a falar sobre suas memórias foi uma boa estratégia, que me forneceu dados bastante fecundos.

Durante o doutorado, as disciplinas cursadas me ajudaram significativamente neste trabalho, e, para a realização das entrevistas, especialmente interessante foi a disciplina ministrada pela professora Denise Trento Souza, quando apurei o meu olhar para identificar as falhas e os desvios nas entrevistas que eu realizava, a fim de controlá-los ou, não sendo possível, saber onde aconteciam. Foi extremamente útil o trabalho de

fim de curso, como exercício, quando entrevistei a presidente do CAC e analisei detalhadamente o processo de sua realização.

Na disciplina “Ciclos de vida, narrativas autobiográficas e tensões da contemporaneidade”, ministrada pelos professores Julio Groppa Aquino, Teresa Cristina Rego e Marta Kohl de Oliveira, ampliei minhas reflexões sobre as complexas relações existentes entre a questão da singularidade, da memória, das narrativas e dos ciclos de vida, o que foi bastante significativo para mim. Também aprendi muito sobre leitura nas aulas da professora Alice Vieira, que trabalhou com muitos autores que eu desconhecia, mais ligados à análise de aspectos que eu não havia estudado anteriormente.

Durante este período participei do grupo de pesquisa coordenado por minha orientadora, professora Teresa Cristina Rego, quando aprofundamos estudos de Vygotsky e fizemos discussões dos projetos de pesquisa do grupo, que me ajudaram a redefinir rumos para o meu próprio projeto de investigação.

Um momento extremamente relevante que vivi no doutorado foi o do exame de qualificação, pois pude ter o privilégio de aprender muito, tanto com os comentários preciosos para o desenvolvimento desta pesquisa, quanto com a postura respeitosa, ética e profissional da banca, composta pelas professoras Elisabeth dos Santos Braga e Denise Trento Souza que se posicionaram com o nítido desejo de quem, no lugar de sujeitos mais experientes, assumia um papel mediador, para que eu enquanto aluna conseguisse avançar.

Foi assim que cheguei a esta pesquisa, consciente de suas lacunas e limitações. Sei que o material que obtive foi muito mais rico do que o que consegui analisar, e, a cada dia, vejo mais detalhes do que não fui capaz de escrever, em parte para atender os exíguos prazos do doutorado.

Os jovens entrevistados ofereceram um material generoso, com muito conteúdo e múltiplos significados. Inicialmente, eu tinha muito medo de que eles não tivessem o que dizer ou que não se disponibilizassem a esta tarefa, pois, afinal eram jovens, e um olhar preconceituoso sobre a juventude – que eu pensava não ter – atravessava as minhas expectativas. Entretanto, avalio hoje que eles tiveram mais capacidade de narrar com consistência do que eu de escrever sobre seus depoimentos.

Numa relação polifônica, as falas desses jovens e de autores como Vygotsky, Bruner, Freire, Charlot, Lahire e Rego, entre outros, se tornaram, durante estes últimos anos, meus “companheiros de viagem”, como dizia Pedro Garcia, meu orientador no mestrado.

No primeiro capítulo, apresento algumas informações preliminares sobre o Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti (CAC), assim como a intenção da pesquisa, a origem do desejo de realizá-la e o seu contexto a partir de outros estudos já realizados sobre o trabalho desta instituição, definindo as questões propostas neste estudo e os objetivos da presente investigação.

No segundo capítulo, trato das questões metodológicas e apresento os referenciais teóricos que justificaram o caminho trilhado. Descrevo também os procedimentos preparatórios das entrevistas e os encaminhamentos tomados para a condução do processo. Em seguida, abordo como foram tratados os dados coletados.

No terceiro capítulo, apresento uma breve contextualização da conjuntura dos movimentos populares na época em que foi fundado o CAC, o debate que estava sendo travado em São João de Meriti, as experiências anteriores institucionais acumuladas pelos movimentos na área da educação escolar, como a do Projeto Infantil Popular Alternativo (PIPA), e o processo de reflexão que deu origem à proposta do Programa de Educação do CAC.

No quarto capítulo, analiso aspectos da perspectiva teórica que justificava a importância da pesquisa no contexto da trajetória da discussão. Início apresentando informações sobre a evolução do debate acerca do fracasso escolar e das escolas comunitárias, e, em seguida, trato de questões sobre o sujeito e a escola dentro de uma concepção histórico-cultural, que foi a perspectiva norteadora desta pesquisa.

No quinto capítulo, apresento quadros de dados objetivos levantados sobre os entrevistados e um breve perfil biográfico de cada um deles.

No sexto capítulo, apresento algumas “marcas da escolaridade” encontradas nas narrativas dos jovens entrevistados. O capítulo foi composto dos quatro elementos mais marcantes nos discursos: a relação com o professor; as questões que demonstravam indícios das práticas pedagógicas, destacando os saberes de natureza ético-moral, a

matemática, as brincadeiras, as parcerias para aprender, a ampliação do universo cultural e a relação escola-família. Ainda compõem este capítulo mais dois itens que estão separados por sua relevância neste estudo e pela intensidade com que surgiram nas narrativas: a relação com a leitura e a relação com a escrita.

No sétimo capítulo, elaboro as considerações finais tratando das evidências de leitura e escrita dos ex-alunos na juventude e do significado da sua experiência de escolaridade no CAC. Acrescento alguns breves comentários de pesquisas com jovens sobre a escola estabelecendo comparações com os resultados desta pesquisa, além de apontar algumas questões sobre a cultura escolar. Concluo retornando a minha condição de pesquisadora que teve que estar atenta durante o seu fazer investigativo com as questões da neutralidade, envolvimento e afastamento do campo de pesquisa.

Por último, apresento a referência bibliográfica, seguida do apêndice com o roteiro de entrevistas, ficha de dados e termo de autorização para utilização das entrevistas.

1. A PESQUISA

A sabedoria parte da ignorância. Não há ignorantes absolutos. (...) O saber se faz através de uma superação constante. O saber superado já é uma ignorância. Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação. Portanto, não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância.

Paulo Freire (2001)

Conforme comentado anteriormente, esta pesquisa foi desenvolvida a partir do desejo de aprofundar o meu olhar e o exame numa perspectiva científica, sobre o trabalho na área da educação desenvolvido no Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti (CAC). Pretendi investigar o significado da passagem pela Escola do CAC e as marcas deixadas por essa escolarização a partir dos depoimentos de alguns de seus ex-alunos.

O CAC é uma instituição de utilidade pública e filantrópica, fundada em 1987 por membros de entidades de movimentos populares na região. Localiza-se no bairro de Coelho da Rocha, no município de São João de Meriti, Baixada Fluminense, estado do Rio de Janeiro, uma região que sofre com problemas de pobreza econômica e, conseqüentemente, com toda a falta de estrutura que esta acarreta. O CAC foi criado com o propósito de subsidiar as discussões dos diversos setores dos movimentos sociais locais e desenvolver experiências concretas que pudessem apontar para a melhoria da qualidade dos serviços públicos, principalmente nas áreas de saúde, educação e produção. Para sua fundação, contou com o apoio de diversas organizações internacionais e de setores dos movimentos sociais locais, como sindicatos, associações de moradores, pastorais da igreja católica, entre outros.

O centro comunitário mantém, desde 1989, uma escola, um programa de formação de professores e, a partir de 1985, uma biblioteca – o Centro de Promoção de Leitura e Pesquisa (CPLP). Conforme apontado por professores tanto que atuaram na instituição como que participaram de seus cursos, por estudantes de magistério, por organizações populares e por segmentos universitários o CAC foi se tornando uma referência de experiência na área da educação. Nesse sentido, foi muitas vezes convidado a apresentar suas ações nas universidades e manteve convênios de parcerias ao longo dos anos com algumas delas para o desenvolvimento de diferentes projetos, tais como a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O CAC também foi convidado a ministrar cursos de formação continuada e palestras aos professores em vários municípios, através da rede pública estadual de ensino, no início dos anos 90. Assessorou grupos de estudos de professores em outras cidades e a implantação de trabalhos com a leitura por organizações do movimento popular em municípios vizinhos, entre outras atividades.

O CAC foi constituído estatutariamente como uma associação. O grupo de pessoas que o fundou tinha um profundo envolvimento com o movimento popular de São João de Meriti. Portanto, sempre foi administrado por uma diretoria eleita pelos sócios em assembléia. Os sócios participam voluntariamente dos projetos e das atividades do centro comunitário.

As atividades ali realizadas contam com a ajuda dos sócios e com o apoio de organizações não-governamentais (nacionais e internacionais) e governamentais.⁴ Na área da educação, o CAC tem como objetivo principal acumular experiências para auxiliar no processo de formação de professores, sobretudo dos que atuam na rede pública, buscando cooperar com a construção de uma prática pedagógica que contribua para assegurar às crianças uma educação de boa qualidade. O programa de educação do CAC é desenvolvido pela escola, que atende às crianças desde a educação infantil ao ensino fundamental, pelo Centro de Promoção da Leitura e da Pesquisa (CPLP) e pelo programa alternativo de formação de professores.

Apesar de ser uma instituição reconhecida tanto por universidades quanto pelos movimentos sociais e ter tido apoio financeiro significativo para sua implantação por parte de organismos internacionais, o CAC lida com grandes dificuldades financeiras para a manutenção do trabalho que desenvolve. A Escola do CAC atua alternadamente entre a educação infantil e o ensino fundamental, pois, como só tem quatro turmas, as séries vão sendo implantadas de acordo com os grupos que a estejam frequentando. A escola desenvolve o programa de formação alternativa para os professores, tanto interna quando externamente.

⁴ Ao longo dos anos, a instituição teve o apoio de diversas organizações, tais como: Comunidade Econômica Européia, Central Francesa Democrática dos Trabalhadores (CFDT), Instituto Belleville, Consulado da França, Embaixada Francesa, Escola da Rua Piat/ Paris, Solidariedade França-Brasil, Associação de Aposentados Italianos, Conselho Mundial de Igrejas - Suíça, Terra dos Homens, Fundação W. K. Kellogg's, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação de São João de Meriti, Centro de Defesa dos Direitos Humanos Bento Rubião, Instituto de Desenvolvimento e Ações Comunitárias, Federação de Assistência Social e Educacional, Centro de Apoio Comunitário, Se Essa Rua Fosse Minha, Associação Italiana dos Padres Oblaques e outras.

O Centro de Promoção da Leitura e da Pesquisa (CPLP) foi implantado com o apoio da Fundação W. K. Kellogg's e vem desenvolvendo um trabalho com crianças, adolescentes, estudantes de magistério e professores da região, que envolve rodas de leitura, debates, grupos de estudos, cursos, orientações de pesquisas, eventos literários e empréstimos de livros.

As outras áreas de atuação, implementadas nos primeiros anos do CAC, como a da saúde e da produção, não conseguiram se consolidar e encontrar formas de permanência, após o período de apoio financeiro internacional. Mas, embora seja interessante investigar as razões do malogro destas atividades no centro comunitário, este não é o objeto de nosso interesse já que esta tese tem como foco a área da educação e, especificamente, o olhar dos ex-alunos sobre as experiências vividas na escola do CAC.

Entre tantas possibilidades de análise, optei por ouvir os ex-alunos – hoje, jovens que, durante a infância, frequentaram a Escola do CAC entre a educação infantil e a 4ª série do ensino fundamental, atualmente definida como 5º ano.⁵ Inicialmente procurei dar respostas às seguintes perguntas: O que estes jovens lembram e pensam de sua passagem na instituição? Será que, para eles, o trabalho da escola foi de fato tão relevante quanto já foi constatado em outras pesquisas realizadas com professores da instituição?

Alguns trabalhos já foram produzidos sobre o CAC: duas dissertações de mestrado, monografias de graduação e MBA, artigos em livros, periódicos e anais de congressos, artigos em boletins e séries para televisão, especificamente para a TVESCOLA, programa “Salto para o Futuro”, e vídeos. O que torna o CAC um significativo contexto institucional para a pesquisa são as suas singularidades: uma instituição com pouquíssimos recursos financeiros (apesar de ter tido, no início, um apoio significativo para a sua instalação); uma instituição comunitária muito respeitada pelas universidades e pelos movimentos populares e sindicais, como espaço de prática e

⁵ Apesar de, atualmente, a 4ª série do ensino fundamental ser denominada como 5º ano, optou-se, ao longo deste trabalho, por se manter a anterior nomenclatura de 4ª série, pois foi como os entrevistados a denominavam.

produção de conhecimentos; uma referência pedagógica no estado do Rio de Janeiro; a sua constituição histórica e os seus fundamentos conceituais; o seu padrão de investimento no trabalho com o professor e com o aluno, e os resultados alcançados nesse contexto de escassos recursos financeiros; a sua aparente incompatibilidade com o que se “espera” de uma instituição comunitária naquela região – uma visão formativa e não assistencialista; a sua sobrevivência e superação há 23 anos, possibilitando investigar processos e resultados; e o fato de ter nos seus quadros professores que ingressaram na carreira docente em universidades públicas e atribuíram este ingresso como fruto do trabalho do CAC, o que sugere que houve um movimento inverso, ou seja, o centro comunitário também produziu quadros para a universidade.

Entre os trabalhos acadêmicos sobre o CAC, destaca-se a dissertação de mestrado da professora Marliza Bodê de Moraes sobre a produção textual de crianças que lá estudaram entre 1989 e 1996, da educação infantil até a 4ª série do ensino fundamental. Nesta dissertação, ao se analisar as características de textos produzidos pelos alunos do CAC, demonstrou-se a competência desenvolvida para o uso da língua escrita:

Ao proceder à análise de nosso *corpus* empírico, confirmamos nossa hipótese inicial: os princípios sob os quais se assentou a ação pedagógica na Escola do CAC foram fator determinante do sucesso alcançado pelo grupo de crianças submetidas à prática pedagógica que nos propusemos a investigar. Ou seja, ressaltam a importância das oportunidades oferecidas a esses alunos de utilizarem a língua escrita, na condição de leitores e autores, em situações comunicativas distintas e com diferentes propósitos, a partir de uma intervenção pedagógica que, numa perspectiva de uso da língua enquanto prática social, favoreceu o desenvolvimento da competência textual dessas crianças. Através da análise dos elementos macroestruturais presentes nos textos, encontramos evidências de que essas crianças dominam as especificidades pertinentes aos diferentes tipos de texto que tiveram oportunidade ler e sobre os quais puderam refletir, a partir da necessidade de produzi-los em contextos significativos, bem como de que sabem utilizar o tipo de texto adequado a um propósito comunicativo específico.

Por outro lado, ao proceder a uma análise dos elementos microestruturais verificamos que foram, num crescente, capazes de lançar mão de uma variada gama de recursos lingüísticos para produzir um texto na modalidade escrita da língua, evidenciando, portanto, uma aprendizagem em andamento.⁶

Ainda a respeito de trabalhos acadêmicos sobre o CAC, conforme já comentado anteriormente, em 2002 defendi dissertação de mestrado tratando do processo de formação dos professores que atuaram com turmas de alunos na Escola do CAC, durante os anos de 1989 a 2001. Se no trabalho de Moraes (2002) foram analisados os textos das crianças e os seus processos de produção, minha dissertação analisou o que caracterizava a formação dos professores na instituição a fim de encontrar as razões pelas quais todos os professores que atuaram no CAC o definiram como a experiência mais importante em suas trajetórias profissionais.

Fundamentada numa metodologia qualitativa, busco através de entrevistas privilegiar o olhar dos professores e identificar elementos que caracterizaram suas ações e influenciaram o desenvolvimento do trabalho na instituição pesquisada.

No processo de análise, observo a predominância dos seguintes aspectos: o coletivo, o encantamento, o erro, a escrita, a leitura e a relação teoria/prática.

A questão do coletivo é colocada como o eixo central, por meio do qual todos os outros aspectos se constituem, se desenvolvem e se traduzem na ação construída pelo grupo, que é entendida enquanto produção de uma “obra” numa história de buscas e desafios.⁷

Nesses trabalhos, houve a constatação de avanços significativos na produção textual dos alunos e no processo formativo dos professores na instituição. A perspectiva dos professores, tanto no que se refere à produção do aluno quanto a sua própria

⁶ MORAES, M. **A aprendizagem da escrita por crianças de classes populares: discutindo uma prática pedagógica.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2002, p. 122.

⁷ ROSA, M. **Uma história de buscas e desafios: a formação dos professores no Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti – CAC.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002, s/p.

formação na instituição, já foi tratada nesses trabalhos, entretanto, ainda não havia nenhum estudo que tivesse realizado reflexões mais sistemáticas a partir do que os diziam os alunos ou ex-alunos. A perspectiva deles iria ao encontro ou de encontro às pesquisas já realizadas sobre a escola? Pois se a eficácia da prática pedagógica implementada foi tão decantada pelos professores e tão marcante a experiência nesta instituição em suas vidas profissionais, como os ex-alunos falariam sobre aquela experiência? Seria também uma experiência bem-sucedida do ponto de vista deles? Foram para estas questões que procurei dar resposta.

1.1. Objetivos

No contexto de pesquisas sobre qualidade de ensino, escolarização e desigualdades sociais e educacionais, a Escola do CAC pode, em sua singularidade, ser analisada por meio das diferentes vozes que a constituem, assim como também contribuir para uma reflexão mais ampla a respeito da educação escolar nas camadas desfavorecidas economicamente. Neste estudo, procurei ouvir os ex-alunos de modo a não me restringir ao indivíduo, ou à reificação do sujeito, como assim assinalou Alves-Mazzoti (2003) ao refletir sobre problemas de pesquisas que, ao valorizarem a prática, limitam-se a reproduzir apenas as falas dos sujeitos, pois “a compreensão das subjetividades requer que se busque relacioná-las às condições sociais em que foram produzidas, procurando ir além da mera descrição e contribuindo para a acumulação do conhecimento”.⁸

A preocupação quanto ao tratamento das falas dos sujeitos foi também devida, em parte, como já anunciado na apresentação deste estudo, ao meu envolvimento com o CAC, embora, nos últimos 12 anos, eu só tenha me reaproximado da instituição em função da dissertação de mestrado e da pesquisa da tese no doutorado, o que acabou causando um certo afastamento do trajeto histórico institucional e um distanciamento do cotidiano da escola, pois um trabalho comunitário exige em primeiro lugar a constância da presença para se ter, de fato, envolvimento. O meu olhar de pesquisadora, entretanto, trouxe esta transversalidade. Apesar de não acreditar que exista um olhar neutro – seja por ter havido envolvimento ou por, pelo contrário, não ter havido nenhum –, foi importante deixar claro de que lugar parte o meu olhar, bem como também tomar os devidos cuidados com o ângulo de visão que cada diferente posição nos colocava, pois, como afirmou Fonseca (1999), “ninguém nega que somos parte da realidade que

⁸ ALVES-MAZZOTI, A. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.; VILELA, R. A. (Orgs). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 37.

pesquisamos. Quer seja na linha de Marx, Bourdieu ou Foucault, não há pesquisador que ainda nutra a ilusão de ser ‘neutro’.”⁹

Considerando isso, procurei agir de acordo com as orientações de André (1995), para quem uma das maneiras de se enfrentar o envolvimento do pesquisador com o campo é realizar um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha. Goldemberg (2000) também chamou a atenção para a necessidade de um “olhar que estranha”, e apontou que, quanto mais intensa for a relação, maior necessidade terá o pesquisador de distanciar-se. Mas, segundo este mesmo autor, “como não existem regras claras, cada pesquisador deve ter bom senso e criatividade para encaminhar as soluções para cada situação”.¹⁰

Esta pesquisa teve o desafio de conferir a visão dos educandos (geralmente pouco consideradas nas pesquisas acadêmicas), ouvir - com uma escuta atenta - aos sinais que os ex-alunos poderiam trazer à reflexão sobre o processo de escolarização. Nesse sentido, as seguintes perguntas foram colocadas nesta pesquisa: para os ex-alunos, a passagem pelo CAC foi significativa?; que marcas a escolarização no CAC deixou neles?; qual era a perspectiva deles?; como eles viram esta escolarização?; como viam a escola do CAC?; estabeleceram alguma comparação entre as formas de atuação das escolas por que depois passaram?; em que as outras escolas influenciaram as suas vidas?; encontraram diferenças entre elas?; conseguiram perceber as prováveis diferenças metodológicas entre as escolas, se ocorreram?; que narrativas apresentaram sobre os professores, sobre os trabalhos desenvolvidos, sobre os colegas?; como avaliaram a aprendizagem que construíram?; que papéis atribuíram à sua família e à escola em relação à sua formação leitora?; que dificuldades enfrentaram?; o sucesso inicial identificado pelos professores na Escola do CAC continuou na vida escolar desses alunos ao irem para outras escolas?; eles permaneceram leitores?; prosseguiram em crescente processo de formação leitora e de produtores de textos?; que uso fazem

⁹ FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, jan/fev/mar/abr/. 1999, p. 65.

¹⁰ GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar: como fazer pesquisas qualitativas em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2000, p. 59-60.

atualmente da escrita e da leitura?; o que, em suas memórias, caracterizava o trabalho da Escola do CAC?; que papel a escola teve em suas vidas?; que lugar a Escola do CAC ocupava entre tantas variáveis sociais que interferiam na constituição de uma trajetória de vida, ou melhor, a Escola do CAC ocupou um lugar?; que lugar era esse para cada entrevistado, e como esse lugar foi reconstruído, resignificado em cada narrativa?; o que expressaram sobre o tipo de escolarização que vivenciaram?; qual a avaliação que os ex-alunos fariam agora, já distantes no tempo e no espaço, deste lugar e deste processo em suas vidas?; o que fazem hoje?

Com essas questões a serem respondidas nesta pesquisa, tive como objetivo geral buscar entender o significado da escola na trajetória individual de vida de ex-alunos do CAC e as marcas deixadas pela escolarização nesta instituição. A partir disto, meus objetivos mais específicos foram observar, nas narrativas apresentadas, se houve evidências de que a leitura e a escrita permaneceram como atos presentes e constantes nas trajetórias de vida dos ex-alunos, bem como buscar indícios de práticas implementadas na Escola do CAC que se tornaram significativas para eles.

2. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

No decorrer da viagem, Alice encontra muitos caminhos que seguiam em várias direções. Em dado momento, ela perguntou a um gato sentado numa árvore:

- Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui?

- Isso depende muito de para onde queres ir - respondeu o gato.

- Preocupa-me pouco aonde ir - disse Alice.

Nesse caso, pouco importa o caminho que sigas - replicou o gato.

Lewis Carroll

“Alice no País das Maravilhas”

Toda metodologia é apenas, ou sobretudo, uma escolha entre tantos possíveis caminhos.

Esta investigação se baseou numa metodologia qualitativa que teve como principais instrumentos a entrevista semi-estruturada e a análise de documentos.

Amplamente utilizada nas ciências humanas e sociais, a entrevista vem sendo empregada de acordo com diferentes perspectivas teóricas e se diferenciando quanto a objetivos e modalidades de condução. Há uma variedade de possibilidades de encaminhamentos e decisões quanto à forma de se entrevistar e de analisar os dados obtidos, como observou Kaufmann (1996 apud Zago 2003, p. 294) ao afirmar que “cada pesquisa possui uma construção particular do objeto científico e uma utilização adaptada dos instrumentos: a entrevista não deveria jamais ser empregada exatamente da mesma maneira.”¹¹ Segundo esta consideração, o importante, então, seria assegurar o respeito aos princípios éticos e de objetividade, assim como as condições favoráveis à aproximação da realidade social estudada.

No contexto desta pesquisa, as entrevistas foram desenvolvidas numa abordagem autobiográfica, aproximando-se do que é conhecido como história oral. Neste sentido, os ex-alunos foram incentivados a narrarem as suas lembranças, a rememorarem a vida escolar, a infância no CAC.

A leitura do passado pelo olhar do sujeito é importante, pois, como ressaltou Thompson (1992),

por meio da história, as pessoas comuns procuram compreender as revoluções e mudanças por que passam em suas próprias vidas. No sentido mais geral, uma vez que a experiência de vida das pessoas possa ser utilizada como matéria-prima, a história ganha nova dimensão.¹²

¹¹ KAUFMANN, J.C. *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan, 1996, p. 15.

¹² THOMPSON, P. *A voz do passado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 21.

As histórias dos entrevistados não são simplesmente um registro do passado, de uma situação vivida, nem podem ser entendidas como uma simples reconstituição de momentos. Neste estudo, pretendi descobrir elementos significativos da escolaridade dos ex- alunos, mediados por suas próprias palavras, como sujeitos que narraram, que testemunharam suas histórias de vida na escola, oferecendo subsídios para a reflexão sobre o processo de educação escolar.

Considerando que os entrevistados deveriam se sentir o mais à vontade possível para narrar suas histórias, embora as entrevistas tivessem um roteiro previamente estabelecido, foram conduzidas numa relação de diálogo em que, na narração dos sujeitos, fossem encontradas as questões por onde prosseguir. Este procedimento exigia uma atenção redobrada, por minha parte enquanto entrevistadora, para que eu percebesse pistas que me levassem a manter o fio condutor da pesquisa, estando ciente de quando decidir deliberadamente deixar a entrevista ir por em caminhos mais distantes da temática investigada, fosse em função da relação que se queria estabelecer com o entrevistado, fosse na tentativa de encontrar algo importante, ou para simplesmente não interromper de imediato o entrevistado e trazê-lo de volta aos limites estabelecidos pelo eixo da investigação. Neste sentido, compartilhei da seguinte consideração de Kramer e Souza (1996):

Consideramos que as entrevistas, quer sejam rigidamente estruturadas ou semi-estruturadas, podem, mesmo que em níveis diferentes, inibir a memória e o fluir das idéias do entrevistado. Quando isso acontece, as falas ficam, muitas vezes, reduzidas a respostas monossilábicas, sem continuidade e sem eco no interlocutor.¹³

A condução da entrevista também caminhou com a preocupação de se considerar a relação dialógica¹⁴, já que, na narrativa, vozes sociais anteriores ao ato da fala estão presentes na palavra do locutor, assim como a presença do ouvinte faz com

¹³ KRAMER, S.; SOUZA, S. A título de conclusão – voz, palavra, escrita: direito de todos. In: KRAMER, S.; SOUZA, S. (orgs.). **Histórias de professores. Leitura, escrita e pesquisa em educação.** São Paulo: Ática, 1996, p. 27.

¹⁴ BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1981.

que a palavra não pertença apenas ao que narra. Para Bakhtin o “eu” só existe em diálogos com o outro.

Assim sendo a enunciação é fruto da interação de dois sujeitos socialmente organizados: do locutor e interlocutor. (...) Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constituiu justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro.¹⁵

Portanto, durante a entrevista, apesar da tentativa do entrevistador de pouco interferir no processo narrativo do entrevistado, seria um engano achar que a presença de um ouvinte, num contexto de pesquisa, não influenciaria a seleção da memória a compartilhar e a forma de organizá-la. Nesta circunstância, também não existia neutralidade, não havia invisibilidade do ouvinte, tanto como das vozes interiores que constituíam os sujeitos entrevistados.

Dessa forma, também foi importante conceber a narração como sendo uma nova reinterpretação repleta de diálogos anteriores. Ao recontar, o sujeito revê sua história a partir do momento em que está vivendo, olha para o passado com o novo olhar do presente. Ao mudar o tempo e o espaço dos quais observa os acontecimentos, olha para o vivido com novas experiências que permitem novas leituras, novas reconstruções.

Bruner (1997) afirmou que “a narrativa é uma das formas mais ubíquas e poderosas de discurso.”¹⁶ Ela requer um meio de enfatizar a ação humana, requer sensibilidade ao que é canônico e ao que viola a canonicidade da interação humana, e exige uma aproximação da “voz do narrador”.

Na situação de entrevista autobiográfica, o entrevistado é, ao mesmo tempo, narrador e protagonista. Há, no centro de cada relato, um si-mesmo protagonista

¹⁵ MEIRELES, A.; RAMALHO, G.; NUNES, M. Afinando a orquestra: concepções de linguagem e diálogo na escola. In: KRAMER, S.; SOUZA, S. (orgs.). **Histórias de professores. Leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 1996, p. 82.

¹⁶ BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 72.

construindo-se, pois, ainda segundo Bruner, “o si mesmo como narrador, não apenas relata, mas justifica. E o si-mesmo protagonista está sempre por assim dizer, apontando para o futuro.”¹⁷

As lembranças são alteradas quando revisitadas. O passado lembrado não é fixo, nem imutável. As recordações são maleáveis. O acontecido, sempre passando por contínuas mudanças, a cada rememoração, será sempre um “parece ter acontecido”. Conforme Lowenthal, “quando recordamos, ampliamos determinados acontecimentos e então o reinterpretemos à luz da experiência subsequente e da necessidade presente.”¹⁸

Para Vygotsky (1989) a memória tem origem na cultura. Portanto não existe memória humana desarticulada de um processo de significados construído no social. A memória individual é ao mesmo tempo plural, por interações de múltiplas vozes que a constituem e que assumem contornos de sentidos a partir do momento presente e não necessariamente da ocorrência no tempo passado. Braga (2000) afirma que:

Nossa memória não mantém ou recupera o passado tal como ele foi, mas fatos, idéias, imagens, etc. são reconstruídos no contexto de práticas sociais. (...) No nível individual, essa reconstrução se dá como diria Vygotsky, numa internalização de relações sociais, ou Bakhtin, numa apropriação de múltiplas vozes. Esses níveis não estão separados.(...) a recordação e o esquecimento são *práticas sociais* e que se reproduzem em função dos movimentos históricos e culturais e pelo *discurso*.¹⁹

Foi com esse referencial que tentei examinar as narrativas, pois, no momento da entrevista, o ex-aluno, agora jovem, buscou memórias sobre a sua passagem pela escola do CAC, durante a infância, num relato certamente permeado por muitas vozes e por muitas reinterpretações realizadas no processo de rememoração. Não seria possível reviver a experiência ao relatá-la, mas buscar compreendê-la, reelaborá-la. O relato

¹⁷ Ibidem, p. 104.

¹⁸ LOWENTHAL, D. Como conhecemos o passado. In: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História. São Paulo, n. 17, nov., 1998, p. 97.

¹⁹ BRAGA, E. **A constituição social da memória.** Uma perspectiva histórico-cultural. Porto Alegre: UNIJUÍ, 2000, p. 188.

pareceu, assim, dar sentido à experiência, mas a própria experiência lembrada poderia ser uma lembrança previamente já narrada em discurso, e como afirmou Sarlo (2007):

Não há testemunho sem experiência, mas tampouco há experiência sem narração: a linguagem liberta o aspecto mudo da experiência, redime-a de seu imediatismo ou de seu esquecimento e a transforma no comunicável, isto é, no *comum*. A narração inscreve a experiência que não é a do seu acontecer [...], mas a de sua lembrança. A narração também funda uma temporalidade, que a cada repetição e a cada variante torna a se atualizar.²⁰

A experiência se organiza na narração, é a linguagem que a organiza. E esta organização é feita a partir do que, no presente, é significativo, embora não necessariamente no passado o tenha sido. É por meio da palavra, no narrado, que a “mudez” da experiência se liberta. Também Larossa (2002) chamou a atenção para a função da palavra na realização da experiência, por isso o grande controle sobre a palavra, sobre o significado delas, sobre a imposição de algumas e a desativação de outras, pois com as palavras nomeamos o que somos, fazemos, pensamos e sentimos. Elas nos dão sentido. Portanto, as palavras são mais do que simplesmente palavras:

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso.²¹

²⁰ SARLO, B. **Tempo passado, cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo: Companhia das Letras/Editora UFMG, 2007, p. 24.

²¹ LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan/fev/mar/abr., 2002, p. 21.

Nessa perspectiva, ao contarem as histórias da vida na escola do CAC, os jovens entrevistados se emocionaram com situações que experimentaram e que tomaram novos significados a partir, na juventude, de uma nova narrativa. Ao contarem o que viveram, não só relataram e reinterpretaram o vivido, mas também incluíram uma série de interpretações sobre o que pensavam ser importante numa escola, a partir do que, para eles, se tornou experiência. Como entendeu Larossa (2002), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.”²² Muitas coisas nos acontecem, mas nem todas elas se transformam em experiência. A cada dia, muitas coisas se passam. O sujeito da experiência, para Larossa, é aquele que se “expõe”. O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”, com toda a vulnerabilidade e o risco que provém desta exposição.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.²³

É essa a experiência que acontece na narrativa que constitui a identidade do sujeito, ou, como disse Bruner (1997), “é apenas no modo narrativo que um indivíduo pode construir uma identidade e encontrar um lugar na sua cultura.”²⁴ Para ele a narrativa é tão importante para a coesão da cultura como é para a estruturação do indivíduo.

²² Ibidem, p. 21.

²³ Ibidem, p. 24.

²⁴ BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 46.

2.1. Os procedimentos preparatórios para a entrevista

Para o desenvolvimento das entrevistas, alguns procedimentos iniciais foram traçados, e, durante a realização das duas primeiras, definidos com maior clareza. Como instrumentos de coleta de dados, foram elaborados um roteiro com eixos temáticos e questões para a entrevista e uma ficha de dados a ser preenchida pelos entrevistados. Alguns critérios para a seleção dos sujeitos, para a escolha do local e alguns encaminhamentos, também foram ajustados e modificados durante esse processo.

Meu primeiro passo foi estabelecer a localização dos ex-alunos para realizar a seleção dos entrevistados. Inicialmente, pretendia entrevistar ex-alunos da turma de 1996, que seguiu por oito anos no CAC e foi alvo do trabalho de pesquisa sobre produção textual da professora Marliza Bodê de Moraes. Mas, em função de alguns contatos que estabeleci durante a busca, achei que seria interessante também entrevistar alguns ex-alunos de outras turmas, pois seria importante não restringir a percepção sobre a Escola do CAC apenas a sujeitos de uma mesma turma. Esta ampliação de entrevistados se deu também em função de minha curiosidade, especialmente em relação aos irmãos mais novos de ex-alunos que, durante os contatos estabelecidos, eram mencionados como sugestões de pessoas a entrevistar.

Outra questão alterada no processo de entrevistas foi relativa ao tempo de permanência no CAC. Inicialmente, só desejava entrevistar os que tivessem permanecido acima de quatro anos na instituição, mas, durante o contato para a seleção, fui ouvindo comentários que julguei interessantes, como as comparações que estabeleciam os que vinham de outras escolas e as comparações que uma mãe sinalizou entre filhos com tempos de permanência diferentes na Escola do CAC. Assim, também decidi entrevistar alguns ex-alunos com permanência menor na instituição.

Defini que os jovens, selecionados para entrevista, deveriam ter acima de 17 (na época de coleta dos dados para a pesquisa) anos, pois já teriam um grau de distanciamento maior da experiência cotidiana dos tempos de escolaridade vividos no CAC.

A localização dos jovens me preocupou a princípio, já que as mudanças de endereço são muito comuns no bairro. E achei que encontrá-los, mais de dez anos depois de sua saída da escola do CAC, não seria tão fácil. Além do esforço de localizá-los, me preocupou se teriam interesse em participar das entrevistas, se teriam disponibilidade de tempo e se teriam, para que eu obtivesse um material bruto consistente, o que dizer para sustentar entrevistas de cerca de noventa minutos.

Escolhi dois caminhos: o primeiro foi falar com pessoas que trabalham no CAC atualmente sobre ex-alunos conhecidos e com quem ainda fosse possível estabelecer contato; e o segundo, encontrá-los nas redes sociais da internet, pois acreditava que era provável que alguns deles pudessem estar inscritos no *website* de comunidade virtual denominado Orkut, atualmente muito usado para relacionamentos interpessoais *on-line*.

Por parte dos funcionários, recebi a informação de que a ex-aluna Michelle tinha dois filhos estudando na escola do CAC, e que iriam falar com ela a respeito da entrevista. Por intermédio do Orkut da professora Marliza, encontrei a ex-aluna Daniele, para quem mandei um recado que me foi respondido, demonstrando interesse de conversar. Foi este o primeiro contato estabelecido. Daniele me falou de outros amigos, ex-alunos, com quem se relacionava pelo Orkut. Fiz contato com todos e eles me passaram seus telefones. Sempre indicavam outros. Todos com quem consegui falar demonstraram interesse e entusiasmo em participar. Embora se colocassem disponíveis e demonstrassem vontade de falar do CAC, entretanto, por motivo de trabalho, por estarem morando em municípios mais distantes ou pela dificuldade de eu estar sozinha no domingo no CAC, quando esta era a única possibilidade de encontro, alguns se tornaram inviáveis de entrevistar.

Durante o processo de seleção para as entrevistas, consegui localizar vinte jovens. Entrevistei oito deles, entre 17 e 25 anos de idade, sendo cinco mulheres e três homens, embora tivesse a intenção inicial de realizar dez entrevistas com cinco homens e cinco mulheres. Para marcar as entrevistas, os homens tiveram mais problemas devido aos seus horários de trabalho do que as mulheres, embora demonstrassem o mesmo interesse e entusiasmo.

Dos oito sujeitos selecionados, com três deles os contatos iniciais foram realizados por meio do Orkut; com dois, que tinham filhos na Escola do CAC, os

contatos foram feitos por meio de indicações de funcionários da instituição; com outros dois, foram por intermédio da própria mãe, que havia se tornado professora e estava fazendo curso de formação continuada no CAC; e com um foi por intermédio da irmã, ex-aluna entrevistada.

A idéia inicial era usar a primeira entrevista como piloto para fazer os ajustes necessários aos encaminhamentos de outras conversas, assim como as modificações no roteiro e na ficha de dados. Inicialmente, marquei um horário com Daniele, mas por motivos de trabalho e por seus compromissos religiosos, não foi possível o encontro, remarcação outras quatro vezes. Nessas ocasiões, sempre preocupada, ela me telefonava, deixando claro que não era desinteresse seu. Daniele acabou sendo a minha quarta entrevistada, porque, naquele ínterim, consegui falar com Michelle, que estava mais disponível por ter dois filhos no CAC, morar próximo e não trabalhar, e esta se tornou a minha entrevista-piloto.

Quanto ao local de realização da entrevista, inicialmente, eu havia definido que combinaria o melhor local de acordo com o entrevistado, que eu iria onde fosse melhor para eles. Mas, após a segunda entrevista, ficou claro que deveria realizá-las no espaço do CAC, especialmente na biblioteca, pois o ambiente corroborava o processo de rememoração. Das oito entrevistas, apenas uma não foi realizada na biblioteca do CAC.

Observei que o fato de eles se dirigirem à Escola do CAC para a entrevista envolvia revisitar o passado não somente em suas memórias, mas fisicamente. O espaço do CAC, além de lhes provocar emoções, favorecia o trazer à memória, não somente pelo espaço físico, mas por tudo que havia nele que lhes traziam lembranças, como livros, quadros, mobília, ou mesmo a ausência deles, como no caso do parquinho que foi desativado.

Quando, inicialmente, decidi estabelecer o local das entrevistas a partir das facilidades para os entrevistados foi, primeiro, por não considerar tão importante o lugar para conversar sobre a escolaridade passada havia mais de dez anos e, segundo, porque estava muito preocupada que os entrevistados não pudessem comparecer por dificuldades de deslocamentos, custos ou dispêndio de tempo. Afinal, eles eram jovens, e talvez um preconceito me induzisse a imaginar que, para eles, falar sobre a infância na escola não seria algo que poderia mobilizar seus interesses a ponto de investirem

esforços de deslocamento e tempo para conceder uma entrevista, pois jovens provavelmente não teriam muita paciência para isto. No início, eu não tinha idéia de que aquilo que eles viveram na escola teria sido tão significativo a ponto de transformar as entrevistas num acontecimento emocionante, como acabou sendo para eles. Para as entrevistas, todos chegaram bem vestidos e perfumados. Prepararam-se como que para ir a uma ocasião especial.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, foram elaborados uma ficha de dados (conforme apêndice A) e o roteiro de entrevista (conforme apêndice B). A ficha tinha por finalidade coletar dados objetivos, tais como: idade, endereço, escolas em que estudou, anos em que esteve no CAC, nível de escolaridade; e dados familiares: número de irmãos, profissão dos pais, nível de escolaridade, presença de livros e leitores na casa, trabalho atual, formas de lazer, último livro lido etc. O roteiro da entrevista foi elaborado como um referencial para a condução das questões que pretendia explorar no processo do diálogo estabelecido. Neste roteiro, havia temas, tópicos e perguntas norteadoras para a entrevista. A idéia não era realizar uma entrevista com perguntas e respostas como um questionário, mas provocar os sujeitos a falarem de suas memórias da escola, o que o próprio ambiente onde estavam lhes suscitava e, a partir destes comentários iniciais, ir buscando nos discursos as temáticas que pareciam interessantes para a pesquisa. Conforme sinalizou Zago (2003), as entrevistas se dão numa relação interpessoal, não seguem uma ordem linear, por isso o roteiro serve como uma guia aberta ao dinamismo próprio do encontro.²⁵

O roteiro que foi elaborado apresentava eixos temáticos com tópicos que, durante a entrevista, eu deveria verificar se estavam sendo contemplados ou não no discurso do entrevistado. O primeiro eixo era sobre as memórias na Escola do CAC, com tópicos relativos à relação professor-aluno, aluno-aluno, ao espaço físico, às atividades pedagógicas e à metodologia de ensino. O segundo eixo temático tratava sobre a relação da família com a escola: a importância dada à escolaridade, a leitura, as

²⁵ ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.; VILELA, R. A. (orgs). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 305.

práticas escolares, a presença da família na escola, a vida familiar, o relacionamento da família com o professor. O terceiro eixo era relativo à relação com a leitura e a escrita: como o aluno aprendeu a ler e escrever, se frequentava a biblioteca, como era sua relação com os livros, as atividades de leitura, se escrevia e o que escrevia, e a sua relação atual com a leitura e a escrita. O quarto eixo temático era sobre a relação com as outras escolas: onde estudou, se havia diferenças entre as escolas, como eram os professores, o ensino, as relações entre amigos e como foi a passagem pelo CAC para cada um deles. O quinto eixo temático era sobre sua vida atual: se trabalhavam, se liam, se estudavam, as expectativas para o futuro, o que gostavam de fazer, se pretendiam prosseguir os estudos, as relações familiares, se havia alguma influência do CAC em suas vidas e como a percebiam.

Durante o processo de entrevistas, busquei que a ênfase principal aos aspectos mencionados sobre a escolaridade no CAC fosse dada pelos próprios sujeitos, pois isto já seria por si um dado relevante para a análise. Apesar de sabermos que uma situação de entrevista não é a de um “bate-papo”, a de uma conversa despreziosa, todo o curso das conversas foi conduzido para que elas proporcionassem maior voz aos entrevistados, embora se desenvolvessem num certo clima de conversação, ainda que num diálogo marcado por uma intencionalidade. Kaufmann (1996 apud Zago 2003, p. 305) nos mostra que o nível de profundidade era atingido, na entrevista, quando esta se aproximava de uma conversação, mas alerta para a importância de não se confundir os papéis entre pesquisador e informante:

Para atingir as informações essenciais, o pesquisador deve, com efeito, se aproximar do estilo da conversação sem entrar numa verdadeira conversação; a entrevista é um trabalho, que exige um esforço de todos os instantes. O ideal é romper a hierarquia sem cair em uma equivalência de posições: cada um dos interlocutores mantém um papel diferente (...) O pesquisador entra no mundo do informante sem ocupar o seu lugar.²⁶

²⁶ KAUFMANN, J.C. *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan, 1996, p. 48,52.

2.2. A condução da entrevista

Estabelecer uma relação de confiança e de proximidade com os entrevistados foi uma intenção desde os primeiros contatos estabelecidos. A forma de recepção, os cumprimentos iniciais, um certo “bate-papo” informal antes de iniciar a entrevista propriamente dita, pareceu contribuir e criar um clima de descontração para os jovens. Igualmente, a escuta e um olhar atenciosos por mim enquanto entrevistadora também contribuíram para que sentissem o quanto foi importante o que viveram, pensavam e diziam.

Este procedimento preliminar ajudou a diminuir a tensão que naturalmente é criada nestas situações ao ligarmos os equipamentos de gravação. As entrevistas foram registradas em gravador digital e filmadas em câmera fotográfica. A inclusão das filmagens se deu acidentalmente, pois levei a câmera para as entrevistas como garantia de um segundo recurso, com a intenção de gravar somente a voz caso o gravador falhasse. Mas, na primeira entrevista com Michele, ao ver a câmera, ela começou a ajeitar os cabelos e a perguntar se estava bem. Quando, no entanto, eu disse que só estaria gravando sua voz, senti um ar de desapontamento, e, a partir disto, decidi posicionar a câmera e filmar. Ao assistir às gravações, percebi o quanto os gestos, os silêncios, os choros e os olhares contribuía para melhor compreender o que diziam. Uma mesma frase podia dizer diferentes coisas, e as imagens em muito serviam para entendê-las e delimitá-las. É costume fazer anotações destes detalhes quando se grava somente a voz, mas a minha intenção foi a de criar um ambiente o mais descontraído e próximo possível entre entrevistador e entrevistado. E, muitas vezes, creio que o fato de se ficar anotando coisas durante a fala do outro prejudica um pouco a narrativa. Eu queria que percebessem o meu olhar atento, a minha escuta interessada no que diziam. E por mais que o entrevistado saiba o que o entrevistador anota sobre o que se diz, não me parece agradável escrever enquanto alguém fala. Portanto, julguei ter sido uma boa decisão optar também pelo recurso da filmagem.

A entrevista sempre partia de uma questão bem ampla: “quais são as lembranças que possui do seu tempo na Escola do CAC?” A partir desta questão inicial, buscavam-se, no próprio discurso do entrevistado, os elementos que surgiam interessantes à

pesquisa. Procurei não interromper, muito menos demonstrar desinteresse por outros aspectos que surgiam na narração, como problemas de separação, relacionamentos familiares ou qualquer outro assunto que julgasse irrelevante para o tema da investigação. Em alguns casos, quando o assunto se distanciava muito, sugeria que conversássemos melhor sobre aquela questão quando terminássemos a entrevista, e assim o fiz. Por outro lado, também não deixei de dar informações importantes para eles, como, por exemplo, sobre como conseguir ingressar numa universidade, sobre bolsas de estudo e pré-vestibulares comunitários. Muitos desejavam entrar em contato com pessoas que os pudessem ajudar nestes intentos. Busquei, entretanto, interferir o mínimo possível nas sequências das narrações, mas sorrir diante de coisas engraçadas e me emocionar quando eles choravam foi inevitável.

As entrevistas variaram entre 60 e 90 minutos de duração.

Para concluir, pedia que me dissessem uma frase sobre o que o CAC significou na vida deles. Este para todos foi um momento de muita emoção, onde a maioria chorou.

O fato de ter filmado, além de gravar em áudio, foi importante para esses momentos em que havia pausas na gravação, em função de expressões de emoções não audíveis.

Quanto à utilização de nomes fictícios, ou não, decidi perguntar aos ex-alunos, o que preferiam. Todos preferiram que seus nomes fossem mencionados.

A questão da utilização do anonimato envolve uma complexa discussão, já que as narrativas relatadas tem uma autoria. O texto oral, gravado e transcrito, tem um autor, as histórias, os acontecimentos, pertencem a alguém, no caso aos narradores.

Defendi, nesse caso, que a decisão fosse dada ao autor do discurso, ponderando que não seria esta uma possibilidade para qualquer tipo de pesquisa, pois há estudos envolvendo levantamento de dados comprometedores que podem causar danos ao sujeito da pesquisa, se divulgados; bem como há outros estudos que implicam em análises negativas dos dados por parte do pesquisador, casos em que o anonimato se faz necessário.

Entretanto, assim como não se pode ter a autoria como padrão, não me parece ser aceitável ter o anonimato como regra, se cabe a cada pesquisador, diante de seu objeto e metodologia, encontrar a forma mais adequada, respeitosa e ética de conduzir a pesquisa.

Kramer e Souza (1996) comentaram que a questão da utilização ou não do nome real do entrevistado tem sido bastante discutida em suas pesquisas, já que havia nisto uma diversidade de implicações que exigia uma reflexão sempre contextualizada em que o anonimato envolveria a própria autoria, pois ao se admitir que, no âmbito da investigação, “o sujeito é co-autor do conhecimento que está sendo construído a partir dos diálogos estabelecidos durante as entrevistas, por que tornar anônima a sua fala?”²⁷ As autoras citadas também ponderaram que havia casos em que a necessidade do anonimato nem se colocava como uma questão, pois as análises nas pesquisas não tinham como premissa fazer julgamentos, assim como também havia dados que não apresentavam, de certa forma, um valor negativo. Portanto, compartilhando dessas reflexões para a condução de minha pesquisa, e considerando o tipo de análise a que ela se propunha, a questão do direito à autoria não se constituiu num problema. Assim, os nomes dos ex-alunos utilizados foram os reais, também os professores do CAC mencionados autorizaram manter seus nomes. Foram omitidos apenas os nomes citados de outras escolas e outros professores.

2.3. Tratamento dos dados

Para a análise das narrativas nesta pesquisa, foram utilizadas as transcrições dos depoimentos gravados e os arquivos de voz e de imagem filmados. Analisar o material,

²⁷ KRAMER, S.; SOUZA, S. A título de conclusão – voz, palavra, escrita: direito de todos. In: KRAMER, S.; SOUZA, S. (orgs.). **Histórias de professores. Leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 1996, p. 152.

ouvindo-o e vendo-o repetidamente, me permitia, a cada repetição, descobrir novos elementos que passavam despercebidos numa escuta inicial. As leituras do texto escrito das transcrições também foram um importante instrumento para a análise. A escuta e o olhar atentos às falas, às emoções, às pausas, aos risos e aos choros favoreceram o contato mais detalhado com o material produzido. Foram feitas algumas correções nas transcrições, não só quanto às palavras, mas às pontuações que se revelaram inadequadas. Para as citações utilizadas nesta tese, foram feitas adequações para favorecer a compreensão do texto escrito, já que muitas marcas características da oralidade poderiam tornar a leitura cansativa e prejudicar a sua legibilidade, como repetições, inconclusões ou ausências de palavras que não fariam falta no discurso oral presencial, acompanhado de gestos e expressões corporais.

A partir da escuta e da leitura dos depoimentos, fui demarcando nas transcrições cada aspecto que era trazido no discurso dos entrevistados a fim de encontrar os pontos mais significativos a serem tratados. A fala inicial, que respondia à pergunta genérica sobre quais eram as lembranças que cada um tinha do CAC, serviu como referência para sinalizar os tópicos que os sujeitos traziam, antes de serem mencionados por mim no papel de entrevistadora.

Busquei, neste processo, identificar o que era contado nas diferentes narrativas sobre a Escola do CAC, e agrupar as temáticas mais destacadas, assim como as considerações sobre a passagem e o trajeto por outras escolas de onde vieram ou para onde foram. Refletir sobre o que se tornou uma experiência para cada sujeito em sua singularidade também foi uma postura minha presente em todo o processo da pesquisa. Entretanto, considerar a importância da singularidade dos percursos não eliminou a identificação das grandes tendências da cultura escolar que se apresentavam nas variadas narrativas, que, apesar de singulares nas histórias dos sujeitos, eram repletas de sinais de modelos da atuação na escola.

Toda experiência educativa é singular, ainda que não possa ser considerada única. Já não cabe mais a generalização no contexto da educação escolar, pois a aprendizagem é marcada por um conjunto de fatos e circunstâncias que conformam sua singularidade, conforme Hernández e Ventura (1998), assinalando que, entretanto, por

meio da própria singularidade podemos estabelecer pontos de conexão e abrir outras possibilidades a partir de referências comuns que atingem a educação escolar:

Da singularidade, no entanto, pode-se aprender se dirigimos nossa atenção para os modelos de atuação empregados, o marco da reflexão psicopedagógica utilizado ou a atitude profissional desenvolvida numa escola, numa sala de aula ou numa sessão de trabalho.²⁸

Preuss (1992), por sua vez, discutindo como o pesquisador interessado nas relações e processos sociais pode recorrer à abordagem biográfica – cuja matéria-prima é a experiência pessoal – e, portanto singular, destacou que trabalhar nesta linha de abordagem é transitar entre as fronteiras do social apreendido a partir do individual. A imbricação social/individual, singular/plural seria condição para a pesquisa autobiográfica, pois

a vida trazida nas narrativas é vida no grupo, o grupo tem histórias, a história é feita de vidas (...) Estudar a vida, o grupo (social e/ou cultural) ou a história é mera questão de foco, mas nenhum deles pode ser ‘arrancado’ aos demais sem que se rasgue o tecido.²⁹

²⁸ HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. A organização do currículo por projetos de trabalho o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 17.

²⁹ PREUSS, M. Algumas questões relativas ao uso de histórias de vida em ciências sociais. In: **Educação PUC-Rio**. Rio de Janeiro, n. 5, julho, 1992, p. 17.

3. O CONTEXTO DE SURGIMENTO DO CAC

Porque, na verdade, os nossos projetos são os nossos sonhos. A gente primeiro precisa estar sonhando. Quando a gente sonha e depois transforma isso em projetos, significa buscar caminhos para que esse sonho se torne real.(...)

Nós já fomos para o CAC sabendo que não é a escola que vai transformar a sociedade. A gente não tinha esse tipo de visão liberal. Mas a gente acreditava que a escola tinha um papel nessa transformação, um papel importante. E nós, enquanto profissionais da Educação, comprometidos com isso, tínhamos que dar conta de responder algumas coisas. (...)

Eu acho que nós da esquerda, que temos uma trajetória de esquerda, tínhamos, e espero que continuemos a ter, um pouco esse perfil da crítica mais geral, da crítica maior, do global, de dar conta de algumas questões, fazer confrontos, de brigar por algumas coisas, mas com uma dificuldade muito grande da articulação do como fazer valer os compromissos maiores que desejávamos. Eu acho fundamental que uma criança aprenda a ler e escrever como todas as outras crianças por volta dos seis, sete anos de idade, que é a idade que ela está entrando na escola. É fundamental que, de fato, isso seja garantido a ela. (...) Agora o como você faz isso é a grande questão. Todas as questões que a gente estava fazendo... As leituras que a gente fez, sem dúvida, ajudaram a responder, em grande parte, o como fazer. Existem outras questões a serem respondidas, com certeza.(...) Essa é uma coisa que a gente ainda está buscando, uma busca fragmentada. Acho que respondemos a uma parcela disso no nosso fazer, mas eu não posso negar que grande parte desse aprofundamento tem a ver com essa questão do como dar conta desse sujeito: ser pensante. Acho que isso era o nosso grande mobilizador, na época. Eu acho que tem um papel importante.(...)

Exercer meu pensamento... E pensamento é isso: tem conflitos, tem dúvidas, tem ansiedades, tem o “não sei” mesmo... Se eu não me sinto cúmplice do outro e o outro meu cúmplice, a gente não consegue exercitar essas coisas que nos fazem avançar.

Dalva Stella Pinheiro da Cruz

(Depoimento concedido, em 2000, primeira professora da Escola do CAC, atuando com turmas em 1989 e 1990.)

Para melhor compreensão do contexto em que foi criado o Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti (CAC), apresentarei, a seguir, alguns breves dados sobre o município onde se localiza a instituição e alguns aspectos da conjuntura política dos movimentos populares, no fim da década de 1980. Muitas das informações aqui apresentadas vieram de fontes informais, verbais ou pessoais, notas de reuniões, de seminários e pautas em agendas, assim como de documentos institucionais como atas, projetos e relatórios, tanto do CAC quanto da Federação das Associações de Moradores e Amigos de Bairros de São João de Meriti (ABM).

Conceitualmente, segundo Peruzzo (1999), as expressões movimentos populares, movimentos sociais, movimentos coletivos, movimentos sociais urbanos, movimentos sociais populares, entre outras, são usadas indistintamente, refletindo a heterogeneidade e diversidade da sociedade.³⁰ Eles podem se agrupar por estarem ligados aos bens de consumo, envolvidos na questão da luta pela terra, relacionados com as condições gerais de vida, motivados por desigualdades sociais, dedicados às questões trabalhistas, voltados à defesa dos direitos humanos ou vinculados a problemas específicos.

Cunha (1999) esclareceu que, com o nome de “movimentos sociais”, têm sido identificadas as ações reivindicativas que se caracterizam por reagirem às desigualdades na distribuição dos serviços públicos à população, como o abastecimento de água, saneamento, coleta de lixo, saúde, educação, transporte, energia elétrica, “ou seja, os serviços urbanos que têm a ver com o que se convencionou chamar de ‘qualidade de vida’”.³¹ Sobre este termo, Melucci (1991 apud Sposito 2000, p.77) afirmou que “um movimento social é uma ação coletiva cuja orientação comporta solidariedade, manifesta um conflito e implica a ruptura dos limites de compatibilidade do sistema dentro do qual a ação mesma se situa”.³²

³⁰ PERUZZO, C. Comunicação nos movimentos populares. A participação na construção da cidadania. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 20.

³¹ CUNHA, L. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 60.

³² MELUCCI, Alberto, (1991). **L'invenzione del presente**. Bologna: Il Mulino, p. 20.

Em São João de Meriti, durante os anos 1980, havia movimentos populares de expressão, como a Federação das Associações de Moradores e Amigos de Bairros de São João de Meriti (ABM), as associações de moradores, as comunidades eclesiais de base, as pastorais sociais, o Sindicato dos Profissionais da Educação (SEPE), além de outros movimentos de diferentes naturezas e menor expressão.

São João de Meriti é um município que localiza-se na Baixada Fluminense, região Metropolitana do Rio de Janeiro. Com uma área de 34,996 km², sua população estimada em 2009 era de 469.827 habitantes,³³ possuindo a maior densidade demográfica do continente (13.236,9 hab./km²), motivo pelo qual é conhecido como “o formigueiro das Américas”. É considerada uma “cidade-dormitório”, ou seja, possui grande parte de sua população trabalhando fora do município. O enorme crescimento demográfico, muito além dos níveis de normalidade, demonstrado a partir de 1940, se deu predominantemente pelo processo movimento migratório.

Segundo o Instituto de Pesquisas e Análises Históricas e de Ciências Sociais da Baixada Fluminense, o desmedido crescimento deste município trouxe gravíssimas consequências para a aplicação de políticas públicas. A demanda de planejamento do espaço urbano não consegue ser atendida ao longo dos anos. Além de poucos recursos destinados ao saneamento (esgotamento domiciliar, coleta de lixo, água potável), asfaltamento ou calçamento, atendimento em saúde, educação, habitação etc., em São João de Meriti tem predominado, por anos a fio, uma história de políticas demagógicas populistas com objetivo de obtenção do poder a qualquer custo.

No fim da década de 1980, ocorreram diversas manifestações de movimentos reivindicatórios, ou, mais especificamente, de lutas em prol da justiça social, da pessoa humana e da vida, entre os quais as dos movimentos sociais populares e sindicais, que, como indicou Peruzzo (1999), estavam impregnados de algo novo, podendo vir a constituir uma contribuição para novos valores na sociedade.³⁴ Como também observou

³³ Estimativas da população para 1º de julho de 2009. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

³⁴ PERUZZO, C. Comunicação nos movimentos populares. A participação na construção da cidadania. Petrópolis: Vozes, 1999.

Cunha (1999), o que caracterizava esses movimentos populares, comparados a outras formas de lutas, como a sindical e a partidária, era a identidade construída por seus participantes a partir do local de moradia e não da sua inserção no mundo do trabalho.³⁵

Esses movimentos coletivos foram objetos de inúmeros estudos sob diferentes concepções teóricas, como vemos em Jacobi (1985), Boschi (1983), Durham (1984), Alves (1988), Krischke (1987) e Sposito (1984, 1989).

De uma forma mais ampla, segundo ressaltou Krischke (1987), esses movimentos promoviam algumas conquistas acerca dos direitos básicos de cidadania e contribuíam com uma politização da vida cotidiana.³⁶ Jacobi (1985) observou que, assim, a criação de uma idéia de cidadania coletiva encontrava alguns caminhos por meio dos quais propostas concretas de gestão e questionamentos das práticas obtinham algum espaço de reflexão no interior do Estado.³⁷

Quanto às limitações do alcance desses movimentos, havia diferentes visões, uma delas superestimando as possibilidades de ruptura que os movimentos poderiam vir a provocar, e outra que via restrições concretas aos movimentos por serem de cunho basicamente reivindicatórios. Assim, segundo Peruzzo (1999),

no que se refere às limitações dos movimentos populares, o grande debate gira mais em torno de abordagens teóricas, que os vêem superestimando 'a ruptura que estes possam ter gerado' ou então da forma como desempenham seu papel enquanto agentes de transformação da sociedade. Mas não se deixam de levantar algumas restrições concretas a propósito deles.³⁸

³⁵ CUNHA, L. Educação, Estado e democracia no Brasil. São Paulo: Cortez, 1999.

³⁶ KRISCHKE, P. Movimentos sociais e transição política: contribuições da democracia de base. In: SHERER-WARREN, I.; KRISCHKE, P. (orgs.). **Uma revolução no cotidiano? Os movimentos sociais na América Latina**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

³⁷ JACOBI, P. Políticas públicas de saneamento básico e saúde e reivindicações sociais no município de São Paulo (1974 - 1984). Tese de Doutorado – Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 1, 1985.

³⁸ PERUZZO, C. **Comunicação nos movimentos populares. A participação na construção da cidadania**. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 33.

Cunha (1999) destacou que, em meio a grandes dificuldades das organizações sindicais e partidárias, nos anos da década de 1970, havia quem visse nos movimentos sociais “a raiz de uma consciência de classe dos dominados que os levaria a formas cada vez mais elaboradas de organização popular – o poder popular, de base local – tendencialmente orientado para a construção de uma sociedade igualitária”,³⁹ embora também apontasse quem subestimasse o alcance dos movimentos sociais em função da heterogeneidade da base social e do particularismo, fazendo com que, ao ser atendida a demanda reivindicativa, eles se esgotassem.

Durham (1984), ao discutir as concepções que analisavam os movimentos populares, destacou uma em que os movimentos sociais eram vistos como formas inferiores de mobilização que deveriam evoluir para formas mais satisfatórias de atuação política, como a partidária e a sindical.⁴⁰ Esta referida concepção defendia a corrente de subordinação dos movimentos populares a serviço da ação partidária, como suas “correias de transmissão”. Já para outra concepção, que defendia a corrente de cooperação, os movimentos populares eram vistos como formas de organização e mobilização tão importantes quanto os partidos políticos e os sindicatos. Para Peruzzo (1999), “os movimentos seriam forças autônomas agindo num espaço não coberto por partidos e sindicatos e, com isso, completando-os no processo de peleja política”,⁴¹ portanto, não se tratava de subestimar os movimentos sociais não partidários, nem superestimar os movimentos partidários e sindicais.

Procurando compreender o contexto e as mudanças pelas quais os movimentos populares passavam, Peruzzo considerou suas diferentes fases históricas: a da mobilização, a da organização, a da articulação e a da parceria.⁴² Assim, o fim dos anos 1970 e início dos anos 1980 foi o período da mobilização, fase das grandes manifestações, em que a população passou a ocupar as ruas para se opor, denunciar e

³⁹ CUNHA, L. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 62.

⁴⁰ DURHAM, E. Movimentos sociais: a construção da cidadania. In: **Novos Estudos Cebrap**, n. 10. São Paulo: CEBRAP, 1984.

⁴¹ PERUZZO, C. Comunicação nos movimentos populares. A participação na construção da cidadania. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 36.

⁴² *Ibidem*.

reivindicar. Na segunda fase, houve uma dedicação à organização, em que foram canalizados esforços para o fortalecimento interno com a institucionalização dos movimentos, o que passou a incluir seus estatutos, assembléias e audiências, quando se iniciou o processo de formação política dos participantes. No fim dos anos 1980 e início dos anos 1990, já na terceira fase, a da articulação, surgiram as federações das associações de moradores e os conselhos populares municipais. Os movimentos, que antes negavam tudo o que vinha do governo, começaram a aceitar a idéia de discutir com ele. Conquistas legais dos movimentos foram incorporadas à Carta Magna do país e em algumas constituições estaduais e leis orgânicas municipais – como, por exemplo, os conselhos populares, a adoção do referendo e da tribuna livre –, ou seja, foram criados mecanismos que favoreciam a participação popular. Portanto, como analisou Peruzzo (1999),

com isso, tornou-se mais candente a necessidade de formação, agora especializada, com vistas à competência para negociar melhor, propor e debater questões e programas públicos, numa relação de igualdade entre as partes. A ação tornou-se mais qualificada, abrindo caminho para a interferência gradativa nos processos de efetivação de políticas públicas (...)⁴³

No contexto desta terceira fase de articulação, diante da necessidade de maior formação especializada e da importância de se obter experiências concretas que servissem de referência para subsidiar os movimentos populares, é que foi fundado o CAC.

Peruzzo (1999) ainda apresentou a quarta fase de mudança do movimento, caracterizada pelas parcerias com órgãos públicos, empresas, organizações não-governamentais e outras instituições a fim de se buscar uma eficácia maior para a solução de problemas concretos, a partir de quando a participação se tornou mais efetiva com a prática da apresentação de propostas, da formulação de projetos e programas de

⁴³ Ibidem, p. 42.

interferência nas políticas públicas.⁴⁴ Esta foi a fase em que o movimento se tornou mais pluralista.

Apesar de analisar o movimento em quatro fases, esta autora chamou a atenção para o fato de que o processo não se desenvolveu de forma linear ou cronológica, pois havia grupos que se achavam enlaçados em mais de uma fase e outros em estágios mais avançados, enquanto alguns apenas iniciavam.

Em São João de Meriti, no final da década de 1980, o movimento popular estava preocupado com os limites do movimento reivindicativo e tentava avançar em novas reflexões sobre suas concepções, buscando se qualificar investindo na formação dos seus participantes. É importante observar que esta mudança de enfoque, no interior do movimento, surgiu, em grande parte, prioritariamente em função das discussões do saneamento. Foram os resultados da conquista do saneamento básico que impulsionaram o processo de revisão conceitual de maneira mais ampla. Isto em razão de ter ocorrido uma luta com grandes passeatas e outras manifestações reivindicando saneamento básico para a Baixada Fluminense. Entretanto, ao conquistá-lo, o governo apresentou a proposta de saneamento condominial como inovadora, revolucionária, em que o encanamento do esgoto de uma casa passaria por dentro do terreno de outra, proposta efetivada com o apoio do movimento popular. Porém, depois de implementado o novo sistema, com a primeira chuva forte ocorreu um desastre de retorno de esgoto para as casas, o que gerou um desgaste político muito grande para o movimento, bem como o início de uma reflexão sobre a necessidade de ir-se além do plano reivindicativo e dizer além do “o que” se queria, “o como” se como queria. Encontram-se, em atas da ABM à época, várias menções a este acontecimento, como a discussão sobre o não-pagamento às empreiteiras responsáveis pelas obras de saneamento⁴⁵.

Sobre esta experiência, algumas considerações foram elaboradas, entre elas a necessidade de ter a militância investindo em formação acadêmica, apropriando-se do

⁴⁴ Ibidem.

⁴⁵ Livro de **Atas do Conselho de Representantes da ABM**, 08/03/1986, folha 2, verso; 12/04/1986, folha 3, verso; 13/09/1986, folha 6; 11/10/1986, folha 7.

conhecimento científico como instrumento de luta. Intensificaram-se, assim, os seminários para a formação de quadros, realizados pelos movimentos em parcerias com ONGs que prestavam assessoria às bases dos movimentos sociais.

Durante o processo de análise da conjuntura dos movimentos populares, surgiu a proposta de se criar, em São João de Meriti, um centro comunitário que pudesse ser referência de experiências alternativas que contribuiriam para o debate sobre novos modelos de gestão e qualidade técnica de serviços – não como modelos a copiar, mas como referenciais para a reflexão. Assim, um grupo de militantes se afastou do ativismo dos movimentos para se dedicar a acumular conhecimento técnico e avançar na elaboração da proposta do CAC nas áreas de saúde, educação e produção.

Em 1987, mediante tal conjuntura de reflexão, o CAC foi fundado visando a desenvolver ações e a oferecer subsídios aos movimentos para as suas discussões sobre a qualidade na educação e na saúde, e também sobre as possibilidades de produção para a sustentabilidade institucional. O CAC foi fundado com o apoio da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e com o apoio financeiro de entidades internacionais já mencionadas, principalmente a Central Francesa Democrática de Trabalhadores (CFDT) e a Comunidade Econômica Européia (CEE). Para instalar o centro comunitário, foi comprada uma chácara com 4.000 m², que possuía uma casa central, e, neste terreno, foram construídos dois prédios: um com duas salas de aula e banheiros e outro com um salão, cozinha e banheiros.

Em anos posteriores, um terreno vizinho foi comprado e, na casa que ali havia, foram construídos o posto de saúde e o auditório. Com a implantação do posto de saúde, o CAC desenvolveu várias atividades de saúde preventiva, saúde coletiva e atendimento diferenciado. Este trabalho, no entanto, acabou devido à ausência de verbas e às dificuldades políticas para o estabelecimento de um convênio com o Sistema Único de Saúde (SUS). À época, visando à questão da produção e da auto-sustentabilidade na instituição, também foi construído um prédio para o funcionamento de uma gráfica, porém, todo o maquinário, enviado da França, levou anos para ser liberado pelas autoridades brasileiras, e, quando isto aconteceu, já estavam todos obsoletos. A gráfica não conseguiu ser implantada. Vários projetos menores também foram desenvolvidos

no CAC, com diferentes parcerias, como a horta comunitária e a Orquestra de Berimbaus, entre outros.

O primeiro de todos os projetos implementados foi a Escola do CAC, inaugurada em 1989, com uma nova perspectiva em relação às discussões e às ações que vinham sendo desenvolvidas pelo movimento popular de São João de Meriti.

Nesta pesquisa, pretendi discutir apenas o processo desenvolvido na área da educação nesta instituição, importando, para isso, contextualizar a origem da sua concepção segundo as transformações que vinham sendo constituídas pelas experiências anteriores do movimento popular.

3.1. O Programa de Educação do CAC

3.1.1. Antecedentes: o Programa Infantil Popular Alternativo - PIPA

A criação do CAC situou-se, portanto, num contexto mais amplo do movimento popular, e, na área da educação, especificamente, houve também um acúmulo de reflexões baseadas em experiências anteriores de escolas comunitárias relacionadas com o movimento popular e, inclusive, com a parceria em cogestão entre Estado e Associação de Moradores. Como no caso do Jardim de Infância Projeto Infantil Popular Alternativo (PIPA), inaugurado em 1985, em regime de cogestão entre a Associação de Moradores da Praça da Bandeira e Adjacências (AMPRABA) e o governo do Estado, através do Programa de Ações Sócio-Educativas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas (PRODASEC) da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

(SEE/RJ)⁴⁶, sendo uma dessas experiências, que caracterizou, conforme Peruzzo (1999), a fase da parceria.

A proposta foi aprovada em assembléia de moradores com mais de 60 participantes. Na assembléia, discutiu-se também a seleção de monitores e o nome da pré-escola. O nome escolhido pelos participantes foi PIPA (Projeto Infantil Popular Alternativo).⁴⁷

O PIPA foi, portanto, uma escola da rede pública estadual de ensino, regida em cogestão com a associação de moradores local. Todo o processo foi negociado, desde o lugar da construção e o tipo de material a ser utilizado: “A participação da comunidade nas definições relativas a um prédio escolar construído pelo Estado é uma conquista a ser feita pela população. A AMPRABA conseguiu fazer prevalecer algumas questões”.⁴⁸

A base ideológica para a concepção do PIPA fundamentou-se na idéia de que os grupos comunitários organizados participassem das decisões que os afetassem. Defendia-se o conceito de que a base dos movimentos populares locais deveria tomar as decisões em todos os aspectos da escola. Esta base era constituída pelos moradores do bairro, de modo que havia assembléias da associação de moradores para a tomada de decisões sobre todas as questões da escola, inclusive as de ordem pedagógica. Assim, o professor – ou monitor, como era chamado – poderia ser alguém que tivesse um bom conhecimento das questões da localidade, que tivesse compromisso com as causas populares e que demonstrasse um bom trato com crianças, embora não precisasse

⁴⁶ Cunha (1999), ao tratar de comunitarismo e municipalismo, faz uma análise detalhada do PRODASEC que visava ações integradas de organismos governamentais nos níveis federais, estaduais e municipais e do setor privado para o desenvolvimento da “comunidade” em diferentes aspectos. O autor aponta a utilização deste programas em vários estados, na época das eleições, como instrumento de coação político-eleitoral.

⁴⁷ ARNAUT, A. et alli. **PIPA: uma experiência de co-gestão (Estado-Associação de Moradores)**. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Programa Especial PRODASEC/PRONASEC) e Associação de Moradores da Praça da Bandeira e Adjacências (São João de Meriti), 1985, p. 17.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 13.

necessariamente ser professor por formação profissional. Entretanto, na prática, só se adaptaram ao trabalho e quiseram permanecer os que tinham formação docente.

O PIPA visava a desenvolver o trabalho em três níveis: com crianças de 4 a 6 anos, com pais e com moradores. Havia uma supervalorização do saber local e do trabalho com a realidade do aluno, do ponto de vista pedagógico:

Pretende-se desenvolver a crítica, a expressão criadora e a sensibilidade a partir da sua realidade local, valorizando a cultura comunitária. O conhecimento do bairro e das pessoas que nele vivem também é um dos objetivos a ser trabalhado com as crianças. Para se conseguir a aprendizagem das crianças, serão consideradas as suas experiências concretas.⁴⁹

No PIPA, o ensino era focado no trabalho com a realidade local, o que, na prática, significava limitar-se a esta realidade. Nos documentos e planejamentos de 1985 a 1988, não se sinalizou com nenhuma temática fora da realidade local, na perspectiva de ampliar os conhecimentos escolares para além da comunidade.

Entretanto, como modelo de gestão participativa democrática, o PIPA apresentava grandes avanços. Nas assembléias da associação de moradores, a atuação conjunta com o departamento de educação, as discussões e decisões, inclusive do planejamento da escola, eram práticas constantes. Todo o planejamento estava estruturado dentro de uma perspectiva de que, na pré-escola, não se alfabetizavam as crianças, pois a sua função era de prepará-las, por meio das atividades do denominado período preparatório, para a alfabetização: “é grande a expectativa para a alfabetização por parte de alguns pais e crianças, decidiu-se desenvolver uma programação especial com a turma A (6 anos e meio a 7 anos) no sentido de preparar os alunos para a alfabetização”.⁵⁰

⁴⁹ Ibidem, p. 18.

⁵⁰ Ibidem, p. 36.

Mas, em 1988, o PIPA começou a rever suas concepções pedagógicas a partir do contato da equipe responsável com a teoria da “*Psicogênese da Língua Escrita*”⁵¹, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, com a leitura do livro “*A Paixão de Conhecer o Mundo*”⁵², de Madalena Freire, e com visitas à Escola da Vila, em São Paulo, inicialmente em função da leitura do livro e posteriormente retornando para participar dos cursos que esta escola oferecia. Já sendo alguns desses participantes responsáveis pela implantação da Escola do CAC.

O PIPA, após esse processo, convocou uma discussão de três dias, em forma de curso, com professores, representantes da associação de moradores e interessados na educação, ligados aos movimentos populares e sindicais no município. Redefiniu suas concepções de aprendizagem e, conseqüentemente, a sua visão de alfabetização. Iniciou o ano letivo de 1989 buscando desenvolver uma prática pedagógica dentro de uma perspectiva construtivista e entendendo que todos os alunos estavam em processo de alfabetização.

3.1.2. A concepção do programa de educação do CAC

Foi a partir das reflexões sobre a experiência do PIPA e da revisão nas concepções que caracterizavam as ações do movimento popular na área da educação que surgiu a Escola do CAC. Assim, esta escola já nasceu com outro referencial, e, nesta perspectiva, visando a ser referência de trabalho de qualidade, que pudesse oferecer subsídios para a reflexão dos professores, especialmente dos que atuavam na Baixada Fluminense.

⁵¹ FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. 1985. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

⁵² FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

Em 1989, foi elaborado o Programa de Educação do CAC (PECAC), que, além da escola para as crianças, ofereceria cursos e grupos de estudos para professores. Segundo o PECAC, deveria-se: buscar o saber científico ao qual as classes dominantes tinham acesso, articular o conhecimento científico ao saber popular, investir na formação do professor, ter a aprendizagem dos alunos assegurada no que se referia ao que a escola tinha por função garantir, e tornar aquele um espaço de referência para a formação alternativa de professores e reflexão dos movimentos popular e sindical.

No PECAC, foi apresentada a seguinte lista de princípios orientadores para as ações das equipes de educação e da Escola do CAC:

- ampliar o compromisso político implica tornar a ação pedagógica objeto de estudo constante, assim como todos os saberes necessários a uma ação educativa de boa qualidade;
- entender o investimento na formação profissional, por meio do estudo e da pesquisa, como uma “militância política”;
- buscar uma articulação intrínseca entre prática e teoria;
- partilhar e divulgar todo o conhecimento construído o máximo possível, buscando democratizar as informações e compartilhar a experiência.⁵³

Estes princípios tinham o objetivo de servirem como orientadores de todas as atividades realizadas pela equipe que era responsável não só pelas atividades da escola, mas por todas as outras que envolviam a área da educação, pois representavam “uma mudança muito radical no processo de discussão do movimento popular de São João de Meriti no que se refere à luta na área da Educação”.⁵⁴ Esta mudança, de que tratou o relatório à assembléia de sócios do CAC, em 1990, coincidia com as discussões apresentadas por Peruzzo (1999) sobre as diferentes fases dos movimentos populares, especificamente aquela em que o movimento começou a se qualificar em termos de

⁵³ CAC. Programa de Educação do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti – PECAC. São João de Meriti: 1989.

⁵⁴ CAC. **Relatório anual da equipe de educação à assembléia de sócios**. São João de Meriti: 1990.

formação para discutir, negociar e intervir nas ações de diferentes áreas dos serviços públicos.⁵⁵

Assim, a Escola do CAC foi concebida numa perspectiva construtivista, estabelecendo o PECAC os seguintes princípios pedagógicos:

- todas as crianças são capazes de aprender. Ficam inteligentes porque aprendem. Inteligência não é dom;
- o sujeito aprende em interação com o objeto de conhecimento e com usuários deste objeto. A aprendizagem é mediada pela cultura;
- deve-se tratar a criança como portadora do saber que está construindo;
- a maioria dos “erros” que as crianças cometem são construtivos, fazem parte do processo de aquisição do conhecimento. É pelos “erros” que o professor pode saber como a criança está pensando;
- é fundamental conhecer o que a criança sabe e o que ela não sabe para encaminhar a ação pedagógica.

O trabalho com as crianças tinha o desafio de fazer com que elas avançassem na aprendizagem dos conteúdos de competência da escola, bem como também “ao mesmo tempo, pensar ‘o como’ discutir este processo com os professores da região”.⁵⁶

3.1.3. A estrutura do programa de educação do CAC

O PECAC foi estruturado segundo dois tipos de atividades: interna e externa. As internas eram voltadas para a demanda dos alunos e para o aperfeiçoamento da formação dos professores que atuavam no CAC, e incluíam as seguintes atividades: docência na Escola do CAC; visita e acompanhamento das famílias dos alunos; observação, orientação e acompanhamento pedagógico; grupo de estudo; participação

⁵⁵ PERUZZO, C. **Comunicação nos movimentos populares**. A participação na construção da cidadania. Petrópolis: Vozes, 1999.

⁵⁶ ROSA, M. 2002. Uma história de buscas e desafios: a formação dos professores no Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti – CAC. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002, p. 23.

em cursos e seminários para aperfeiçoamento da equipe. As externas eram destinadas ao aperfeiçoamento de outros professores, de alunos do magistério e de outras instituições, especialmente os que atuavam em áreas de baixa renda, e buscavam atender aos professores, estudantes de magistério e instituições que procuravam o CAC por intermédio de cursos, estágios, assessorias, grupos de estudos, seminários e palestras.

As atividades internas eram destinadas a alcançar resultados favoráveis com os alunos e avançar no processo de formação dos professores no sentido tanto de refletirem sobre a atuação com as crianças como também sobre a atuação na formação de outros professores. Organizavam-se da seguinte forma: cada turma tinha um professor, cujo trabalho era discutido com um outro membro da equipe de educação, que assumia o papel de orientador; este orientador tinha a tarefa de discutir e organizar junto ao professor a ação pedagógica com os alunos, observar as aulas para posterior discussão, realizar atividades para o professor da turma assistir, fazer o acompanhamento dos estudos do professor etc.

A equipe de educação constituía um grupo de estudos que se reunia sistematicamente. Para este grupo, eram convidadas pessoas que começavam a se aproximar do CAC com interesse na questão pedagógica.

As atividades externas, tais como cursos e seminários, eram organizados pela equipe de educação. Os professores que iam acumulando maior experiência assumiam a docência destes cursos e se preparavam, em parcerias, para a discussão dos aspectos relativos à formação de professores.

O PECAC, constituído inicialmente pela Escola do CAC e pelo Programa de Formação Alternativa para Professores, foi ampliado, em 1995, com a criação do Centro de Promoção da Leitura e da Pesquisa (CPLP).

3.1.4. O funcionamento do programa de educação do CAC

A Escola do CAC iniciou suas atividades, em 1989, com duas turmas de educação infantil: uma com crianças de 5 e 6 anos, chamada de “grupo 4”, e outra com crianças de 3 e 4 anos, chamada de “grupo 1”. Em seus primeiros anos, funcionava apenas com a educação infantil, e, para prosseguirem na primeira série, os alunos eram encaminhados para escolas da rede pública. Entretanto, a primeira turma de 1989 concluiu a educação infantil e permaneceu na Escola do CAC até a 4ª série, sendo esta a turma que implantou as séries iniciais do primeiro segmento do ensino fundamental na escola. Mas o CAC nunca teve todas as séries ao mesmo tempo, pois só teve condições de manter, no máximo, quatro turmas, com um total de oitenta alunos.

Embora tenha contado com apoio internacional para a sua implantação, ao longo dos anos, a escola enfrentou sérios problemas financeiros. Porém, apesar das circunstâncias desfavoráveis do ponto de vista econômico, o trabalho de educação desenvolvido tornou-se uma referência no estado do Rio de Janeiro, especialmente pelo fato de alfabetizar e desenvolver nos alunos o gosto pela leitura, o que não era comum nas escolas locais, inclusive naquelas em que o próprio movimento popular tinha participação. Outro aspecto importante foi o trabalho ter sido implementado numa perspectiva construtivista e ter desenvolvido um processo de intervenção pedagógica pautada nos conhecimentos sobre a psicogênese da língua escrita, quando isto ainda não era discutido na rede pública de ensino no Rio de Janeiro.

Durante a década de 1990, a equipe de educação do CAC foi frequentemente convidada a relatar a sua experiência, prestar assessorias, ministrar cursos e palestras em diversas secretarias de educação, universidades, organizações não-governamentais e, inclusive, na rede privada de ensino.

Todo o encaminhamento dado ao projeto de educação era definido, do ponto de vista pedagógico, por uma equipe constituída de sócios do CAC e voluntários convidados, que eram professores ou estudantes de magistério, tendo cerca de dez pessoas.

Segundo o documento “Contribuição ao debate sobre alfabetização”,⁵⁷ a equipe de educação do CAC assumiu os estudos, a pesquisa e a busca por informações como uma militância política, inclusive, alguns membros que tinham cargos no movimento popular entregaram seus mandatos para se dedicar a encontrar subsídios para o processo reflexivo do movimento, a partir da possibilidade de sucesso dos alunos e não do reconhecimento do fracasso. Para isto, foi necessário assegurar que os alunos seriam bem-sucedidos, apesar de todas as dificuldades econômicas, sociais, de serviços públicos básicos e da falta de acesso ao patrimônio cultural acumulado pela humanidade, que sempre predominaram na região.

Segundo o Relatório anual da equipe de educação à Assembléia de Sócios,⁵⁸ a prioridade de estudos iniciais definida pela equipe foram a leitura, a escrita e o processo de alfabetização. Foram destacados, na busca de subsídios para uma reflexão sobre a prática, os estudos da psicogênese da língua escrita, da relação desenvolvimento e aprendizagem, da constituição de leitores, da literatura infantil, da relação ensino-aprendizagem, do pensamento e linguagem. Autores como Lev Vygotsky, Jean Piaget, Henri Wallon, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Ana Maria Kaufman, Frank Smith, Magda Soares, Mary Kato, Marta Khol, Telma Weiz, Angela Kleiman e Fanny Abramovick fundamentaram as ações da escola. As participações em cursos da Escola da Vila, em São Paulo, e em atividades da Rede Brasil de Alfabetização Integral – fundada em 1991, pela Dr^a Emília Ferreiro, e da qual o CAC foi convidado a participar de sua fundação – foram importantes suportes no início da escola.

No segundo semestre do primeiro ano de funcionamento da escola do CAC, em 1989, já havia resultados bastante significativos da aprendizagem das crianças, mesmo num contexto de muita pobreza econômica dos alunos. Com os resultados iniciais, foram organizados os primeiros cursos para os professores sobre alfabetização, fundamentados teoricamente com referência na prática pedagógica desenvolvida. A proposta não era de oferecer modelos para serem copiados, mas, a partir de um

⁵⁷ CAC. Contribuições ao debate sobre alfabetização. São João de Meriti. 1991.

⁵⁸ CAC. **Relatório anual da equipe de educação à assembléia de sócios**. São João de Meriti: 1992.

referencial de intervenção pedagógica, provocar um processo de reflexão sobre a possibilidade de que crianças da Baixada Fluminense fossem bem-sucedidas nos estudos, e especialmente na aprendizagem da leitura. Estes cursos tornaram-se frequentes nos anos seguintes, recebendo pessoas de várias regiões do estado. A pedidos, o CAC iniciou também uma prática de acompanhamento de grupos de estudos fora de sua sede:

(...) é firme a intenção de continuar desenvolvendo grupos e de, a médio prazo, organizar, mais sistematicamente, um trabalho de formação com a apresentação de registros de nossas experiências, e do pensamento teórico que as embasou.

Nesse processo, o objetivo principal é que os educadores passem a se assumir enquanto produtores de seu trabalho. Desta maneira, o CAC não poderá ser visto como modelo a ser copiado, mas como referencial possível para contribuir na difícil tarefa de apropriação dos instrumentos necessários ao salto de qualidade que precisamos dar com a educação: o de deixarmos de ser meros reprodutores de atividades, e nos tornarmos sujeitos da nossa ação pedagógica.⁵⁹

A equipe de educação sempre manteve um grupo de estudo que investia em construir uma prática de formação de professores, no processo de desenvolvimento da ação com os alunos no CAC.

Em 1995, diante da necessidade de ampliar o acesso ao livro pelos alunos, garantir continuidade de atendimento aos ex-alunos e estender o acesso para outras pessoas da comunidade em geral, foi construída uma biblioteca – o Centro de Promoção de Leitura e Pesquisa (CPLP) – projeto viabilizado com o financiamento da Fundação W. K. Kellogg's. O contato com esta fundação foi estabelecido a partir da reunião de fundação da “Rede Brasil de Alfabetização Integral”, promovida pela Dr^a Emília Ferreiro, em 1991, na qual o CAC foi convidado a participar.

O CPLP vem, desde então, com maior ou menor intensidade, de acordo com os seus recursos humanos e financeiros, realizando atividades que envolvem rodas de

⁵⁹ CAC. Contribuições ao debate sobre alfabetização. São João de Meriti. 1991, p. 29.

leitura, debates, grupos de estudos, cursos, orientação de pesquisas, eventos literários e empréstimos de livros para a comunidade em geral (não só a escolar), e desenvolvendo ações formativas com estudantes de magistério e professores.

A equipe de educação, principalmente em seus anos iniciais, esteve em reuniões para conversar sobre o trabalho desenvolvido no CAC com pesquisadores e teóricos como Emília Ferreiro, Paulo Freire, Josette Joulibert, Telma Weisz, assim como também recebeu a visita de Rosa Maria Torres.

4. PERSPECTIVA TEÓRICA

Como um indivíduo só existe como um ser social, como um membro de algum grupo social em cujo contexto, como um membro de algum grupo social em cujo contexto ele segue a estrada do desenvolvimento histórico, a composição de sua personalidade e a estrutura de seu comportamento reveste-se de um caráter dependente da evolução social, cujos aspectos principais são determinados pelo grupo.

Vygotsky (1930)

A discussão sobre a escolarização das classes populares não é nova. Os debates sobre o acesso à escola e à educação de qualidade, a evasão e o fracasso escolar constituíram-se como permanentes nas pautas das questões a se resolver no Brasil. Soares (1988) afirmou que, no nosso país, o discurso em favor da educação popular precedeu a proclamação da República, e que, já em 1882, Rui Barbosa denunciava a precariedade do ensino para o povo e apresentava propostas de multiplicação de escolas e de melhorias da qualidade do ensino. Ainda segundo Soares, em 1930, as estatísticas registravam mais de 50% de alunos retidos no primeiro ano.⁶⁰

Sposito (1984) apontou que, a partir da década de 1940, as reivindicações populares para ampliar o acesso à escola pública se intensificaram. A expansão do ensino público era crescente, no período populista, e continuada nas décadas de 1970 e 1980.⁶¹ Entretanto, o fato de as classes populares ingressarem na escola pública não assegurava que receberiam uma educação de qualidade. Os índices de repetência e evasão eram crescentes e o fracasso escolar acentuado. Assim, as justificativas para esse fracasso, ao longo dos anos, foram sendo elaboradas.

Foi neste contexto de discussão sobre o acesso à educação e o fracasso escolar que as escolas comunitárias ou em cogestão com o Estado, ligadas ao movimento popular, se desenvolveram em São João de Meriti. A fim de compreender o contexto com o qual os movimentos sociais se confrontavam ao discutir as questões da educação, farei, a seguir, uma breve síntese sobre as justificativas do fracasso escolar e suas interseções com a escola comunitária.

⁶⁰ SOARES, M. Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1988.

⁶¹ SPOSITO, M. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, jan/fev/mar/abr, nº 13, p. 73-94, 2000.

4.1. O Fracasso Escolar e as Escolas Comunitárias

O fracasso escolar é um dos grandes problemas com os quais a educação no Brasil vem se defrontando, há muitas décadas. Várias justificativas já foram elaboradas para explicá-lo, e muitos pesquisadores têm se debruçado sobre a questão da escolarização e do fracasso escolar, entre eles: Patto (1973, 1981, 1984, 1997), Popovic et al (1975), Carraher (1986), Kramer (1986, 1987), Soares (1988) e Saviani (1983, 1991).

Soares (1988) analisou três explicações que buscaram justificar o fracasso escolar: a ideologia do dom, a ideologia da deficiência cultural e a ideologia das diferenças culturais. A ideologia do dom tentou, sob um pretense discurso científico, afirmar a existência das diferenças individuais geradas por desigualdades naturais. Ou seja, se a todos for dado o mesmo ponto de partida na escola, o ponto de chegada caberá a cada um, pois o sucesso ou fracasso tem suas causas nas características do indivíduo. Caberia à escola, segundo as aptidões de cada aluno, buscar adequá-lo à sociedade. Mas o tom científico desta hipótese foi abalado devido ao fracasso predominar acentuadamente não em indivíduos, mas em grupos sociais, e especificamente aos das classes populares. Indagou a autora: “Serão esses alunos menos aptos, menos inteligentes que os alunos provenientes das classes dominantes, socioeconomicamente favorecidas?”⁶²

A partir desta questão, nasceu a ideologia da deficiência cultural, que explicou o fracasso escolar segundo as desigualdades sociais. Para esta ideologia, nos meios social e familiar é que estaria a deficiência. Os alunos provenientes das classes populares estariam em um ambiente pobre – não apenas economicamente, mas culturalmente. A privação cultural provocaria o fracasso. Se, na ideologia do dom, o aluno seria portador de desvantagens intelectuais, na ideologia da deficiência cultural, ele seria portador dos déficits socioculturais. O papel da escola, neste caso, seria o de compensar as

⁶² SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1988, pg. 11.

deficiências culturais dos alunos. Entretanto, do ponto de vista das ciências sociais, as idéias de deficiência cultural, de cultura superior ou inferior, rica ou pobre eram inaceitáveis, pois, segundo Soares (1988) “há culturas diferentes e qualquer comparação que pretenda atribuir valor positivo ou negativo a essas diferenças é cientificamente errônea”.⁶³

A partir deste questionamento, surgiu a terceira explicação, a da ideologia das diferenças culturais. Nesta ideologia, o problema não estaria no aluno, mas na escola, que desconsideraria as diferenças culturais e assumiria a cultura das classes favorecidas como o padrão correto e legítimo. Os alunos seriam avaliados a partir da cultura dominante, portanto, a diferença era transformada em carência, privação e deficiência. O aluno era marginalizado e fracassava, porque era diferente culturalmente e não por deficiência intelectual ou cultural.

Já Saviani (1991) agrupou as explicações que explicitavam a dependência da educação em relação à sociedade como teorias crítico-reprodutivistas: “são críticas exatamente na medida em que evidenciam as determinações sociais do fenômeno educativo: e reprodutivistas na medida em que chegam à conclusão de que o papel da educação é reproduzir as condições sociais vigentes”.⁶⁴ Diante desta visão, houve um deslocamento do eixo da discussão dos problemas de aprendizagem e do campo pedagógico para a questão social. Em decorrência disto, foram desenvolvidos programas de educação compensatória que visavam à assistência social, à assistência à saúde, à assistência nutricional, entre outros.

Como síntese deste amplo processo de discussão, a partir da década de 1990, evidenciaram-se duas grandes perspectivas teóricas que procuravam explicar o fracasso escolar: aquela que o via como produto de uma escola despreparada para atender os alunos das classes populares e aquela “produzida a partir de estudos realizados nas

⁶³ Ibidem, pg. 14.

⁶⁴ SAVIANI, D. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1991, pg. 46.

instituições escolares e reveladores de que o fracasso escolar é produzido por processos escolares produtores das dificuldades”.⁶⁵

A relevante pesquisa de Patto (1997) demonstrou que era no cotidiano da escola que se realizava o processo de produção do fracasso ou do sucesso escolar.⁶⁶ Patto analisou as práticas escolares a partir dos sujeitos, entendidos como sujeitos sociais que faziam parte de uma complexa rede de relações estabelecidas na escola e na sua relação com a sociedade. Os sujeitos fossem alunos, professores, pais ou outros profissionais que atuavam na escola, eram pessoas com visão de mundo e histórias de vida que não podiam simplesmente ser olhadas do ponto de vista das relações de classe social. A escolarização era, pois, um processo histórico desenvolvido no cotidiano da vida escolar, em que os sujeitos interagiam em sua totalidade.

Em estudos mais recentes de análise de pesquisas, entre 1991 e 2002, que tratavam do fracasso escolar, Angelucci et alli (2004) identificaram as concepções predominantes sobre este tema,⁶⁷ e encontraram trabalhos em que a visão do fracasso escolar era apresentada como problema psíquico, com a culpabilização das crianças e de seus pais; outros em que a culpabilização era do professor, pois o fracasso era apontado como problema técnico; outros mantinham a lógica excludente da educação escolar, tida como questão institucional; e, por fim, havia os que viam o fracasso escolar como uma questão política que envolvia a cultura escolar, a cultura popular e as relações de poder. Estes últimos criticavam as relações causais lineares, questionando a polarização entre sociedade e indivíduo, e consideravam a constituição do sujeito nas suas condições concretas. Houve uma desconstrução dos fenômenos denominados como não-aprendizado, carência cultural, problema emocional, entre outros. Estas categorias abstratas foram resignificadas, ao serem olhadas de outra perspectiva. Eram comuns,

⁶⁵ SAWAYA, S. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: OLIVEIRA, M.; SOUZA, D.; REGO, T. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2008, pg. 203.

⁶⁶ PATTO, M. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

⁶⁷ ANGELUCCI, C. et alli. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan/abr. 2004.

nesta linha de análise, os trabalhos que buscavam envolver os pesquisados para além de objetos de pesquisa, como sujeitos indispensáveis à produção do conhecimento.

Para esses autores, houve, portanto, uma ruptura epistemológica: do conhecimento sobre a “criança fracassada”, o “professor incompetente” e “as famílias desestruturadas” para o conhecimento que incorporava as falas dos alunos, dos profissionais da escola, das famílias das classes populares, numa proposta de resgate da legitimidade de seus saberes, experiências e percepções.⁶⁸

O fracasso escolar, o abandono e qualquer forma de exclusão que impeça a criança de ter acesso à educação e construir de fato os saberes sob a responsabilidade escolar é um problema que gera consequências graves para a vida do indivíduo, diante da importância que a escola tem na sociedade letrada, daí Rego (2003) afirmar que

O fato de o indivíduo não ter acesso à escola significa um impedimento da apropriação do saber sistematizado, da construção de funções psicológicas mais sofisticadas, de instrumentos de atuação e transformação de seu meio social e de condições para a construção de novos conhecimentos. Todavia, é importante ressaltar que seria ingênuo supor que a frequência da criança à escola seja suficiente para que os processos mencionados acima ocorram.⁶⁹

Atualmente, tornaram-se comuns os relatos de crianças que passam pela escola sem abandoná-la, mas chegam ao fim do ensino fundamental com grandes dificuldades na leitura. A qualidade do ensino e as relações ensino-aprendizagem são questões complexas que extrapolam a simples presença à escola, e vão além das reivindicações do acesso à vaga ou da permanência nela.

Cunha (1999) refletiu sobre o surgimento das escolas comunitárias, apontando suas contradições e sinalizando que a idéia das escolas comunitárias surgiu num movimento de oposição às escolas estatais, pois se via o autoritarismo como a predominância do Estado sobre a sociedade civil, o que a democracia deveria inverter,

⁶⁸ Ibidem, pg. 63.

⁶⁹ REGO, T. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2003, pg. 105.

tornando o Estado submisso à sociedade civil e às comunidades que a integravam.⁷⁰ O termo civil era entendido em oposição a militar. Nos anos de 1970, o termo “comunidade” ocupava espaço nos cenários político e educacional. Assim, a escola deveria se voltar à comunidade e ter gestão comunitária, pois a escola democrática só seria possível com a participação da comunidade.

Amparada também nas justificativas sobre o fracasso escolar, a escola pública era vista como necessariamente autoritária em suas estruturas, com um currículo comprometido com a burguesia contrário à classe popular:

Assim como a escola pública difundiria a cultura dominante (a cultura burguesa) e não poderia ser de outro modo, deveria haver uma escola que difundisse a cultura popular. Essa escola não poderia ser estatal, já que o Estado estaria essencialmente comprometido com os interesses da classe dominante. Ela teria de ser uma “escola comunitária”, que fosse criada pela “comunidade” administrada por ela sem interferência das secretarias de educação. Era o comunitarismo educacional, ideologia que veio a ser incentivada pelo próprio Estado, numa surpreendente aliança tácita com seus opositores.⁷¹

Cunha (1999) discutiu o aparelhamento das escolas comunitárias por parte do Estado, que, independente das razões, surgiram justamente em decorrência da sua ausência. Também apontou o interesse do Estado em incentivar estas iniciativas com a intenção de cooptar suas lideranças, fazendo-as intermediárias entre o governo e a população para atenuar pressões, e com fins eleitorais; diminuir gastos com os serviços públicos, já que a população era chamada a entrar com parte de recursos, fosse em mutirão ou outras formas de auto-ajuda; e diminuir as expectativas de amplitude dos serviços que deviam ficar “no nível da comunidade.”

Já Sposito (1984) apontou que “o sentido da presença popular é mais abrangente, exprimindo-se nas tentativas de realização da igualdade de direitos à educação, em uma sociedade marcada pela extrema desigualdade do atendimento e da qualidade da

⁷⁰ CUNHA, L. Educação, Estado e democracia no Brasil. São Paulo: Cortez, 1999.

⁷¹ Ibidem, pg. 378.

instrução oferecida à maioria da população”,⁷² e acrescentou que o avanço alcançado pelos movimentos sociais na luta pela expansão do ensino foi um marco importante, pois, de alguma forma, os desejos de setores mais heterogêneos da sociedade foram capazes de mudar a orientação do Estado ao interferir na sua ação política.

Para Sposito e Ribeiro (1989), o movimento popular tinha, nas suas práticas e representações, o conceito de comunidade mediado pela idéia de igualdade de classe. Assim, as escolas comunitárias seriam uma forma de luta das classes populares pelo direito à educação:

Embora heterogêneas quanto às suas atividades e formas de gestão, tais experiências comunitárias poderão contribuir para a gestação de um projeto democrático para a educação brasileira. A sua real superação deve significar que a escola pública tornou-se capaz de atender às demandas impostas pelos trabalhadores, tendo em vista o acesso e a permanência no sistema público de educação.⁷³

Portanto, apesar da diversidade das escolas comunitárias e das críticas dos que a viam como uma forma de organização em condições precárias e como uma substituição à ausência do Estado, elas poderiam oferecer uma importante contribuição para a construção de um projeto democrático. Sposito (2000) também destacou a necessidade de se estudar as práticas inovadoras, muitas vezes isoladas, que foram geradas pelos movimentos sociais.⁷⁴

Freire (1995) ao defender a participação popular nas escolas em busca de sua autonomia, alertou que isto não poderia implicar ao Estado fugir do seu dever, que é o de oferecer educação de qualidade em quantidade que atenda à demanda social. Denunciou posições neoliberais que defendiam a privatização da educação *sui-generis* e

⁷² SPOSITO, M. **O povo vai à escola. Luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo.** São Paulo: Loyola, 1984, pg. 241.

⁷³ SPOSITO, M.; RIBEIRO, V. Escolas comunitárias: contribuição para o debate de novas políticas educacionais. São Paulo: CEDI, 1989., pg. 30.

⁷⁴ SPOSITO, M. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. In: **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, jan/fev/mar/abr, nº 13, p. 73-94, 2000.

ainda uma privatização financiada pelo Estado, chamando a atenção dos grupos populares para que não estimulassem o Estado a se descomprometer com a educação:

Os grupos populares certamente têm o direito de organizando-se, criar suas escolas comunitárias e de lutar para fazê-las cada vez melhores. Têm o direito inclusive de exigir do Estado, através de convênios de natureza nada paternalista, colaboração. Precisam, contudo, estar advertidos de que a sua tarefa não é substituir o Estado no seu dever de atender às camadas populares e a todos os que e as que, das classes favorecidas, procurem suas escolas. Nada deve ser feito, portanto, no sentido de ajudar o Estado elitista a descartar-se de suas obrigações. Pelo contrário, dentro de suas escolas comunitárias ou dentro das escolas públicas, as classes populares precisam, aguerridas, de lutar para que o Estado cumpra com o seu dever. A luta pela autonomia da escola não é antinômica à luta pela escola pública.⁷⁵

Nesse sentido, é importante esclarecer que a Escola do CAC não nasceu com o objetivo de atender à ausência do Estado, nem de suprir demanda de ingresso na escola. Ela foi construída como um espaço de reflexão a partir da prática pedagógica articulada a referenciais teóricos e de formação alternativa aos professores sobre as questões da educação, a fim de subsidiar o debate do movimento popular. Ela foi constituída exatamente em função de se suprir a necessidade de reflexão do próprio movimento popular a respeito da educação escolar em suas diferentes dimensões. Em função desta configuração que a escola foi, inclusive, apoiada pela Central Francesa Democrática de Trabalhadores.

⁷⁵ FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1995, pg. 78.

4.2. O Sujeito e a Escola

O impacto da escola no desenvolvimento do sujeito ainda é um tema pouco estudado, que merece aprofundamento. Há questões que precisam ser investigadas, tais como o efeito no psiquismo dos sujeitos da sua longa passagem pela escola; o tipo de desenvolvimento promovido pela escola e as áreas afetadas nos planos cognitivo, afetivo, motor e social; bem como as relações do impacto da escolarização com o contexto social em que se insere o indivíduo e com o tipo de escolarização vivenciada.⁷⁶ É importante, no atual contexto, em que se começa a observar o processo escolar em seu cotidiano e a se visitar a escola a partir da escuta de seus sujeitos, que se intensifique o estudo da complexidade das relações entre indivíduo, educação e cultura.

No marco da preocupação com a necessidade de se entender a interferência das diferentes práticas pedagógicas no processo de desenvolvimento do indivíduo, a obra de Vygotsky tem se tornado um importante referencial, com a sua abordagem histórico-cultural. Nesta abordagem, os aspectos da existência social do homem constituem e se refletem em seu processo de cognição. É na relação interativa mediada por outros membros mais experientes do grupo cultural que o sujeito aprende e se torna indivíduo. A capacidade cognitiva de um indivíduo está intrinsecamente ligada às interações que estabelece, às suas experiências de vida. É, portanto, na relação com o outro em diferentes circunstâncias e grupos sociais que o indivíduo vai se unificando internamente aos outros e se distinguindo dos outros.

Tornar-se indivíduo é constituir-se internamente numa multiplicidade de outros, e, nesta multiplicidade, fazer-se singular. Assim, o reconhecer-se como indivíduo é a constituição de um emaranhado de relações sociais.

Na perspectiva vygotskyana, as relações sociais tem um papel fundante na formação do indivíduo. Góes (2000), ao analisar manuscritos de Vygotsky e de Pierre Janet, apontou que ao indivíduo não poderia ser atribuído o conceito de uno devido à

⁷⁶ REGO, T. Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis: Vozes, 2003b.

sua constituição social. O próprio indivíduo, muitas vezes, se sentiria dividido e manteria idéias e desejos completamente opostos. A singularidade seria constituída a partir das experiências vivenciadas nos grupos sociais ao qual o sujeito pertencesse. Não haveria singularidade sem a pluralidade presente no grupo social, já que

a separação do individual e a distinção entre pessoas são primeiramente realizadas no plano social e, depois, reconstruídas pelo próprio indivíduo. E por isso, há uma base genética social para tudo aquilo em que um ser se torna – ele aplicará a si o que vivenciou com os outros.⁷⁷

As relações sociais são conflituosas, pois estão ligadas tanto à coação quanto à solidariedade. É nesta contradição que o homem se singulariza, ao mesmo tempo sendo apoiado e sendo constrangido. Janet (1936 apud Góes 2000, pg. 120) afirmou que os grupos sociais davam funções e forçavam o sujeito a preenchê-las; atribuíam um caráter particular e educavam para mantê-lo, “enfim e sobretudo, eles nos dão um nome único, nos coagem a conservá-lo, a nos distinguir de outros homens que têm outros nomes.”⁷⁸ Neste processo, estaria presente a imitação como fundamental na individualidade, já que a imitação envolveria vínculos entre o sujeito e os modelos sociais. Janet, ainda afirmou que não haveria processos sociais em que somente um desses lados fosse ativo, e tanto quem imitava como quem era imitado agiriam desempenhando diferentes funções.⁷⁹ Na perspectiva vygotskyana, como afirmou Oliveira (1995), imitar não seria “mera cópia de um modelo, mas a reconstrução individual daquilo que é observado nos outros”.⁸⁰

Vygotsky discutiu a questão da imitação no processo de individualização por se mostrar, nos últimos anos de sua vida, preocupado em responder a uma questão muito abordada por ele: por que praticamente todos os especialistas no campo da inteligência

⁷⁷ GÓES, M. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vygotsky e Pierre Janet. In: **Educação & Sociedade**. São Paulo, julho, nº 71, p. 116-131, 2000, pg. 119.

⁷⁸ Janet, P. **L'intelligence avant le langage**. Paris: E. Flammarion, 1936, pg.56.

⁷⁹ Ibidem.

⁸⁰ OLIVEIRA, M. Contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J. et alli. **Piaget-Vygotsky. Novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1995, pg. 63.

concentravam seus esforços no desempenho independente da criança? Para responder a esta pergunta de Vygotsky, Veer e Valsiner (1999) entenderam que ele se referia aos mal-entendidos comuns ao processo de imitação fundados na crença de que a criança podia imitar qualquer coisa, como um processo de reprodução mecânico e automático, e que, neste processo, não se revelava nada da mente do imitador.⁸¹

Vygotsky não tratou a imitação como cópia, mas sim como possibilidade de tentar encontrar soluções a partir do que foi observado anteriormente. Por meio desta tentativa, a aprendizagem avançaria. Vygotsky (1989) destacou a importância de reconceitualizar a imitação para alterar radicalmente a doutrina que cuidava da relação entre aprendizado e desenvolvimento:

As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. Esse fato que parece ter pouco significado em si mesmo, é de fundamental importância na medida em que demanda uma alteração radical de toda a doutrina que trata da relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças.⁸²

A imitação, portanto, permitiria à criança penetrar no mundo adulto, realizando o que, para ela, ainda não seria possível. Ao imitarem, conseguiriam realizar o que, na realidade de suas capacidades momentâneas, não poderiam. Neste processo, iriam muito além do que conseguiriam realizar. A imitação teria, desta forma, um importante papel no processo de internalização, pois “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”.⁸³ Para este autor, o que caracterizaria a psicologia humana seria a internalização das atividades historicamente desenvolvidas e socialmente enraizadas. Assim, Vygotsky buscou compreender o ser humano a partir deste processo de internalização das formas culturais de funcionamento psicológico:

⁸¹ VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1999.

⁸² VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 99-100.

⁸³ *Ibidem*, pg. 99.

Nessa perspectiva, é o aprendizado que empurra o desenvolvimento. O aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.⁸⁴

Apesar de tratar do processo educacional na sua amplitude, Vygotsky acabou dedicando bastante atenção à educação escolar, que, segundo Rego (2003), por “oferecer conteúdos e desenvolver modalidades de pensamento bastante específicos, tem um papel diferente e insubstituível, na apropriação pelo sujeito da experiência culturalmente acumulada”.⁸⁵ As atividades que ocorrem na escola, por suas características de análise e generalização, desenvolvem o pensamento conceitual. Portanto, a cultura escolar tem um papel importantíssimo para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores pelo tipo de interações que provoca num processo de atividades educativas que, diferentemente do contexto extra-escolar, “são sistemáticas, têm uma intencionalidade deliberada e um compromisso explícito (legitimado historicamente) em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado”.⁸⁶ A este respeito, Veer e Valsiner (1999) ressaltaram que

nessa perspectiva, a qualidade da prática pedagógica incidirá sobre o desenvolvimento das funções psíquicas do sujeito. Não é toda e qualquer prática que terá impacto. Vygotsky tem como hipótese que: “o ensino só é efetivo quando aponta para o caminho do desenvolvimento. A criança que frequenta a escola (...) tem que aprender a transformar uma capacidade ‘em si’ em uma capacidade ‘para si’”.⁸⁷

Portanto, como afirmou Vygotsky, “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”.⁸⁸ O processo de desenvolvimento iria progredindo mais

⁸⁴ Ibidem, pg. 101.

⁸⁵ REGO, T. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2003., pg. 103.

⁸⁶ REGO, T. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, M.; SOUZA, D.; REGO, T. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2008, pg. 51.

⁸⁷ VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1999, pg. 358.

⁸⁸ VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989, pg. 101.

lentamente, atrás do processo de aprendizagem, e, desta sequência, surgiria a zona de desenvolvimento proximal.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal fundamentou-se na noção de que desenvolvimento e aprendizagem eram processos que não coincidiam:

a zona de desenvolvimento proximal (...) é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.⁸⁹

Portanto, o que o indivíduo pudesse realizar sozinho com autonomia constituiria a zona de desenvolvimento real: era o que ele já dominava e não necessitava de ajuda para resolver. A zona de desenvolvimento potencial seria aquela em que o indivíduo não teria condições de atuar sozinho, precisando de ajuda e da mediação de outros para que conseguisse realizar algo. Seria na distância entre estes dois tipos de desenvolvimento que a escola precisaria atuar com eficácia, de forma a transformar o potencial em real, gerando novas áreas de desenvolvimento potencial e ampliando o desenvolvimento real.

Este conceito, especialmente para a prática escolar, tem uma grande importância. Como discutiu Onrubia (1998), a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) produziria, graças à ajuda e recursos oferecidos na interação com os colegas, novas formas de os menos competentes enfrentarem os problemas a resolver, pois

podemos afirmar que oferecer uma ajuda ajustada à aprendizagem escolar supõe criar ZDP e oferecer nelas ajuda e apoio para que por meio dessa participação e graças a esses apoios, os alunos possam ir modificando, na própria atividade conjunta, seus esquemas de conhecimento e seus significados e sentidos, e possam ir adquirindo mais possibilidades de atuação autônoma e uso independente desses esquemas perante novas situações e tarefas, cada vez mais complexas.⁹⁰

⁸⁹ Ibidem, pg. 97.

⁹⁰ ONRUBIA, J. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL C. et alli. **A. O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998, pg. 129.

Assim, para proporcionar aos alunos o acesso ao saber, seria necessário que a escola os ajudasse criando zonas de desenvolvimento proximal, sendo fundamental considerar o caráter socializado do ensino, a sua necessidade de mediação e a sua função no desenvolvimento individual.

A mediação é uma noção central, na abordagem de Vygotsky, pois a relação do sujeito com o mundo é constantemente mediada. É por meio da mediação que as funções psicológicas superiores do homem se desenvolvem. A mediação, como afirmou Oliveira (1995a), “é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”.⁹¹

Vygotsky destacou dois elementos básicos na mediação: o instrumento e o signo. O instrumento “tem a função de regular as ações sobre os objetos” e o signo “regula as ações sobre o psiquismo das pessoas”.⁹²

O processo de mediação, devido às suas naturezas humana e social, se dá na relação com o outro, nas relações interindividuais. Não é possível à constituição humana atribuírem-se relações que não sejam forjadas na intersubjetividade do relacionamento com o outro, assim Smolka e Góes (1993) afirmaram que

os processos de funcionamento mental, culturalmente organizados, são mediados por signos que só podem emergir num terreno interindividual. Deste modo, na explicação do surgimento de formas mediadas de ação e da origem individual, um papel fundamental é atribuído à palavra, signo por excelência. A mediação do outro e pelo signo caracterizam, portanto, a atividade cognitiva.⁹³

O outro tem um papel vital na constituição do humano, suas ações, gestos, palavras, constituem formas de mediação. Souza (2000), ao analisar questões colocadas sobre o papel do outro na constituição do sujeito, destacou que Bakhtin também afirmou

⁹¹ OLIVEIRA M. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1995a, pg. 26.

⁹² REGO, T. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2003, pg. 50.

⁹³ SMOLKA, A.; GÓES, M. (orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar. Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1993, pg. 9-10.

que “ser” significava ser para o outro, e, por meio do outro, ser para si próprio.⁹⁴ Se é com o olhar do outro que nos olhamos internamente, o território interno não é soberano.

Assim, o processo de tornar-se indivíduo se daria por meio das experiências proporcionadas pela cultura. A individualidade emergiria da imersão na cultura, pois “o sujeito se faz como ser diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro, singular, mas constituído socialmente e, por isso mesmo, numa composição individual, mas não homogênea”.⁹⁵

Para Solé e Coll (1998), no processo de aprendizagem, estariam em jogo as experiências, interesses e conhecimentos prévios, imersos em uma complexa rede de interações que buscam explicações diante do novo, do desconhecido, tentando entendê-lo e explicá-lo:

Aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender. Essa elaboração implica aproximar-se de tal objeto ou conteúdo com a finalidade de apreendê-lo; não se trata de uma aproximação vazia, a partir do nada, mas a partir das experiências, interesses e conhecimentos prévios que, presumivelmente, possam dar conta da novidade.⁹⁶

Segundo esta visão, o homem nasce numa cultura que tem a conservação e a transmissão do conhecimento acumulado como uma das suas principais funções, enquanto as outras espécies começam, a cada geração, a mesma aprendizagem. Por isso, o homem não pode depender de um processo de aprendizagem fortuito, precisa ser educado.

⁹⁴ SOUZA, S. Infância e linguagem. Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. São Paulo: Papirus, 2000.

⁹⁵ SMOLKA, A.; GÓES, M. (orgs.). A linguagem e o outro no espaço escolar. Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1993, pg. 10.

⁹⁶ SOLÉ, I.; COLL, C. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, C. et alli. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998, pg. 19.

Nesse caso, para Bruner (1999), “o problema da vontade de aprender torna-se importante e até exagerado”.⁹⁷ Esta é uma questão importante para ser levada em conta na aprendizagem artificial – que é a aprendizagem na escola –, uma aprendizagem instruída, não fortuita. A vontade de aprender só se torna um problema em circunstâncias como as da escola, em que os estudantes estão confinados, o currículo é fixo e o caminho é invariável. Ainda conforme Bruner, o problema não estaria tanto na aprendizagem em si, mas nas falhas de mobilizar os aspectos que caracterizariam a vontade de aprender.

Nas complexas relações sociais que envolvem a constituição do indivíduo é que permeiam os seus desejos e vontades. A vontade de aprender é caracterizada por relações sociais, por experiências com os outros, que vão gerar a curiosidade, o desejo de competência, a aspiração a emular um modelo e um comprometido compromisso com a teia da reciprocidade social.

Ao tratar da aprendizagem específica do ambiente escolar, Charlot (2010) apontou que, para aprender, é preciso estudar, realizar uma atividade intelectual, mas empreender esforço intelectual está ligado ao sentido que a atividade tem e ao prazer que ela ocasiona:

Só aprende quem estuda, quem tem uma atividade intelectual. Mas só faço um esforço intelectual se a atividade tem sentido para mim e me traz uma forma de prazer. Portanto, a questão da atividade, do sentido e do prazer é central. Ir à escola, estudar (ou recusar-se a estudar), aprender e compreender, seja na escola seja em outros lugares: qual sentido isso tem para os jovens, em particular nos meios populares? Em outras palavras: qual a relação dos alunos com a escola e com o saber?⁹⁸

⁹⁷ BRUNER, J. **Para uma teoria da educação**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1999, pg. 143.

⁹⁸ CHARLOT, B. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador. Entrevista com Bernard Charlot. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 36, n.spe, 2010, pg. 151.

Portanto, uma educação de qualidade implicaria em garantir que os alunos encontrassem um ambiente provocador do desejo, mobilizador da vontade, onde as práticas pedagógicas os levassem a aprender com prazer.

Solé e Coll (1998), ao buscarem as definições para o que seria de fato uma educação de qualidade, concluíram que esta, além de articular respostas diversificadas capazes de atender às distintas necessidades dos alunos, seria capaz de atender a diversidade. Uma escola com educação de qualidade teria como desafio “aproximar-se de cada um e ajudar cada um a progredir”.⁹⁹

A escola parece, assim, contribuir para mobilizar os estudantes em direção ao saber, num contexto de diversidade, encontrando caminhos que atendam às distintas necessidades e que garantam a mobilização do desejo e a permanência da vontade de aprender num ambiente de cooperação, por meio de uma complexa rede de interações.

Os alunos, antes de entrarem na escola, já estabeleceram a relação com o aprender. As relações que encontram na escola “não se constroem a partir do nada, mas a partir de relações com o aprender que eles já construíram”.¹⁰⁰ Como Bruner, também Charlot (2001) destacou que aprender é uma atividade prioritária da espécie humana, já que o homem nasce inacabado.

As pesquisas realizadas por Charlot buscaram compreender a apreensão do mundo pelo sujeito e como, neste processo, ele se constrói e se transforma. Para isso, seria necessário “compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar”.¹⁰¹

Charlot criticou as teorias reprodutivistas que explicavam o fracasso escolar por, inclusive, desconsiderarem a prática que ocorria no interior das instituições de ensino, fixando-se na questão da divisão de classes, e discutiu que cada sujeito interpretava em sua singularidade, internamente plural, a posição social que ocupava, por isso era

⁹⁹ SOLÉ, I.; COLL, C. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, C. et alli. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998, pg. 15.

¹⁰⁰ CHARLOT, B. **Os jovens e o saber, perspectivas mundiais**. Porto Alegre: ARTMED, 2001, pg. 149.

¹⁰¹ CHARLOT, B. Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: ARTMED, 2005, pg. 41.

necessário “levar em consideração o sujeito na singularidade de sua história e atividades”.¹⁰² O sujeito seria simultaneamente singular e plural, e sob esta perspectiva é que se deveria investigar a sua relação com o saber:

Pode-se considerar que a essência do ser humano é tudo o que a espécie humana criou no decorrer de sua história. Portanto, a educação é um processo de humanização, socialização e subjetivação. Na psicologia, isso leva a uma perspectiva histórico-cultural. Na sociologia, isso leva a reavaliar a questão do sujeito, que a sociologia deixou de lado para se constituir. Na pesquisa em educação, devemos considerar o aluno como ser humano indissociavelmente social e singular– e talvez essa seja a especificidade da disciplina Educação.¹⁰³

Com esses pressupostos, as pesquisas desenvolvidas por Charlot buscaram investigar os percursos escolares e o significado dado ao ato de ir à escola e aprender por sujeitos das camadas populares, já que a experiência vivenciada na escola tinha efeitos diferenciados em cada sujeito que se constituía singularmente, imerso na pluralidade.

Outro trabalho também importante para uma análise sob esta perspectiva, embora focado na questão familiar, foi o de Lahire (2008), que buscou compreender como famílias de contexto econômico cultural e nível escolar semelhante tinham crianças com diferentes resultados na vida escolar, levando à seguinte questão: “como é possível que configurações familiares engendrem, socialmente, crianças com níveis de adaptação escolar tão diferentes”?¹⁰⁴

Para Lahire, só seria possível compreender os comportamentos e resultados escolares na reconstrução da rede de interdependências familiares, a partir de onde a

¹⁰² Ibidem, pg. 40.

¹⁰³ CHARLOT, B. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador. Entrevista com Bernard Charlot. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 36, n.spe, 2010, pg. 151.

¹⁰⁴ LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 2008, pg.12.

criança elaboraria seus esquemas de percepção e a maneira como estes reagiriam em formas escolares de relações sociais.

Rego (2008), apesar de reconhecer a valiosa contribuição do trabalho de Lahire, assinalou que este autor tratou a experiência escolar como homogênea, colocando as influências familiares em contraposição com uma escola abstrata, parecendo ser a mesma para todas as crianças. Para Rego, “além do contexto escolar é preciso examinar as características das experiências escolares assim como o efeito dessas experiências para cada um dos sujeitos que passam por essa instituição”.¹⁰⁵

Em trabalho anterior, Rego (2003b) desenvolveu uma pesquisa sobre o significado da escola em trajetórias individuais de sujeitos com alto grau de escolaridade e que exerciam profissões relacionadas com a produção ou divulgação de conhecimentos, buscando compreender, a partir do relato das recordações, o papel da escolarização na constituição das suas singularidades.¹⁰⁶ A autora encontrou, nos trabalhos de Charlot e Lahire, importantes contribuições para refletir e formular sua questão de pesquisa, que levou em consideração os aspectos tratados por estes autores como importante referencial norteador.

Assim se constituiu também a presente pesquisa, dentro de uma abordagem histórico-cultural, subsidiando-se neste referencial, buscando compreender o papel da escolarização na constituição dos sujeitos. Neste caso, o olhar esteve focado sobre os ex-alunos de uma determinada instituição, a Escola do CAC. Não se tratou de abordar os sujeitos em função do sucesso ou insucesso escolar posterior, nem de suas constituições familiares, mas a partir do critério de terem estudado numa instituição comunitária, com características bastante peculiares, que não fazia parte da rede pública ou da rede particular de ensino, embora tenha estabelecido, ao longo dos anos, parcerias com as secretarias de educação tanto do estado quanto do município. Os sujeitos eram dos meios populares, porque este era o público da escola, ainda que ela já tenha

¹⁰⁵ REGO, T. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, M.; SOUZA, D.; REGO, T. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2008, pg. 57.

¹⁰⁶ REGO, T. Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis: Vozes, 2003b.

recebido alguns poucos alunos de nível socioeconômico cultural diferenciado, como filhos de médicos, professores e executivos, que escolheram o CAC pela prática pedagógica ali desenvolvida.

Para isso, foi preciso conhecer seus percursos, que certamente foram marcados por uma complexa rede de relações e experiências desenvolvidas também nos períodos anterior e posterior às suas vivências no CAC.

Não se buscou atribuir à Escola do CAC uma visão determinista sobre as trajetórias futuras de seus alunos, nem tampouco isolá-la nas suas histórias de vida, o que seria incoerente com toda a visão da pesquisa apresentada aqui. O olhar sobre a escolaridade vivenciada nesta escola esteve imerso numa rede de relações em que vários fatores atuaram, quer fossem familiares, econômicos, morais, religiosos etc. Entretanto, o que nos interessou foi de fato analisar o que eles, os ex-alunos, atribuíram ao CAC em suas singularidades, o que destacaram como importante nesta instituição para as suas histórias.

5. PERFIL DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS

Simplesmente não sabemos, e nunca saberemos, se aprendemos sobre a narrativa a partir da vida ou sobre a vida a partir da narrativa: provavelmente ambos. Mas ninguém questiona que aprender as sutilezas da narrativa é uma das principais maneiras de se pensar sobre a vida (...) As realidades narrativizadas, eu suspeito, são demasiadamente onipresentes, sua construção é demasiadamente habitual ou automática para ser acessível à fácil inspeção. Vivemos em um mar de histórias, e como os peixes que (de acordo com o provérbio) são os últimos a enxergar a água, temos nossas próprias dificuldades do que significa nadar em histórias. Não que não tenhamos competência em criar nossos relatos narrativos da realidade – longe disso -, somos, isso sim, demasiadamente versados. Nosso problema, ao contrário, é atingir uma consciência do que fazemos facilmente de forma tão automática (...).

Jerome Bruner (2001)

Os sujeitos da pesquisa foram alunos da Escola do CAC, na Educação Infantil e/ou anos iniciais do Ensino Fundamental. Na infância eram moradores do bairro de Coelho da Rocha e adjacências. Oriundos das classes populares, todos em menor ou maior grau, viviam em famílias que enfrentavam dificuldades financeiras. Na atualidade, até as datas em que os entrevistei, cinco deles continuavam morando em Coelho da Rocha ou nas adjacências deste bairro e três moravam no município do Rio de Janeiro, no bairro da Pavuna, que faz fronteira com o centro de São João de Meriti. Estes ex-alunos frequentaram a Escola do CAC num período de dois a oito anos, entre 1989 e 1999, em turmas da educação infantil até a 4ª série do ensino fundamental (atual 5º ano de escolaridade), depois prosseguiram os estudos em escolas públicas (com exceção de Bárbara, que, após seis meses numa escola pública que suspendia constantemente as aulas por causa da violência do tráfico de drogas no local, foi para uma escola particular, continuando até a 4ª série em diferentes escolas da rede privada e retornando ao ensino público na 5ª série). Apresentavam, na época das entrevistas, idades entre 17 e 25 anos.

A seguir, apresentarei dois quadros sinóticos, seguidos de um breve perfil de cada um dos oito ex-alunos pesquisados, incluindo seus dados pessoais, características familiares, a disposição com que chegaram às entrevistas e os principais aspectos abordados, especialmente a partir de suas falas iniciais.

INFORMAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA ESCOLAR

Nomes	Forma de localização	Idade na época da entrevista	Período que frequentou o CAC	Séries que cursou	Quais foram seus professores no CAC?	Escolarização na época da entrevista	Condição na época da entrevista
JOYCE	Orkut	22 anos	1993-1996 (4 anos)	Educação Infantil (Grupo 4) 1ª à 3ª série do Ensino Fundamental	Marliza, Maria Luíza, Juvenal (substituto alguns meses) e Solange.	Concluindo Ensino Superior de Propaganda e Marketing	Procurando emprego
MICHELE	No CAC (tinha dois filhos na escola)	23 anos	1992-1996 (5 anos)	Educação Infantil (Grupo 4) 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental	Marliza	Ensino Médio	Viúva, com dois filhos. Não trabalhava.
DANIELE	Orkut	23 anos	1990-1996 (7 anos)	Educação Infantil (Grupos 2, 3 e 4) e 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental	Bosco, Eliane e Marliza	Ensino Médio	Trabalhava em Telemarketing
CAMILA	Por intermédio da irmã entrevistada: Daniele	20 anos	1996-1999 (4 anos)	Educação Infantil (Grupo 4) 1ª à 3ª série do Ensino Fundamental	Dinalva e Adriana	Ensino Médio	Não trabalhava, nem estudava. Naquele momento ficava em casa ajudando a cuidar do pai.
MÁRIO	Orkut	23 anos	1989 -1996 (8anos)	Educação Infantil (Grupos 1,2, 3 e 4) e 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental	Dalva, Bosco, Eliane e Marliza	Ensino Médio e cursando técnico em comunicação visual/design gráfico no SENAI	Trabalhava como Contínuo na OAB
MICHAEL	No CAC (tinha uma filha na escola)	25 anos	1995-1996 (2 anos)	3ª a 4ª série do Ensino Fundamental	Marliza	Parou no 1º ano do Ensino Médio. Concluiu curso de Eletricista	Trabalhava como electricista. Tinha duas filhas.
VICTOR	Por intermédio da mãe (que estava fazendo curso no CAC)	19 anos	1995-1999 (5 anos)	Educação Infantil (Grupo 4) 1ª à 3ª série do Ensino Fundamental	Dinalva e Adriana	Ensino Médio –Técnico em Química no CEFET. Aguardando resultado do vestibular	Aguardando resultado do vestibular e o diploma para procurar emprego
BÁRBARA	Por intermédio da mãe (que estava fazendo curso no CAC)	17 anos	1997-1998 (2 anos)	Educação Infantil (Grupo 3 e 4)	Iara e Marliza	3º ano do Ensino Médio, que é feito em 4 anos por ser de Formação de Professores	Estudante

ALGUNS DADOS DO PERFIL DOS SUJEITOS PESQUISADOS

Nomes	Frequen- tou a biblioteca do CAC como ex- aluno?	Última leitura realizada	Lazer favorito	Nº de irmãos	Formação escolar dos pais	Profissão dos pais
JOYCE	Sim	“A menina que roubava livros”	Praia	4	1º ano do EM e 8ª série do EF	Do lar e pintor de auto
MICHELE	Sim	Livro de cunho psicológico (não lembra o nome)	Não informou	2	Não informou	Do lar
DANIELE	Sim	“Crespúsculo”	Leitura	2	1ª e 3ª série do EF (acha que ambos)	Dona de casa e metalúrgico
CAMILA	Não	“Anuário dos Testemunhas de Jeová” e “Iracema”	Leitura	2	1ª e 3ª séries do EF (acha que ambos)	Dona de casa e metalúrgico
MÁRIO	Sim	“Lolita”	Cinema	2	3ª e 5ª séries do EF	Dona de casa e vendedor aposentado
MICHAEL	Sim	Bíblia e Livro técnico de Eletricidade	Futebol	3	8ª Série do EF	Cabeleireira e Servente
VICTOR	Sim	Revista “Superinteressante”	Jogos on line com amigos	1	Atualment e superior	Atualmente professora e bancário
BÁRBARA	Não	“Anjos e Demônios” de Dan Bruwn	Não informou	1	Atualment e superior	Atualmente professora e bancário

5.1. Para mim, essa escola é a mais linda do universo! (Joyce)

Tempo de duração da entrevista com Joyce: 70 minutos.

Joyce nasceu em 1987. Tinha 22 anos na época em que a entrevistei. Estudou na Escola do CAC durante quatro anos, da classe de alfabetização à 3ª série, de 1993 a 1996. No CAC, foi aluna das professoras Solange, Maria Luíza, Marliza e do professor Juvenal. Antes, estudou num pequeno jardim de infância particular do bairro onde morava. Quando me concedeu a entrevista, estava concluindo o curso superior de propaganda e marketing, numa faculdade particular, na cidade do Rio de Janeiro, e pretendia cursar mais uma faculdade. Fez curso técnico em administração e cursos de informática (Word, Excel, Power Point e Acess).

Começou a trabalhar aos 16 anos de idade, no projeto Guarda Mirim, como balconista de loja. Depois, trabalhou como atendente no *Mac Donald's* e nas Lojas Americanas. Quando ingressou no curso superior, foi indicada pela faculdade para estagiar numa seguradora, mas antes ficou algumas semanas no banco HSBC e, em seguida, foi recepcionista terceirizada na Caixa Econômica. Na época da entrevista, procurava estágio na área em que estava se formando. Joyce afirmou que sempre quis ter independência financeira: *“Tem que ter muita coragem, muita coragem, porque eu sempre quis ser independente. Eu gosto de ter minhas próprias finanças, pra comprar meus negócios, ter meu rendimento, pra poder gastar nas baladas, cursos...”*

Sobre sua família, narrou que, quando criança, ora morava com a mãe, ora com a avó, por causa da situação complexa dos pais, que estavam separados. Tinha quatro irmãos, alguns por parte de pai, outros por parte de mãe. Sabia que tinha outros irmãos, do lado paterno, mas não os conhecia. Era a mais velha, e se dizia “a matriarca dos irmãos”: *“Nossa, tô tomando espaço ali toda vida! Sou a mãe doida de todos eles, sou a conselheira de todo mundo, para qualquer coisa...”*

Morava com a avó, no mesmo local onde sempre viveram, numa rua próxima ao CAC, num quintal dividido com casas de outros parentes. Sonhava em sair de São João de Meriti, principalmente porque gostava das noitadas no centro da cidade do Rio de Janeiro, onde frequentava o bairro da Lapa para se divertir, e encontrava muitas

dificuldades com o transporte público para retornar à sua casa, quando ou tinha que esperar amanhecer para pegar o metrô e o ônibus ou dormir na casa de alguma amiga.¹⁰⁷

Definia-se como agnóstica, como seu pai e sua mãe. Sua avó, na época, era Testemunha de Jeová.

Contou que era muito tímida, quando criança, mas conseguiu superar a timidez com a ajuda da professora Marliza. Atribuiu ao CAC o fato de ter se tornado muito comunicativa.

Localizei Joyce por meio do Orkut, fiz contato com ela e logo ela me respondeu, enviando seus telefones. Tivemos uma certa dificuldade, inicialmente, para combinar o horário do nosso encontro, porque ela trabalhava, mas, pouco tempo depois, como ficou desempregada, conseguimos conversar durante uma tarde de quarta-feira.

Joyce chegou empolgada para a entrevista e cheia de emoção por estar retornando ao CAC. Preparou-se para o encontro, estava bem vestida e maquiada. Ao caminharmos para a biblioteca, onde ocorreu a entrevista, comentava: *“Ai, que saudades! Quando entrei e vi o jardim... Que saudades! Fico até emocionada! Aqui tinha o parquinho...”* [ao passar pelo local, entre as árvores, onde havia um parquinho].

Quando entramos na biblioteca, ela parou, olhou para as estantes e disse, suspirando: *“Ai..a biblioteca...O mesmo cheiro! Igual! Engraçado, as prateleiras tinham outra arrumação. Parece que tudo era maior, quando a gente era criança!”*

Iniciamos a entrevista com os esclarecimentos sobre o objetivo da minha pesquisa, informações que dei também a todos os entrevistados posteriores. Joyce começou a falar com emoção e já sinalizando para alguns aspectos que me chamaram a atenção por serem ali colocados como marcos importantes para ela: a aprendizagem da leitura, o trabalho em grupo e as primeiras professoras.

¹⁰⁷ O transporte público, na Baixada Fluminense, era bastante problemático, e, em São João de Meriti, se agravava devido ao monopólio de uma empresa de ônibus no município.

Assim que eu cheguei aqui, foi emocionante pelo fato de que me fez lembrar dos melhores momentos da minha infância, dos melhores amigos, que eu mantenho até hoje (inclusive, que moram próximo da minha residência), meus primos... Toda aquela lembrança de como eu iniciei a aprendizagem da leitura, como eu iniciei o trabalho em grupo, as minhas primeiras professoras [risos]... Porque é muito emocionante reviver tudo, desde o momento em que eu entrei naquele portão, no jardim... porque, para mim, isso tudo é muito mágico, né?

A afetividade foi um aspecto presente durante toda a entrevista. Muito falante, ela contou várias situações vividas no CAC, e, na sua narrativa, houve a descrição de várias atividades pedagógicas, indicando, por exemplo, a forma de intervenção das professoras junto aos alunos, o relacionamento com os colegas e a relação estabelecida com a leitura, a biblioteca e a escrita. Falou sobre as escolas em que depois estudou, sempre as comparando ao CAC. Identificou repercussões do que viveu na Escola do CAC, em sua vida posterior.

Logo no início da entrevista, sorrindo, com o olhar firme e muita convicção, afirmou que, para ela, o CAC era a escola mais linda do universo e que aquela foi a sua fase de vida mais feliz. Este sentimento foi muito marcante em todo o transcorrer da entrevista.

Pra mim, essa escola é a mais linda do universo! Porque eu tenho um sentimento muito grande por estar aqui, e por ter estudado aqui, ou pelo fato de que foi tão bom a convivência, que eu fiquei totalmente apaixonada... Posso dizer hoje que, com certeza, foi, sem dúvida nenhuma, a fase em que eu fui mais feliz.

5.2. Meus filhos vão estudar no CAC. Eu até me emociono. Foi muito bom, foi muito bom mesmo. (Michele)

Tempo de duração da entrevista com Michele: 90 minutos.

Michele nasceu em 1986, e estava com 23 anos, quando me concedeu sua entrevista. Frequentou durante cinco anos a Escola do CAC, onde ingressou em 1991, e saiu na 4ª série, em 1996. Foi aluna da professora Marliza.

Na época em que nos encontramos, estava viúva e tinha dois filhos que estudavam no CAC, na educação infantil. Trabalhava com vendas, como consultora de cosméticos da empresa Embeleze. Sua prioridade era a família. Viviam com a pensão do marido, falecido num acidente de moto. Estava namorando e pretendia se casar em breve.

Na 5ª série, fora reprovada onde estudava, porque perdeu a sua carteirinha de estudante e não pôde assistir às aulas, tendo muitas faltas, o que ocorrera porque o porteiro não a deixava ingressar no colégio e ela retornava para casa todos os dias. Concluiu o ensino fundamental já em outra instituição. No primeiro ano do ensino médio, ficou grávida e parou de estudar. Depois que teve o segundo filho, tentou retornar aos estudos algumas vezes, com o ensino à distância, mas não foi adiante. Por fim, retornou à escola e cursou o primeiro ano. Quando estava no segundo ano, passou no exame público do governo para conclusão do Ensino Médio e obteve o certificado de conclusão, em 2008. Fez cursos de telemarketing, informática e secretariado. Tinha vontade de cursar uma faculdade, embora sem muita certeza de que curso escolheria. Naquele momento, não era uma prioridade, tinha outros objetivos para sua vida como priorizar a criação dos filhos e o novo casamento que pretendia realizar.

Sobre a sua família, na infância, falou muito de sua mãe, como uma amiga, uma boa mãe, mas sempre afirmando que não tinha incentivos para estudar, nem acompanhamento da família. Tinha dois irmãos, de quem não fez comentários durante a entrevista. Sua mãe estava morando no Nordeste, em Olinda (PE), para onde ela viajava nas férias com os filhos. Michele continuava morando nos arredores do CAC.

Sua religião atual era a evangélica. Michele era membro ativo da igreja Assembléia de Deus, e realizava pregações a partir da leitura de textos bíblicos.

Fiz contato com Michele por intermédio dos professores do CAC à época, já que ela era mãe de dois meninos nas séries da educação infantil. Combinamos que ela poderia ir mais cedo para buscar os filhos na escola e, antes, me concederia a entrevista.

Chegou animadíssima e muito falante. Demonstrava manter muita intimidade com o espaço do CAC. O fato de ser mãe de alunos e de ser muito participativa ali ainda a mantinha muito próxima da instituição. Neste sentido, já que Michele foi a primeira entrevistada, foi interessante observar, posteriormente com outros entrevistados, que, para os ex-alunos mais distantes da instituição, chegar ao CAC gerava uma série de sensações, lembranças e emoções causadas pela saudade e pelo reencontro, enquanto Michele me passou a sensação de nunca ter saído daquele lugar, de que o CAC ainda era parte do seu cotidiano, pois ela estava sempre presente ali, agora como mãe, inclusive em várias atividades pedagógicas.

Após os esclarecimentos sobre a pesquisa, iniciamos a entrevista. Em nenhum momento, Michele se sentiu constrangida, somente preocupada em aparecer bonita na filmagem. Muito eloquente, ela iniciou a sua fala destacando a dedicação da professora, o jeito de ensinar e a atenção individual dada aos alunos de acordo com a necessidade de cada um. Comentou sobre o crescimento da vontade de aprender, a aprendizagem da leitura, as brincadeiras, os passeios, as festas e o contato com culturas de outros países, quando das visitas dos franceses à instituição e das viagens internacionais da professora.¹⁰⁸

¹⁰⁸ Conforme mencionado anteriormente, os jovens comentaram, várias vezes, as visitas dos franceses. Estas visitas ocorriam porque a instituição tinha uma forte ligação com entidades financiadoras e sindicais na França, que mantinham contato frequentemente e realizavam intercâmbios, permanecendo por vários dias no CAC e desenvolvendo atividades também com as crianças da escola. A expectativa era grande pela chegada deles ao Brasil. O CAC também tinha uma parceria com a Escola da Rua Piat, em Paris, e, algumas vezes, os alunos desenvolveram projetos em comum com as crianças francesas, além de haver também intercâmbios entre os professores destas escolas.

Era o jeito dela, ela é muito dedicada [referindo-se à sua professora]. Eu gostava da atenção que ela dava. Ela dava atenção individual, sabe? Era uma atenção individual. Ela chegava do nosso ladinho, na orelhinha, e explicava. Explicava com maior calma, com a maior paciência. Não era um jeito de ensinar assim, coletivo. Acho que ela sabia a necessidade de cada aluno e procurava entrar nessa necessidade. Eu gostava disso, eu me interessava por isso, pelo jeito dela ensinar, pela dedicação dela. Eu gostava muito, gostava muito mesmo! Me sentia bem, e aí só fazia aumentar a vontade de aprender, né? Sempre gostei de estudar, e, com essa dedicação, só fazia a vontade de aprender aumentar. Aí, depois que eu aprendi a ler, eu gostava das brincadeiras (...), eu gostava das festas, gostava dos passeios (...), do planetário da Gávea, do zoológico, dos museus (...). Até na praia, nos sítios, nós fomos! Eu lembro dos franceses que vinham aqui. Lembro das viagens que a Marliza fazia para outros países, que ela viajava e trazia doces, moedas para mostrar pra gente. Eu sei muito do que eu gosto aqui no CAC, sempre gostei, o que eu sempre priorizei: foi a dedicação, sabe, foi a dedicação.

Michele foi muito enfática ao destacar a dedicação recebida no CAC, assim como a relação com a sua professora. Durante o transcorrer da entrevista, abordou também o prazer de ler, a sua relação com os livros, o acesso à cultura mais ampla, a metodologia de ensino, a escrita, a sua relação com os colegas de turma e com os outros funcionários, além de comentar sobre os vários momentos de afetividade marcantes para ela. O afeto foi identificado em todos os aspectos comentados.

Como a entrevista se estendeu até depois da saída de seus filhos da aula, algumas vezes, eles entravam na biblioteca para beijá-la ou trazerem flores do jardim, mas isto não prejudicou o andamento da conversa.

5.3. O CAC formou o meu caráter, o meu gosto de ler, o que eu sou hoje! (Daniele)

Tempo de duração da entrevista com Daniele: 90 minutos (reliquei o gravador por mais duas vezes, após o termino da entrevista, pois, na conversa posterior, fez comentários que considere importante registrar).

Daniele nasceu em 1986. Estava com 23 anos, quando me concedeu a entrevista. Estudou na Escola do CAC por sete anos, da educação infantil à 4ª série. Foi aluna dos professores Bosco, Eliane e Marliza. Concluiu o ensino médio e tinha o desejo de cursar faculdade de psicologia ou educação física. Não prosseguia os estudos, até aquele momento, por falta de condições financeiras e também por causa da doença do seu pai. Começou a trabalhar aos 19 anos como operadora de telemarketing, e, desde então, continuava no mesmo emprego. Mas pretendia mudar de trabalho, pois não via possibilidades de crescimento no atual.

Sobre a sua família, relatou que, em casa, não havia nenhum estímulo à leitura. Seus pais tinham pouca escolaridade, estudaram no máximo até a terceira série do ensino fundamental. Sua mãe voltara a estudar, naquela época, para aprender a ler melhor, porque se convertera à religião Testemunhas de Jeová, cuja prática envolvia muitas leituras.

Daniele atribuiu o gosto que ela e a irmã, Camila, desenvolveram pela leitura e pela vontade de estudar ao fato de terem estudado no CAC, pois o seu irmão, que estudou em outra escola, repetiu vários anos escolares sem que seus pais se importassem, pois isso não era uma exigência na sua família.

Minha mãe nunca obrigou a gente a fazer nada, ela nunca obrigou a gente a estudar. Tem mãe que bate se o filho não passar no final do ano! Minha mãe nunca, nunca... Meu irmão repetiu umas três vezes! Minha mãe não se interessou, minha mãe não obrigava a gente. Eu tive apreço pela leitura, porque eu queria ter. O CAC estimulou isso, não foi minha mãe, nem meu pai. Foi algo que foi criado, foi estimulado. Para falar a verdade, o CAC estimulou a gente a aprender a ler e gostar da

leitura, porque minha mãe e meu pai não têm instrução e nem incentivava a gente a ler.

Entretanto, sua mãe era extremamente presente na escola, estava sempre no CAC, ajudando e participando das atividades, principalmente na cozinha, pois era do que gostava e sabia fazer: cozinhar. As idas da mãe à escola eram acompanhadas por sua filha mais nova, Camila, que, ao chegar à idade adequada, se tornou aluna também. Até mesmo o cão da família, o Maradona, as acompanhava ao CAC. Nos fins de semana, as crianças retornavam para brincar com as filhas do caseiro.

A mãe de Daniele procurou manter sua presença constante também quando as filhas foram para outra escola, o que conseguiu ao se oferecer para participar do programa “Amigos da Escola”, ajudando na cozinha. Mais tarde, foi contratada como merendeira na escola das filhas.

Daniele era solteira e vivia com os pais e a irmã Camila, no Parque Alian, um bairro vizinho. A família enfrentava muitas dificuldades, nos últimos anos, por causa da doença do pai, devido aos custos altos de deslocamento até o centro da cidade do Rio de Janeiro, onde ele fazia sessões de hemodiálise, o que, para ela, causou a impossibilidade de prosseguir nos estudos e tentar ingressar numa faculdade.

Assim como a mãe e a irmã, ela frequentava a religião Testemunhas de Jeová.

Encontrei Daniele por intermédio do Orkut. Ela foi a primeira ex-aluna com quem consegui contato, mas foi a quarta entrevistada, porque desmarcamos a entrevista algumas vezes em função de seus horários de trabalho. Ficou muito preocupada que eu pensasse que as desmarcações da entrevista pudessem ser devido à sua má vontade, o que, de fato, não foi.

No dia confirmado, chegou emocionada por estar voltando ao CAC. Ao passar pelo local onde havia um parquinho na escola, disse: *“Ai, cadê nosso parquinho? Ai, nosso parquinho! Que saudade, que triste ele não estar aqui!”* E, dirigindo o olhar para as árvores, comentou: *“Meu pé de seriguela, só tem aqui! Ali aprendi a subir em árvore!”*

Ao entrar na biblioteca, fitou os livros e comentou sobre a sua saudade das histórias que lia ali. Vindo direto do trabalho, chegou com uma sacola plástica de supermercado em que estava impresso um desenho do Ziraldo. Surpreendeu-se ao perceber a coincidência de estar entrando na biblioteca com aquela sacola na mão: *“Que coincidência eu estar entrando aqui com esta sacola, olha só.... Tem um desenho do Ziraldo!”* Disse, apontando para um quadro na parede onde aparecia a “professora Maluquinha”, uma personagem criada por Ziraldo, porque gostava muito desse autor na infância.

Como sempre fazia antes de começar as entrevistas, esclareci os objetivos da minha pesquisa. Daniele chegou ansiosa para falar, e, antes mesmo que eu ligasse os equipamentos, já falava e contava várias coisas, numa “tempestade de lembranças” que eu quase não conseguia acompanhar, pois ela ia contando para mim e também envolvendo as duas estudantes universitárias que estavam de plantão na biblioteca: *“Eu tenho muito pra falar! É a minha vida!”* – dizia ela, muito emocionada e entusiasmada.

Iniciamos a gravação, e Daniele começou a falar sobre como aprendeu a andar de bicicleta, a subir em árvores, das músicas que cantava, das aprendizagens proporcionadas pelo seu primeiro professor, aos 4 anos de idade, o Bosco. Destacou o seu processo de aprendizagem da leitura, a sua relação com a literatura, com os livros e com a escrita, o cuidado dos professores, da integração da escola com a família.

Ah! Eu lembro de coisas boas! Foi uma infância, que eu tive, muito boa! Eu aprendi a andar de bicicleta no CAC! Então, subia em árvore, comia fruta, a seriguela... e eu nunca mais vi seriguela, em lugar nenhum, só aqui no CAC que tinha. Manga...Tudo! Eu aprendi tudo aqui no CAC! Final de semana, eu vinha pra cá. (...) Eu sempre quis aprender a ler, sempre, sempre, sempre! (...) E eu lembro que eu aprendi a ler com revistas em quadrinhos, eu aprendi a ler com a [professora] Eliane. Ela lia a historia em quadrinhos pra gente, fazia a rodinha de leitura, botava esteirinhas no chão, e ela lia assim: mostrava com livrinho, um só, e todo mundo prestando a atenção. Eu queria ler também, igual ela estava lendo. Então, ela foi ensinando a gente a ler nos livrinhos de histórias em quadrinhos da Mônica, da turma da Mônica. Aí, eu fui aprendendo a ler. A primeira coisa que eu li foi uma revista em quadrinhos. Até hoje, eu amo revista em quadrinhos. Até hoje!

Acho que é porque eu aprendi a ler nas revistas em quadrinhos. Até minha mãe, hoje, fala que é a primeira coisa que eu li foi revista em quadrinhos. Foi por causa disso, foi por causa da Eliane! (...) Eu sei que a gente escrevia muitas histórias, que a gente tinha que inventar!

No transcorrer da entrevista, Daniele abordou muito a relação de afeto que tinha com a instituição, com as professoras e com os amigos, a influência que o CAC teve sobre a constituição do seu caráter, o desenvolvimento do seu gosto pela leitura, a sua apreciação literária e a sua capacidade de se expressar bem oralmente em público. Falou do contato com a cultura, da interação com os franceses, dos animais do CAC. Lembrou-se das festas, dos passeios e de outros eventos.

Daniele ainda frequentava as grandes bibliotecas públicas do centro da cidade do Rio de Janeiro, além das do metrô, e fazia empréstimos de livros. Sugeriu que eu entrevistasse a sua irmã Camila e outros colegas.

5.4. O CAC foi a minha vida, vivi os melhores momentos da minha vida aqui. (Camila)

Tempo de duração da entrevista com Camila: 75 minutos.

Camila tinha 20 anos, quando me concedeu a entrevista. Ela nasceu em 1990, e estudou no CAC durante quatro anos, entre 1996 e 1999, da classe de alfabetização à 3ª série do ensino fundamental. Foi aluna das professoras Dinalva e Adriana. Concluiu o ensino médio e tinha o desejo de fazer faculdade de letras, com habilitação em espanhol, mas não pôde ainda por falta de condições econômicas. Fez um curso gratuito de espanhol durante dois anos e desejava muito prosseguir aprendendo o idioma.

Trabalhou por pouco tempo, mas precisou deixar o emprego para cuidar do pai, que teve problemas graves de saúde, conforme já me fora informado na conversa com sua irmã Daniele, entrevistada três meses antes.

Sobre a família, assim como a irmã Daniele, comentou muito sobre a presença de sua mãe na escola e também da desobrigação de estudar. Falou sobre as repetições de anos escolares do irmão mais velho e da presença constante da irmã. *“Eu me sentia segura sabendo que minha mãe estava perto, minha irmã estava perto. Até minha mãe trazia o cachorro pra cá, o Maradona.”*

Fiz contato com a Camila, por telefone, a partir da indicação de sua irmã.¹⁰⁹ Seus comentários foram muito semelhantes aos de Daniele, nos aspectos que consideravam importantes na vida escolar.

Ao chegar, Camila ficou muito emocionada, especialmente quando não viu o parquinho:

¹⁰⁹ Achei importante entrevistar alguns irmãos que estudaram no CAC para observar se houve muitas diferenças, já que estavam no mesmo contexto familiar e escolar, embora em turmas diferentes.

Dá vontade de chorar! Meu olho encheu de lágrimas quando eu entrei, que olhei o jardim, que eu olhei aquele campo ali da frente... a gente corria muito ali... [choro] Aí, eu me lembrei das brincadeiras, das festas que tinha aqui. Festa de caipira... que eu me vestia de caipira, fazia várias trancinhas no meu cabelo, me lembro de tudo. [pausa/choro] Lembro que sempre tinha um café no final do ano. Até hoje, tenho foto lá em casa, de um café no final do ano, que tinha um papai Noel, que a gente ganhava presente. Ai! Eu lembro disso tudo! (...) E o parque... [risos] o principal era o parque né? [risos] Que a gente sempre se distraía no parque, a gente brincava no escorrego, tinha um monte de brinquedo aqui. A gente olha assim aquele espaço do parque e sente uma falta!

(...) A primeira coisa que eu olhei foi que não tinha o parque. Cadê o parque? Não tem parque! Tem o pé de serigueta, que a gente sempre brincava.

Nas suas primeiras falas, comentou sobre a aprendizagem da leitura, a formação leitora, a relação com os professores. Durante o transcorrer da entrevista, abordou a relação com os franceses, as festas, as brincadeiras, os livros que lia e as consequências do processo formativo no CAC em sua vida.

As professoras tratavam a gente como se fossem filhos. (...) Tem a importância também do relacionamento da professora com o aluno. (...) As professoras foram um marco! (...) Eu lembro, até hoje, o cabelinho da Adriana, aquele cabelinho grandão, puxadinho pra trás. Eu me lembro disso, da Adriana toda pequenininha, também da letra da Adriana. (...) Até hoje, quando alguém passa... “– Hum, é o perfume da Dinalva.” “– Quem é Dinalva?” – “Foi minha primeira professora.” – “Gente! Camila, até hoje, tu lembra?” – “Lembro!”

(...) No CAC, foi muito enfatizado a leitura. (...) Então, graças ao CAC, eu tenho, hoje, uma leitura muito boa. Eu gosto de ler, eu leio vários livros, e essa mania de leitura da gente... (...) Os professores sempre faziam roda de leitura.

**5.5. Se não fosse o CAC, não sei se eu gostaria muito de ler.
(Mário)**

Tempo de duração da entrevista com Mário: 60 minutos.

Mário, ao me conceder a entrevista, estava com 23 anos. Ele nasceu em 1986, e permaneceu durante oito anos na Escola do CAC, onde ingressou na educação infantil, em 1989, e saiu na 4ª série, em 1996. Foi aluno dos professores Dalva, Bosco, Eliane e Marliza. Concluiu o ensino médio e tentou vestibular para biologia, mas não ingressou na faculdade. Tinha muito desejo de entrar na universidade, e sua escolha, na época, seria por cursos na área de desenho industrial ou designer. Trabalhava como contínuo na OAB. No ano seguinte à entrevista, me informou que tinha ingressado no curso técnico em comunicação visual/design gráfico do SENAI, e que estava muito empolgado.

Desde a infância, gostava muito de desenhar, e seus desenhos eram muito valorizados entre os amigos da escola, que o consideravam um talento especial. Os professores do CAC aconselhavam sua mãe a incentivá-lo a fazer cursos específicos na área de desenho. Mário continuou desenhando e, especialmente, criando histórias em quadrinhos. Já tinha um material volumoso, que lhe foi tomado durante o assalto a um ônibus em que se encontrava.

Quando criança, morava próximo ao CAC, com os pais e as duas irmãs mais velhas. Suas irmãs cursaram o ensino médio, e uma delas fez, inclusive, o curso de formação de professores, mas exerceu esta profissão por pouco tempo. Seu pai estudou até a quinta série do ensino fundamental e sua mãe até a terceira. Na época da nossa conversa, morava com um amigo na Pavuna, bairro da cidade do Rio de Janeiro fronteiro a São João de Meriti.

Fiz contato com o Mário pelo Orkut. Ele me respondeu rapidamente, e foi interessante que tenha pedido a minha ajuda para saber como poderia conseguir uma bolsa para cursar a faculdade, antes mesmo que eu explicasse com mais detalhes os propósitos da minha pesquisa:

Orkut **mario:**

Olá, Professora Nalu! Que bom que lembra de mim. Você caiu do céu agora! Estou tentando me organizar para cursar uma faculdade. Você poderia me indicar algum modo de conseguir uma bolsa??? 18/08/09

A resposta de Mário já demonstrava o seu desejo de fazer um curso superior e a sua busca por encontrar condições de ingressar numa faculdade.

Mário tinha muitas dificuldades com horários, pois saía tarde do trabalho. Em função das dificuldades para nos encontrarmos no CAC num domingo, resolvemos marcar a entrevista num domingo à tarde, na minha casa, um horário tranquilo em que eu estaria sozinha. Mário veio com boa vontade e entusiasmo, mas era extremamente tímido. Quando ele chegou, conversamos sobre os propósitos daquela entrevista, e ele fez alguns comentários sobre amigos da infância. Mas, quando liguei os equipamentos de gravação, ele se calou e teve muita dificuldade de se expor. No fim, quando já não estávamos mais gravando, ele comentou sobre esta sua dificuldade e o seu excesso de timidez, que até o limitavam nas ocasiões em que surgiam possibilidades de trabalho. Desde criança, era tímido. Sempre gostou muito de ler e de escrever, e se destacava na sua turma, segundo os professores, características que se mantiveram presentes em sua vida adulta. Especialmente para o Mário, creio que se a entrevista tivesse ocorrido na biblioteca do CAC favoreceria mais o seu processo de rememoração.

Mário iniciou a sua fala dizendo que se lembrava muito pouco dos anos iniciais no CAC, porque era muito pequeno (ingressou na escola com apenas 3 anos de idade), e que tinha mais lembranças do tempo da professora Marliza, da primeira à quarta série. Do início, se lembrava dos jogos feitos na aula, mas não conseguiu detalhá-los. Destacou o que mais gostava de fazer: *“Eu gostava muito de escrever, de inventar histórias. Eu gostava muito! Lembro das rodas de leitura.”*

A leitura e a escrita foram aspectos muito marcantes, para Mário. Ele gostava muito de escrever e mantinha o hábito da leitura. O último livro que leu foi *Lolita*, de Vladimir Nabokov. Desde a sua fala inicial, a leitura e as relações com a biblioteca e com os livros se mostraram bastante relevantes. Falou também de seus hábitos de revisão textual e de refazer textos para que ficassem melhores.

Lembro das coisas que eu tenho o hábito. O hábito de refazer, tinha que refazer uma história de terror, alguma coisa assim... (...) Eu tenho mais lembranças da biblioteca. (...) Dois ou três dias da semana, tinha essas rodas [de leitura]. A gente ia pra lá [à biblioteca], depois da aula, não era durante a aula. A gente saía e ia pra lá, na biblioteca. Eu gostava muito!

(...) Lembro que a gente ia estudar [e quando chegava em casa], voltava depois [à biblioteca]. A gente participava bastante também, interagia com a história.

Durante a entrevista, Mário comentou sobre vários livros, inclusive que leu na educação infantil, e também dos autores: *Assim e assado*, *Fábulas de Esopo*, a coleção de histórias da Bruxonilda, Sylvia Orthof, Ziraldo, a coleção dos livros interativos que tinham vários finais para escolher. Abordou a dedicação das professoras, especialmente da professora Marliza, que era de quem mais se lembrava, a forma de ensinar e a busca pela informação e cultura.

5.6. Sou tão orgulhoso de ter estudado aqui, que eu trouxe a minha filha. (Michael)

Tempo de duração da entrevista com Michael: 70 minutos.

Michael nasceu em 1985, ao me conceder a entrevista, estava com 25 anos. Estudou na Escola do CAC por dois anos, de 1995 e 1996. Lá, cursou a 3^a e a 4^a séries, como aluno da professora Marliza. Chegou ao CAC vindo de uma escola pública, no bairro vizinho, com a qual assim comparou: “*O meu estudo [na escola anterior] era bem fraco mesmo. Eu vim fazer a terceira série aqui, mas eu não sabia quase nada. Chegando aqui, logo no primeiro mês, eu notei a diferença.*”

Michael cursou até a 8^a série. Concluiu o ensino fundamental e fez um curso de eletricista, profissão em que trabalhava. Tinha muito desejo de prosseguir os estudos e fazer faculdade de engenharia elétrica. Na adolescência, quando já estava em outro colégio, retornou ao CAC para participar do projeto “Orquestra de Berimbaus”, implementado na instituição com o apoio de um programa do governo federal denominado Comunidade Solidária.

Sobre a sua família, contou que enfrentava dificuldades financeiras. Seus pais eram separados, ele vivia com a mãe, os avós e os dois irmãos. Na época da entrevista, tinha mais um irmão, que estava com 9 anos, e tinha estudado também no CAC.

Seu avô era quem o incentivava a estudar. Quando Michael parou de estudar para trabalhar numa empresa como auxiliar de serviços gerais, seu avô queria que fosse além e estudasse para ter uma profissão. Foi quando ele decidiu fazer o curso de eletricista.

Michael tem duas filhas (uma de dois anos e outra de quatro), que estavam estudando no CAC.

Definiu-se como evangélico, frequentador da Assembléia de Deus. Costumava ler a bíblia e gostava muito de ler também os livros técnicos referente à sua profissão.

Fiz contato com Michael por intermédio dos professores do CAC, por sua filha ser aluna da escola. Encontrei com ele por acaso, quando estive lá para entrevistar outra

peessoa. Ele tinha saído mais cedo do trabalho e fora buscar a filha. Conversamos e marcamos a entrevista posteriormente, por telefone.

Michael chegou entusiasmado para falar sobre as suas memórias. Ele estava sempre presente no CAC por causa da filha. Sempre que podia, ia buscá-la na saída da escola.

Contou que, quando aluno, foi muito bagunceiro, mas que, nas situações vividas no CAC, foi aprendendo a assumir os erros e a pedir desculpas, o que, segundo ele, contribuiu para a construção do seu “bom caráter”, conforme suas próprias palavras.

Nas suas primeiras falas, Michael identificou as diferenças encontradas quando chegou ao CAC, vindo de outra escola. Destacou a relação com a professora, com os amigos, com a leitura, a escrita e a biblioteca. Comentou muito sobre, como pai, escolhera o CAC como escola para sua filha:

(...) Eu notei a diferença, os professores... A Marliza, no caso, que era muito boa, tratava super bem os alunos. Tinha a biblioteca aqui, que apoiava... dava apoio assim, pra nossa leitura, nosso aprendizado ficar melhor. Nossos amigos também! A turma era cem por cento! Eu me lembro que eu gostava muito de fazer história, aí a Marliza dava oportunidade para cada aluno ir lá na frente ler, era legal pra caramba! [risos] Poxa, aqui eu pude desenvolver bastante meu estudo! Quando eu saí daqui, eu saí bem satisfeito! Tive o privilégio também de conseguir vaga para minha filha (...) Aí, ela também está super alegre! Eu conto para ela: “Minha filha, papai também estudou aqui.” Aí, ela fica toda empolgada! Todo dia, antes do colégio, ela está arrumando as coisas dela, de manhã, pra vir para o colégio [e fala]: “Pai, vou pro CAC, pai.” Ela mora um pouco distante [da escola], mas, mesmo com essa distância, para nós, está sendo uma honra, porque o CAC é uma escola que eu pude ver e aprender aqui dentro de verdade. É uma escola muito boa! Então, vale a pena fazer esse esforço por ela também.

Durante a entrevista, Michael destacou a importância do CAC na constituição do seu caráter, honestidade e bom humor. Destacou muito as atividades que faziam com os colegas, por conta própria, nos horários extra-escolares, e da forte relação estabelecida entre eles: “*Aqui éramos amigos, quase irmãos.*” Também falou, várias vezes, da honra que sentia por ter tido o privilégio de estudar na Escola do CAC.

5.7. Foi a base do meu conhecimento de hoje em dia! (Victor Hugo)

Tempo de duração da entrevista com Vítor: 60 minutos.

Vítor nasceu em 1990. Estava com 19 anos de idade, quando me concedeu a entrevista. Estudou na Escola do CAC durante cinco anos, de 1995 a 1999. Foi aluno das professoras Dinalva e Adriana. Concluiu o ensino médio, formando-se em técnico de química, no CEFET, e, na época do nosso encontro, estava esperando o resultado do vestibular que prestara para farmácia. O CEFET era um colégio federal extremamente concorrido, em que o ingresso, realizado por concurso público, era muito rigoroso. Vítor tentara o concurso quando ainda estava na 8^a série, sem se preparar para a prova. Naquela ocasião, não ingressou, embora tenha ficado próximo de consegui-lo. No ano seguinte, quando já estava cursando o primeiro ano do ensino médio em outra escola, fez a prova novamente e conseguiu passar. Disse que não estudou muito e que esteve em um cursinho preparatório, mas logo desistiu, porque não atendia às suas expectativas.

Vítor trabalhou um mês como balconista de um bar, em São João de Meriti, e foi monitor remunerado na escola em que estudava. Também fez estágio remunerado.

Quanto à sua família, contou que, quando criança, seu pai trabalhava no comércio e sua mãe era dona de casa. Ambos só tinham o ensino médio, mas, na década de 2000, concluíram o ensino superior (o pai no curso de administração e a mãe no de pedagogia). Na época da entrevista, seu pai era funcionário concursado do Banco do Brasil e sua mãe era professora contratada da prefeitura de São João de Meriti. A faculdade de seu pai foi patrocinada pelo Banco do Brasil, e a sua mãe, como fizera o pré-vestibular no EducAfro – Rede de Pré-vestibulares Comunitários e Educação para Afrodescendentes e carentes –, conseguiu obter uma bolsa integral e outros benefícios numa universidade particular, a PUC do Rio de Janeiro. Vítor tinha uma irmã mais nova, Bárbara, que também foi aluna do CAC por dois anos, e foi uma das entrevistadas nesta pesquisa.

Seus pais tinham livros em casa e compravam revistas em quadrinhos e livros de histórias para ele. Sempre via seu pai lendo jornal. Na sua casa, presenciava constantemente atos de leitura.

Na infância, Vítor morava no mesmo bairro do CAC. Quando o entrevistei, vivia na Pavuna, bairro da cidade do Rio de Janeiro.

A indicação de Vítor para a entrevista se deu por meio dos professores do CAC, que me informaram que sua mãe, por intermédio da prefeitura, estava fazendo naquela instituição o curso “Alfabetização em contextos de letramento”, realizado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro em parceria com o CAC e ministrado pela professora Marliza, que atualmente é professora desta universidade. Consegui o telefone do Vítor e, inicialmente, conversei com sua mãe, que me falou dos dois filhos que estudaram no CAC. Quando decidi entrevistá-los, foi fácil marcar um horário para a conversa com a irmã Bárbara, mas só consegui marcar um horário com Vítor durante as férias, porque ele estudava o dia todo e fazia estágio até nos fins de semana.

Ao chegar ao CAC e entrar na biblioteca, ele se dirigiu imediatamente às estantes de livros e pronunciou: “*Quanto tempo...*” Perguntei: “*Saudades?*” Vítor retrucou, com o olhar dirigido aos livros: “*Principalmente daqui* [aproximando-se das estantes]. *Principalmente daqueles livros de escolher o final da história.*”

Antes dos meus esclarecimentos sobre a pesquisa, ele começou a falar sobre a redação que fez no vestibular, pois estava muito preocupado de ter se desviado do tema pedido, e contou sobre as informações e a abordagem que escolheu para compor o seu texto. Neste comentário, colocou uma série de informações históricas sobre a mulher, e esta era a sua preocupação, pois achava que teria se atrapalhado ao tratar prioritariamente do papel da mulher, enquanto o tema da redação era “A influência que exerce a cultura de uma sociedade sobre o papel do homem e da mulher.”

Vítor iniciou a conversa comparando o CAC com outras escolas. Ressaltou, desde o início e em todo o transcorrer de sua entrevista, o trabalho em grupo. Falou da forma dinâmica e didática do ensino na escola, destacando as atividades relacionadas às ciências naturais, porque achava que, provavelmente, isto o influenciou a ir para a área de estudo em que estava atuando. Queria ser cientista, desde criança.

Aqui, não era aquela coisa, que eu sei que há nas outras escolas: um professor dá a matéria e você tem que aprender e fazer prova sobre isso. O trabalho é mais dinâmico, didático, coisas em grupo, sendo que tinha coisa de desenho, tinha outras atividades também. (...) Tinha algumas coisas que as professoras traziam sobre matérias de algumas revistas, tipo a [revista] Ciência Hoje das Crianças.

Vítor comentou bastante sobre a biblioteca, as leituras e os livros. Gostava muito de ler livros de mitologia e revistas na área de ciências, como a *Ciência Hoje das Crianças* e a *Superinteressante*, revistas que conheceu no CAC e atualmente assinava. Falou de alguns passeios e da presença e convivência com os franceses. Embora tenha comentado, algumas vezes, sobre a prática dos professores, disse não se lembrar de sua relação com eles, embora soubesse que era boa. Do que mais se lembrava era de sua relação com os amigos, mas considerava que o mais importante em o seu processo de aprendizagem foram as atividades em grupo e a dedicação dos professores:

[o que foi mais importante no processo de aprendizagem] As atividades em grupo e a relação, a coisa que eu percebia dos professores, principalmente. Eram mais dedicados aos alunos do que os professores de outros colégios. Os professores dos outros colégios, nos outros que eu estudei, muitos só falavam a matéria e iam embora. Não estavam nem aí para os alunos! Aqui, os professores sempre procuravam os alunos, explicavam as coisas. Se tinha alguém que estava mais atrasado que os outros, se dedicavam mais a um e a outro.

Vítor disse que tinha muita facilidade para aprender e percebia que não precisa se dedicar tanto quanto os outros alunos para adquirir os conhecimentos de que necessitava. Acreditava que isto se dava – tal como leu numa reportagem na revista *Superinteressante* – devido a fatores genéticos e também ao meio em que o sujeito vivia. Por isso, achava que a escola também o ajudou, porque, apesar de ele ter mais facilidade do que a maioria dos alunos, observava que, nas outras escolas, os ex-alunos do CAC também tinham mais facilidade do que os outros. Toda a entrevista do Vítor foi

muito marcada por comentários com análises amparadas em informações de cunho mais científico, seja do ponto de vista das relações humanas, seja em relação às ciências naturais.

A minha facilidade com as matérias, e essas coisas, é meio que exclusivamente minha. Tem alguns amigos que estudaram comigo, desde aqui até a oitava série. O Cadu (...), certamente, tinha mais facilidade do que os outros, mas não tanto quanto eu. Mas eu acho que teve a influência aqui da escola, porque comparando com o resto, o Cadu tinha mais facilidade do que os outros, mas eu tinha muito mais facilidade do que ele. (...) Minha irmã também. Estudou aqui, mas não tem a mesma facilidade que eu, então, eu acho que tem uma coisa que é exclusivamente minha, mas também teve influência do local, que eu estudei aqui. (...) É uma das coisas que eu leio nas revistas científicas. Eu leio umas revistas científicas também – não exatamente científica, mas científica mais para leigos. Uma que eu comecei a ler aqui também, Superinteressante... (...) E estava falando que a personalidade é influência tanto do meio quanto da genética. Dá pra perceber. Por isso eu acredito nessas coisas. Experiência própria! [risos]

Ao concluir sua entrevista, Vítor procurou, nas estantes da biblioteca, o seu livro favorito quando era aluno do CAC: *Vou ali e volto já*. Estava muito interessado em encontrá-lo. Procurou por longo tempo, mas não conseguiu achá-lo.

5.8. Foi a partir daqui que eu comecei a conhecer o mundo! (Bárbara)

Tempo de duração da entrevista com Bárbara: 80 minutos.

Bárbara nasceu em 1991. Tinha 17 anos, quando me concedeu a entrevista. Estudou na Escola do CAC, nos anos de 1997 e 1998, onde frequentou os grupos 3 e 4 (correspondentes à classe de alfabetização). Foi aluna das professoras Iara e Marliza. Estava cursando o 3º ano do ensino médio, no curso de formação de professores, que tinha quatro anos de duração. Sonhava em ser professora. Estava muito entusiasmada com a disciplina de alfabetização. Tinha o desejo de trabalhar com crianças especiais.

Bárbara era irmã de Vítor Hugo, ex-aluno também entrevistado nesta pesquisa, quatro meses depois dela, portanto, os dados de sua família eram os mesmos apresentados por Vítor.

Destacou que tinha muito incentivo para ler, em sua casa, que os pais compravam muitas revistas em quadrinho e possuíam vários livros: *“Na minha família, tinha incentivo [para a leitura]. Meu pai sempre foi de ler muito, minha mãe também. O meu irmão, por estudar aqui, também sempre levava livros, e a gente, dentro de casa mesmo, um trocava com o outro. Cada um pegava um livro, e os dois liam os dois livros.”*

Bárbara disse que seu irmão teve muita influência sobre ela, por ser o mais velho, mas que nunca se sentiu comparada a ele, pois sabia que ele tinha mais facilidade para algumas coisas e ela para outras. Considerava-se muito “elétrica”.

Assim como Vítor, na ocasião da entrevista, morava com a mãe no bairro da Pavuna. Seus pais eram separados.

Bárbara foi indicada para a entrevista por sua mãe, pois, quando telefonei a fim de contatar Vítor, foi ela quem me atendeu e forneceu informações, dizendo que a filha também tinha estudado no CAC. Disse que os dois filhos eram bastante diferentes. Embora Vítor tivesse estudado cinco anos e Bárbara apenas dois anos na Escola do CAC, como mãe, ela percebia a influência desta escola na formação de ambos os filhos.

Algum tempo depois do primeiro contato, decidi entrevistar Bárbara, e marcamos o encontro por meio de uma conversa telefônica.

Bárbara chegou entusiasmada ao CAC. Entrou na biblioteca dizendo que tinha saudades e perguntando pelas professoras. Logo nas suas falas iniciais, contou sobre algumas práticas pedagógicas da escola. Suas observações foram muito focadas na forma de ensinar. Como, na época da entrevista, estava no curso de formação de professores, o olhar sobre a sua história escolar estava voltado prioritariamente para “como fazer” e para modelos referenciais, que gostaria de imitar como professora. Comparava muito a prática do CAC, tanto em relação à sua escolaridade posterior quanto aos estágios que fez em outras escolas quando estudante.

A minha estada aqui foi muito boa. Tinha um parquinho, que a gente gostava de brincar muito... E, uma vez, no parquinho, tiveram dois meninos que acharam um casulo de borboleta, e eles levaram o casulo pra sala e a gente começou a estudar sobre a borboleta, o que poderia sair de dentro daquele casulo. A gente foi fazendo um monte de descobertas, através daquele casulo que os meninos tinham achado naquele parquinho. Nós vimos vídeos, fizemos leitura, estudamos. Até que, um dia, a borboleta nasceu! [risos] Também tinham as rodas de leitura. Que a gente, mesmo sem saber ler, ia pra biblioteca, ficava lá, e um contava a história pro outro. E foi, mais ou menos assim, que eu fui sendo alfabetizada e que eu fui construindo o meu conhecimento.

A leitura, os livros, os autores, as atividades na biblioteca, as brincadeiras no parquinho, a presença dos franceses e o gosto por escrever foram destacados no seu discurso. Bárbara falou muito das posturas dos professores que encontrou em sua trajetória escolar posterior ao CAC. Disse se identificar com a linha construtivista de alfabetização, porque achava que era a mais adequada, por ser semelhante à forma como ela aprendeu. Em comparação às escolas que visitara nos estágios e às da sua trajetória escolar posterior, achava o CAC “*futurista*”, pois esta instituição já tinha, havia muitos anos, desde a sua infância, um ensino bem diferente daquele que se via em outras escolas.

Eu acho que o CAC, apesar de estar bem no interior da Baixada Fluminense, é meio futurístico, porque eu fui para uma escola fazer estágio, uma escola particular, em que a professora ainda ensinava por meio de cartilhas, entendeu? Cartilha entre aspas, porque, agora, tem os livros didáticos... Mas a forma em que ela ensinava era muito do tipo das cartilhas: cantar musiquinha pra memorizar sonzinho de fonema... Achei muito chato, muito mecânico. Eu, particularmente, não gosto, acho errado. Eu acho que essa é a principal diferença! Uma turma de alfabetização usar palavras dissílabas só porque são dos fonemas, das sílabas que a criança aprendeu. Não poder usar palavras maiores, porque a criança ainda não aprendeu a sílaba daquela outra palavra! Isso eu acho ruim, bem diferente de como eu aprendi aqui. [grifos meus]

6. AS MARCAS DA ESCOLARIDADE DEIXADAS PELO CAC

Educar sempre significa mudar. Se não houvesse nada para mudar não haveria nada para educar.

Lev Vygotsky (1926)

É momento de celebração! Celebrar as conquistas deste ano. Conquistas que se tornam realidade, porque se construiu o espaço do sonho. Sonhos que deixam de ser utopias e se tornam realidade, por encantamento! Não aquele encantamento que coloca diante de nós a fada madrinha com sua varinha de condão, mas aquele que nos contagia, nos seduz pelo prazer de fazer. Fazer pedagógico! Prazer, conquistado não meramente pelo discurso da vontade, mas pela ação que implica em resgatar ao professor o seu verdadeiro papel, na busca da competência profissional, no espírito investigador, no estudo sistemático, no registro da experiência, na análise constante, no acompanhamento das pesquisas pedagógicas e descobertas científicas.(...) Prazer que faz enfrentar inúmeras dificuldades e não desistir, porque não está perdida a capacidade de sonhar!

Relatório anual da equipe de educação à assembléia dos sócios do CAC (1995)

Por meio das narrativas apresentadas pelos jovens ex-alunos da Escola do CAC entrevistados nesta pesquisa, foi possível identificar a força com que a relação social marcou todos os aspectos destacados no processo vivido na escola. Todas as experiências, quer tenham sido das aprendizagens mais convencionalmente atribuídas ao contexto escolar, quer das aprendizagens mais amplas do cotidiano, foram relatadas sempre em situações de relacionamentos intensamente marcados pela presença do outro.

O conjunto das relações sociais evidencia a constituição das trajetórias individuais, ou seja, é na dinâmica interativa que o processo de conhecimento é concebido. Nos depoimentos dos ex-alunos, pude perceber que o processo de conhecimento não foi relatado se dando diretamente com o objeto, mas na relação mediada por outros, pois é na relação com o outro que a elaboração cognitiva se constitui, sendo, inclusive, curioso perceber que este processo foi observado pelos próprios entrevistados e valorizado por eles, ainda que intuitivamente.

Smolka e Góes (1993) afirmaram que esta dinâmica interativa, em que tem lugar o processo de conhecimento, implica sempre numa relação sujeito-sujeito-objeto, o que significa que o sujeito estabelece relação com o objeto de conhecimento por intermédio de outros, pois “a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro. A constituição do sujeito, com seus conhecimentos e formas de ação, deve ser entendida na sua relação com outros, no espaço da intersubjetividade”.¹¹⁰

A relação com as diferentes formas de saber, quer fossem as de natureza prática, ético-moral, teóricas ou intelectuais (Charlot, 2001),¹¹¹ foi apresentada, nos depoimentos, sempre acompanhada da interação com professores, colegas de turma, familiares ou vizinhos, ainda que com diferentes níveis de intensidade, de acordo com as singularidades das histórias de vida. A interação com o professor e colegas de turma assumiu um papel predominante.

¹¹⁰ SMOLKA, A.; GÓES, M. (orgs.) A linguagem e o outro no espaço escolar. Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1993, p. 9.

¹¹¹ CHARLOT, B. Os jovens e o saber, perspectivas mundiais. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

Foi a partir desta grande marca – os relacionamentos –, apresentada por todos como positiva e de importância, que outros aspectos se delinearam e se revelaram. O fazer no coletivo teve ênfase, nas narrativas das atividades relatadas, e ainda que algo fosse feito individualmente, o sentido se configurava na sua apresentação ou sua intenção para o grupo social.

Nessa perspectiva, apareceu destacadamente, no contexto escolar, a relação com a professora, seguida da com os colegas de turma e com a família – relações que, de variadas formas, compartilharam a construção dos diferentes conhecimentos. Foi no detalhamento dessas relações, como grandes marcas da escolaridade, que outros sinais também se tornaram visíveis, como os indícios da prática pedagógica, a intensa relação com a leitura, o tipo de relacionamento estabelecido pela escola com os familiares, a solução de conflitos entre os pares, os valores ético-morais delineados nas situações vivenciadas, a força da valorização do coletivo e do entendimento da atenção e do respeito às diferenças individuais, entre outras, temas que trato a seguir.

6.1. A RELAÇÃO COM O PROFESSOR

A figura do professor foi bastante destacada nas entrevistas. Este destaque se deu sob diversas perspectivas: o professor e o relacionamento afetivo com o aluno, o professor como um modelo a imitar, o professor em sua ação mediadora, o professor e a prática pedagógica. Estas perspectivas estavam intrinsecamente relacionadas. Atenta às polêmicas que giram em torno de algumas delas, foi preciso aprofundar a escuta apurada ao conjunto dos discursos, como no caso da questão da afetividade, presente tão fortemente.

O enfoque dado à afetividade, aparentemente, poderia passar a idéia de que os ex-alunos achavam que aprenderam porque o professor ensinava por amor, ou porque era bonzinho, popular, carismático, ou ainda porque o concebiam no centro do processo educativo. Apesar de os jovens poderem ter estas idéias, não me pareceu ser o que queriam afirmar. Numa escuta atenta aos detalhes, aos exemplos e às explicações, percebia-se que não tratavam disso. Falavam de características profissionais, de formação, de prazer e de dedicação profissional, de capacidade pedagógica e de condições de trabalho.

Quando comentavam sobre os professores de outras escolas, que julgavam não ser tão bem-sucedidos quanto os do CAC, se preocupavam em tentar formular uma explicação que ajudasse a justificar suas percepções sobre eles, como, por exemplo, pelo fato de que as turmas tinham muitos alunos, aspecto muito sinalizado ao falarem das outras escolas.

Quanto à mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem, as entrevistas estiveram repletas de exemplificações, tanto relacionadas a conteúdos conceituais, como relacionadas a conteúdos referentes a atitudes, normas e valores. Neste processo, estavam as práticas pedagógicas desenvolvidas tanto na sala de aula, quanto na biblioteca.

A vontade de imitar a professora, no sentido de emular um modelo, como tratou Bruner (1999) ao caracterizar a vontade de aprender,¹¹² também foi muito presente. Havia um processo de identificação que os levava a desejarem agir como o professor.

Embora a questão do afeto pareça antagonizar com a cognição, Vygotsky demonstrou em sua obra buscar a integração entre estes dois aspectos, já que tinha uma preocupação com o funcionamento psicológico em sua integralidade, pois via o homem como um ser integral e não como ser compartimentado. Rego (2003) apontou que “Vygotsky concebe o homem como um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também como alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza”.¹¹³

Vygotsky criticou a separação entre afeto e intelecto. Para ele, não havia “pensamentos que pensam a si próprios, dissociados da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa”.¹¹⁴

Freire (1999), numa abordagem mais filosófica do que cognitivista, também assinalou a questão da necessidade de se ver esses aspectos de forma integral. Para ele, o homem, como um ser histórico, um ser de relações, “está no mundo e com o mundo, (...) isto o torna capaz de relacionar-se, de sair de si, projetar-se nos outros; de transcender”.¹¹⁵

Também Freire (1999) nos disse que “ensinar exige querer bem aos educandos”.¹¹⁶ Destacou que o “querer bem” era uma prática específica do ser humano. Era preciso ao professor o gosto pelo “querer bem”, assim como não ter medo de expressar afetividade, pois a sua lida é com o ser humano e não com coisas. Isto não significaria um querer bem a todos da mesma maneira, mas a forma de autenticamente

¹¹² BRUNER, J. **Para uma teoria da educação**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1999.

¹¹³ REGO, T. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 120.

¹¹⁴ VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989b, p. 6.

¹¹⁵ FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2001, p. 30.

¹¹⁶ FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999, p. 159.

selar o compromisso com os educandos. Portanto, “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”.¹¹⁷

Essa afetividade intrinsecamente ligada à cognição, entretanto, não requer que se deixe de lado o cumprimento ético do dever de professor no exercício do uso da autoridade, muito menos que se ache que é pelo grau de bem-querer que se avalia um educando. Freire (1999) chamou a atenção para a falsa visão, como inconciliáveis, da seriedade docente e da alegria, tratadas como se fossem opostas. Ter alegria e afeto não significa não ter seriedade profissional, não estar comprometido politicamente com a luta pelos direitos do professor, pelo respeito à dignidade da tarefa docente ou pelo zelo ao espaço pedagógico em que se atua com os alunos. Ao contrário, “quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca”.¹¹⁸

Os ex-alunos demonstraram muitos sinais de que havia bem-querer, na prática docente da Escola do CAC. Assinalaram com muita clareza o tipo de relação que os professores estabeleciam com eles. Faziam muitas comparações com a prática docente que encontraram nas outras escolas e comentaram sobre a importância que atribuíam a esta relação para as suas vidas e para o relacionamento com o conhecimento escolar. Usando o termo de Paulo Freire, este “bem-querer” foi identificado, nas narrativas dos ex-alunos, quando falaram de dedicação, atenção, amor, carinho, bondade, contato, relacionamento, cuidado, tratar bem, procurar os alunos, conhecer, respeito, paciência, amizade, forma de ensinar etc.

A seguir, em sequência, apresentarei trechos da narrativa de cada um dos entrevistados, com alguns grifos feitos por mim, que revelaram esta atitude, para depois comentá-los. Embora tenha ficado mais extensa, a sequência me pareceu, nesse caso, favorecer uma visão de conjunto das características que os ex-alunos expressaram sobre o bem-querer.

¹¹⁷ Ibidem, p. 160.

¹¹⁸ Idem, ibidem.

MÁRIO: [A professora] *era muito dedicada, tinha muita atenção com a gente. Gostava muito dela! Acho que ela marcou para a vida inteira. Acho que a atenção e a forma como ensinava. Depois que eu senti a diferença, depois que eu saí de lá, porque, nos outros colégios, não era assim.*

MICHAEL: *O meu estudo era bem fraco mesmo. Eu vim fazer a terceira série aqui, mas eu não sabia quase nada. Eu vinha de uma outra escola. Chegando aqui, logo no primeiro mês, eu notei a diferença: os professores. A Marliza, no caso, que era muito boa, tratava superbem os alunos.*

VÍTOR: *É a relação, a coisa que eu percebia dos professores, principalmente. Eram mais dedicados aos alunos do que os professores de outros colégios. Os professores dos outros colégios, nos outros que eu estudei, só falavam a matéria e iam embora. Não ficavam nem aí para os outros alunos. Aqui, os professores sempre procuravam os alunos, explicavam as coisas. Se tinha alguém que estava mais atrasado que os outros, se dedicavam mais a um e a outro.*

DANIELE: [A professora] *Ela tratava com carinho, (...) Tinha um cuidado com todo mundo.(...)*

O contato com o professor... Aqui, a gente tinha contato pessoal com o professor. O professor conhecia sua mãe, seu pai, conhecia sua história, onde você mora. E, na outra escola, não. O professor, ele dá a matéria, chamada... Lembra do seu número da chamada, mas não sabe do seu nome. (...) Aqui no CAC, o contato era mais pessoal. Por ser um grupinho pequeno, tínhamos mais contato com a professora. Até hoje, a Marliza é minha professora do coração, até hoje! Agora, se você me perguntar assim: “Ah, me fala do professor que você gostou lá na outra escola”... Eu lembro de pouquíssimos. Não posso falar “era assim...”, não lembro mesmo. Agora, do CAC, você pode me perguntar que eu vou te falar de todos!

JOYCE: *Elas [as professoras] tinham muita dedicação. Todas elas, sem exceção, tinham muita paciência, muito carinho com todos nós, não só com os que tinham habilidade, mas também com os que tinham dificuldade. Era muito diferente mesmo! Porque, quando eu saí daqui, eu pensei que todas as escolas fossem do mesmo nível de aprendizagem, mas não! Eu fui para uma escola, e lá é muito diferente o ensino. A professora ensina*

o aluno o que ela tem que passar. Ela é eficaz, mas ela não é eficiente. Ela faz o trabalho dela, mas não se dedica. Parece que ela não nasceu para aquele tipo de função. Eu não estou reparando, mas é bem diferente, não sei se é porque a turma é muito grande... Eu não sei a dificuldade que eles tinham, mas aqui era totalmente diferente. Aqui, a professora se dedicava aluno por aluno.

Assim, por mais que tenha esse amor muito grande (como diz Roberto Carlos) pela Marliza, a Maria Luiza é a pessoa por quem eu mais tenho apego. Não sei se é porque ela deu aula mais tempo para mim, ou porque ela tinha carinho... Eu não sei qual era a minha visão, na época. Era um carinho muito especial por mim, me agradava. Me agradava bastante, me incentivava bastante também, e eu gostava bastante de tudo isso.

CAMILA: As professoras tratavam a gente como se fossem filhos. (...) As professoras foram um marco. (...) Então, tem a importância também do relacionamento da professora com o aluno [que] influencia bastante. O professor, quando ele tem um bom relacionamento com os alunos, tudo fica mais fácil. Até aprender fica mais fácil. Então, se for um professor que não gosta do que faz ou que não dá muita atenção, o aluno vai ser um aluno não muito bom. Agora, você crescendo, tendo aquela atenção do professor, do jeito que essas professoras davam, você sente mais a vontade. Isso faz com que você aprenda mais, pelo menos no meu caso. Para mim foi. É muito importante essa relação aluno-professor e professor-aluno. Para mim, foi muito importante. (...) Eu lembro o perfume da Dinalva [risos]. Eu lembro, até hoje, do cabelinho da Adriana, aquele cabelinho grandão, puxadinho pra trás. Eu me lembro disso, da Adriana toda pequenininha, da letra da Adriana, o visto dela. (...) Acho que foram essas coisas que me marcaram. Até hoje, quando alguém passa...: “– Hum, é o perfume da Dinalva”, “– Quem é Dinalva?”, “– Foi minha primeira professora!”, “– Camila, até hoje, tu lembra?”, – “Lembro!” É porque marcou! Foram pessoas que vinham e te buscavam. Então, você lembra do jeito, do cabelinho da Dinalva, do espirro da Dinalva, eu lembro de tudo. São coisas que marcam. Quando passam e vem aquele cheiro, aí vem aquela lembrança. Eu lembro, até hoje.

BÁRBARA: Tiveram professores que foram muito importantes, porque sempre tem aquela primeira professora que você faz as suas primeiras descobertas, que você vai vendo como é

diferente ficar dentro de casa e estar dentro da sala de aula com outra pessoa. Mas tem aquela que te educa com tanto amor, com tanto carinho quanto sua mãe, quanto o seu pai, mesmo sem ser sangue do seu sangue, entendeu? E aí... também tem essas que tratam você com respeito e tudo. É a forma que a pessoa trata você, porque ninguém gosta de ser tratado com brigas.

MICHELE: Olha, o papel do professor foi fundamental. O professor influencia muito e é muito importante. Eu acho que é fundamental, ainda mais no começo. É fundamental pro aluno começar a se dedicar. Se o aluno tiver dedicação, ele vai passar a dedicação também, se ele for ensinado de uma forma boa, de uma forma com amor... A Marliza não fazia por obrigação. Eu nunca vi isso nela. Ela fazia por amor, sabe? Não posso falar pela turma toda, mas isso me fazia me dedicar, a mostrar pra ela. Se ela está dando o melhor para mim, vamos lá, vou tentar dar o meu melhor também! Então, eu acho que essa parte da dedicação do professor é fundamental. (...) Sabe, ela educava, ela não só ensinava. Ela educava, ela soube educar...(...) É isso que eu levo da Marliza até hoje, eu não esqueço esse jeito dela de ensinar. Esse jeito dela de amor, jeito dela de ensinar. Por isso que, depois, eu estranhei nas outras escolas, porque os professores não se dedicavam individualmente, para cada aluno. Aqui, ela se dedicava individualmente. E a Marliza não foi minha professora, sei lá, ela foi uma amiga! Ela foi uma professora que me ensinou muita coisa, mas eu não a vejo como uma professora, como eu vejo as outras professoras. Eu vejo ela como uma amigona, sabe? Amigona mesmo! Eu considero como uma amiga.

Os ex-alunos, em grande parte de suas entrevistas, falaram dos professores em comparação aos de outras escolas. Michael, que chegou à instituição na terceira série e que se considerava um aluno fraco e sem conhecimento, mudou o olhar sobre si a partir da postura da professora e começou a se sentir capaz. Falou da bondade na forma de tratar os alunos, comentando, em outros momentos da entrevista, a sua alegria em escrever histórias e poder ir à frente da turma para lê-las. Por outro lado, Mário, que estudou no CAC por oito anos (desde os três anos de idade), ao sair de lá, encontrou a mesma diferença que Michael percebeu entre as escolas ao chegar ao CAC.

Mário disse que a professora marcou a sua vida. Dedicção, atenção e a forma de ensinar pareciam ser elementos que influenciaram nesse relacionamento que considerava tão fortemente marcante. Vítor via, na forma da relação com o aluno, o diferencial do professor, cuja dedicação era percebida no ato de procurar o aluno, explicar, identificando quem estava com mais dificuldades ou “atrasado”, e se dedicar de forma diferenciada, de acordo com a necessidade de cada um. Joyce também valorizou bastante a dedicação dada a todos, sem exceção.

Freire (1999) ressaltou que, porque o professor lida com gente e não com coisas, não poderia se recusar a dar “atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna”.¹¹⁹ Isto não significa trocar a tarefa docente, ou usar o seu espaço, buscando realizar atividades de outras áreas profissionais, como pretensamente ser terapeuta – o que nem seria ético, mas sim, segundo Freire, “ser gente”. Entretanto, apesar de haver muitas menções de intervenção em questões mais amplas da vida do aluno, o mais mencionado, no sentido da atenção individual, esteve relacionado à intervenção pedagógica para a aprendizagem dos conteúdos escolares.

A forma de ensinar e os procedimentos de ensino, que os ex-alunos identificaram na maneira de o professor se relacionar com o aluno, foram bastante detalhados no transcorrer das entrevistas.

O carinho na relação entre professor e aluno também era acentuado em vários momentos, e identificado como zelo, cuidado e afeto, também sempre mencionado como uma forma de relacionamento estabelecida com todos. Falaram do apego que sentiam e chegaram a fazer comparações desta forma de tratamento com a relação entre pais e filhos.

Observei que, apesar de alguns terem professores preferidos em termos de afeto – Marliza foi a professora “do coração” para Daniele, Maria Luiza foi com quem mais teve apego Joyce – todos atribuíram a importância da forma de relacionamento entre professor e aluno como uma característica institucional, o que demonstrou, na narração

¹¹⁹ FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999, p. 163.

do ex-aluno, ser esta uma prática cultivada na Escola do CAC, e não uma prática isolada, de um ou outro professor. Eles comentaram detalhes, aparentemente insignificantes do ponto de vista da contribuição pedagógica, mas relevantes simbolicamente, do ponto de vista do nível de afetividade que ali desenvolveram, como, por exemplo, o fato de Camila, aos 22 anos, ainda se lembrar do cheiro do perfume da professora Dinalva, ou da forma com que a professora Adriana prendia o seu cabelo – e se emocionarem ao comentar isso. Por outro lado, Daniele, que também citou detalhes, durante a entrevista, como os nomes de todos os funcionários do CAC, de todos os professores e de alunos até de outras turmas, disse que se lhe pedissem para se lembrar dos professores que gostou em outras escolas, teria dificuldades.

Daniele chamou a atenção para o contato do professor com a família, o contato pessoal do professor e o seu conhecimento de cada o aluno, da história do aluno, de onde ele morava etc. Houve um reconhecimento da necessidade de se valorizar a existência de uma identidade, da importância de não ser mais um indivíduo uniformemente definido como aluno ou ser apenas um número no diário de classe, pelo qual era chamada, quando estava em outro colégio: “*‘O seu número é o seis!’ Até hoje, eu lembro. Era o número seis. A gente era chamado assim, com número. Até falava: ‘Ai, Mário, eu não sou o número seis, não!’*” Assim como Daniele, os alunos queriam ser reconhecidos como um sujeito único, singular, com diferenças, com um nome, com uma história e com uma família capaz de estabelecer relações também com o professor. A importância do tipo de relação do professor com a família foi apontada como valiosa, em vários momentos das entrevistas, e será discutida mais detalhadamente adiante.

Tratamento respeitoso, amigo, paciente e amoroso caracterizaram as atitudes do professor, entretanto, era um tratamento que, na perspectiva do aluno, estava repleto de um saber fazer pedagógico competente. Não era o caso de ser uma professora “boazinha”, mas uma professora que sabia ensinar e que o fazia “por amor”, em oposição ao fazer por obrigação, o que parecia sinalizar fazer com prazer, fazer com vontade. Joyce, inclusive, ao comparar os professores do CAC com os de outras escolas onde estudou, afirmou que havia professor que não nascera para aquela função. Joyce, assim como outros, ao longo das entrevistas, pareceu abordar a questão da vocação. Freire (1999) disse que costumamos chamar de vocação essa força misteriosa da

“sensibilidade ou a abertura ao bem-querer da própria prática educativa de outro, a alegria necessária ao que-fazer docente”.¹²⁰

Os ex-alunos identificaram essa característica de bem-querer à prática pedagógica na ação do professor do CAC – que chamaram, muitas vezes, de “fazer por amor” ou “não fazer por obrigação” – por meio das relações que estabeleciam. E alguns deles falaram sobre esta característica do professor como um elemento que influenciava ou até mesmo determinava a vontade de aprender do aluno. Camila disse que o professor que não gostava do que fazia teria um aluno “não muito bom”, mas o professor com outra postura fazia o aluno ter vontade de aprender mais. Michele achava que era fundamental a dedicação do professor para o aluno começar a se dedicar. Para ela, dar o seu melhor era uma retribuição à dedicação da professora.

Cabe assinalar que estes alunos, que incontestavelmente encontraram no professor uma figura de afeto e de mediação com o conhecimento, pareceram se envolver com o conhecimento pelo prazer de aprender e se mobilizaram intelectualmente para isto, e não simplesmente aprenderam apenas por retribuição à dedicação do professor.

Dubet em entrevista concedida à Peralva e Sposito (1997)¹²¹ afirmou que quando assumiu, como professor, uma turma de adolescentes por um ano, percebeu que os alunos eram muito sensíveis ao seu interesse por eles como pessoas. Comentou, em relação aos adolescentes, que o aprendizado do aluno tinha a ver com o apego aos professores e apresentou três razões: a primeira que os alunos não distinguiam o interesse pela disciplina do interesse por aquele que a ensinava; a segunda que isso era confirmado pelos alunos quando as notas variavam significativamente em função dos professores numa mesma disciplina e a terceira de ordem mais científica, baseada no

¹²⁰ FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999, p. 160.

¹²¹ PERALVA, A.; SPOSITO, M. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Entrevista com François Dubet. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, São Paulo, n. 6 e n.7, p. 222-231, mai/jun/jul/ago e set/out/nov/dez. 1997.

estudo de George Felouzis sobre o *efeito professor*. Ele testou alunos no início e fim do ano letivo considerando o desempenho e o efeito do professor, confirmando o que os alunos diziam, que o aprendizado “dependia do professor”.

O problema é que não se sabe o que determina o efeito professor. (...) O único elemento que parece desempenhar um papel é o efeito pigmaleão, isto é os professores mais eficientes são em geral aqueles que acreditam que os alunos podem progredir, aqueles que têm confiança nos alunos. Os mais eficientes são também os professores que vêem os alunos como eles são e não como eles deveriam ser. Ou seja são os que partem do nível em que os alunos estão e não aqueles que não param de medir a diferença entre o aluno ideal e o aluno de sua sala. Mas evidentemente, nas atitudes particulares, entram também orientações culturais gerais, interesses sociais, tipos de recrutamento e de formação.¹²²

Charlot (2008) evidenciou, em suas pesquisas, que, na visão do aluno, quem é ativo no ato ensino/aprendizagem é, antes de tudo, o professor: se ele explicar bem e o aluno escutar, for à aula e ter um bom comportamento, aprenderá; se tiver notas baixas, é porque o professor não soube explicar.¹²³ Apesar de os ex-alunos narrarem experiências de grande prazer na relação com a construção de vários saberes escolares e de terem vivido uma experiência diferenciada em relação a outras escolas, ainda assim, pareceram ter como senso comum a visão apresentada pelas já referidas pesquisas de Charlot.

Os entrevistados ainda demonstraram a importância de aprender, de sentir prazer, da vontade de aprender e da relação estabelecida com o conhecimento, e também que o “querer bem”, o afeto construído na ação pedagógica do professor, não era um querer bem de parentela, um amor descomprometido com a intencionalidade específica de querer educar, nem um amor confundido com o da função familiar.

MICHELE: *Ela [a professora] falava: “Eu não sou tia de vocês, tá? Eu sou a professora!” Ela falava mesmo! “– Ô, tia...”*. “–

¹²² Ibidem, p. 231.

¹²³ CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In: **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, vol. 17, n. 30, p. 1-16, jul/dez, 2008.

Não. Tia não. Eu sou professora, porque eu não sou irmã da sua mãe.” Mas, ela não falava dando fora, ela ensinava. “– Ah, eu posso chamar de tia?” “– Ah, me chama de Marliza”... porque a gente chamava ela de tia também, sabe?

Apesar de alguns compararem a relação dos professores com a de pais e filhos, houve evidências, nas narrativas dos ex-alunos, de que o bem-querer estabelecido no relacionamento se revelava ou se completava na visibilidade da aprendizagem conquistada: “*O jeito que ela [a professora] puxava por mim... O jeito que ela ensinava ao Anderson*”. Michele, assim como outros, reafirmou que a relação estabelecida com o professor aumentava a vontade de aprender.

A influência do professor no gosto pelo saber ou na disciplina, por parte do aluno, vem sendo tratada em diferentes pesquisas. Perrenoud (2001), ao tratar da sedução do aluno, disse que “para instruir, é preciso captar de alguma forma a atenção e a boa vontade”.¹²⁴ Nem sempre os saberes são de todo prazerosos ou não atraem por si só. O prazer a ser despertado envolve a relação com o outro, e, neste aspecto, o professor, quer pela presença, carisma, arte de captar o olhar e o espírito, senso de humor ou talento pedagógico, é um sedutor, pois “na verdade, o saber raramente é dissociado da pessoa que o encarna e sabemos bem que um bom professor pode tornar prazeroso até mesmo saberes ingratos”.¹²⁵

É importante considerar que a relação com os objetos de conhecimento se dá na relação mediada também por signos, o que implica obrigatoriamente na relação com os outros. Neste sentido, o professor é uma referência privilegiada, ainda que não seja a única, pois a relação com os colegas de turma também cumpre um fundamental papel no processo do aprendizado.

Bruner (1999) também chamou a atenção para a importância do papel do professor e afirmou que “é por demais evidente que o êxito de qualquer disciplina

¹²⁴ PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: ARTMED, 2001, p. 79.

¹²⁵ Idem, *ibidem*.

depende do sucesso com que for lecionada pelo professor”,¹²⁶ considerando que o professor se constituía num modelo com o qual o aluno se identificava, inclusive no plano afetivo de sua relação com a disciplina.

Charlot (2000) assinalou, em suas pesquisas, que era muito comum encontrar alunos que gostassem da matéria ou deixassem de gostar dela em função do professor, o que mostra que a relação com a matéria está “na dependência da relação com o docente e da relação do aluno consigo mesmo (ele diz “eu gosto”): a relação com o mundo depende da relação com o outro e da relação consigo”.¹²⁷

Ausubel, Novak e Hanesian (1980), ao realizarem levantamento das pesquisas sobre a percepção dos professores pelos alunos, apontaram que estes reagiam afetivamente às características do professor e que esta afetividade influenciava no julgamento de sua eficácia instrucional. Os alunos admiravam a habilidade de ensinar, a clareza, a orientação para a tarefa e o bom controle na sala de aula, tanto quanto apreciavam a compreensão afetuosa, o bom humor, a imparcialidade e a justiça. Aprovavam professores amistosos, protetores e interessados nos alunos. Para estes autores, do ponto de vista da simples congenialidade, não faria mal algum, e até faria bem, se o professor possuísse algumas destas características, mas “contudo do ponto de vista do seu papel principal na nossa cultura, é evidentemente mais importante que um professor seja instrucionalmente eficiente do que muito querido ou popular”.¹²⁸

Assim, é fundamental assinalar que, pelo discurso dos ex-alunos nas entrevistas, não pareceu haver a ruptura entre ser um professor instrucionalmente eficiente e ser muito querido. O que me pareceu acontecer foi que o professor passou a ser querido não por ser o popular, mas exatamente por ser um professor instrucionalmente eficiente, ou seja, era querido a partir da sua ação pedagógica bem-sucedida nas diferentes áreas de responsabilidade da educação escolar, fosse na construção de conhecimentos científicos,

¹²⁶ BRUNER, J. **Para uma teoria da educação**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1999, p. 224.

¹²⁷ CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: ARTMED, 2000, p.73.

¹²⁸ AUSUBEL, P.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980, p. 420.

procedimentais, éticos ou morais. As menções ao amor, carinho e termos mais caracterizados no plano afetivo estiveram sempre acompanhadas da menção ao jeito de ensinar, à preocupação com as necessidades de aprendizagem de cada um e às práticas pedagógicas desenvolvidas na aula.

A falsa dicotomia entre afetividade e competência pedagógica não me pareceu ter se estabelecido entre os ex-alunos analisados nesta pesquisa.

Também neste sentido, Paulo Freire (1999) foi insistente em reafirmar a não-exclusão da afetividade na formação científica e vice-versa:

É preciso (...) reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria prescindia da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança (...).¹²⁹

Entretanto, este ainda tem se mostrado um aspecto confuso nas práticas escolares, pois ter relação afetiva com o aluno não deveria significar, para o professor, apenas ser o “bonzinho” ou popular, assim como nem a seriedade docente deveria significar severidade ou mau humor, como foi discutido por Freire.

A importância da afetividade e a sua não-dissociação da cognição é, portanto, ponto comum entre pesquisadores contemporâneos de diferentes áreas do conhecimento.

O ser humano se torna um indivíduo nas relações sociais. Numa perspectiva integral, a cognição e os aspectos afetivos-volutivos se constituem e se transformam continuamente neste processo. Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, a própria relação do sujeito consigo é constituída pela relação com o outro. Portanto, as funções psíquicas humanas estão relacionadas à apropriação cultural do seu grupo, como explicou Rego (2003):

¹²⁹ FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999, p. 161.

Esse patrimônio, material e simbólico, consiste no conjunto de valores, conhecimento, sistemas de representação, construtos materiais, técnicas, formas de pensar e de se comportar que a humanidade construiu ao longo de sua história. Para que a criança possa dominar esses conhecimentos é fundamental a mediação de indivíduos, sobretudo dos mais experientes de seu grupo cultural.¹³⁰

Então, no contexto da sala de aula, pode-se conceber o professor como o membro mais experiente do grupo cultural. Freitas (2010) também afirmou que “na sala de aula, o professor é aquele que, detendo mais experiência, pode funcionar intervindo e mediando a relação do aluno com o conhecimento”.¹³¹ Isto não significa desconsiderar outros aspectos mais específicos da mediação.

Refletindo sobre a concepção vygotskyana de mediação, Freitas (2010) também destacou que, na obra deste autor, encontravam-se três classes de mediação dadas por meio de: ferramentas materiais, ferramentas psicológicas e outros seres humano. Para Vygotsky, não havia relação direta do sujeito com o conhecimento, a não ser pela mediação, podendo esta se processar por meio de instrumentos, signos ou de um outro.

Todo o conhecimento será mediado, ainda que não haja um outro presente e visível, pois é na natureza semiótica da mediação – ou seja na significação como produção de signos e sentidos – que se estabelece um princípio ao mesmo tempo regulador de condutas e gerador de novas formas de atividade. É na significação que se encontra a chave para refletirmos sobre a transformação das relações sociais em funções mentais, conforme observado em Vygotsky (1989 apud Smolka e Nogueira 2008, p. 83): “Eu me relaciono comigo mesmo (e narro para mim) como as pessoas se relacionam comigo (e narram para mim). Eu sou uma relação social comigo mesmo”.¹³²

Ainda que o sujeito esteja sozinho, sempre estará acompanhado por um construto social, como se pode apreender a partir de outras formulações teóricas

¹³⁰ REGO, T. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 109.

¹³¹ FREITAS, M. A perspectiva vygotskyana e as tecnologias. In: **Revista Educação**. São Paulo, agosto, p. 58 – 67, 2010, p. 66.

¹³² VYGOTSKY, L. Concrete Human Psychology. *Soviet Psychology*, 27(2): 53-77, 1989, p.67.

elaboradas por diversos autores que contribuíram para sustentar a tese da construção sociocultural do ser humano:

‘O homem é geneticamente social: o outro é um eterno parceiro do eu’, afirma Wallon. ‘O homem é um agregado de relações sociais’, escreve Marx. ‘Para nós, o homem é uma pessoa social’, diz Vygotsky.¹³³

Foi interessante observar que, pela própria experiência vivida, os ex-alunos comentaram e valorizaram, como já foi mencionado, a ajuda individual do professor, tanto para si como para os outros. Inclusive, esta prática foi observada e destacada como uma característica importante dos professores do CAC. A atenção individual e o cuidado dado a cada aluno foram comentados várias vezes no conjunto das entrevistas.

MICHELE: Era uma atenção individual. Ela chegava do nosso ladinho, na orelhinha, e explicava, explicava com a maior calma, com a maior paciência... Não era um jeito de ensinar coletivo (...). Ela sabia a necessidade de cada aluno e procurava entrar nessa necessidade.

Na fala acima, Michele se referia à professora que chegava ao lado e falava baixo “na orelhinha”, o que demonstrou que, no contexto coletivo da sala de aula, ao perceber necessidades específicas, diferenciadas, a professora buscava atendê-las sem interromper toda a classe. Foi muito significativo o que Michele disse, porque afirmou que a professora sabia da necessidade não só da turma, mas da de cada aluno, e que, além disso, procurava intervir. Como aluna, e ainda que criança, Michele percebia que havia um movimento de intervenção individual para a superação das necessidades apresentadas. Vítor também falou sobre isso, como já foi mostrado: “Se tinha alguém que estava mais atrasado que os outros, se dedicavam mais a um e a outro”.

¹³³ SMOLKA, A.; MAGIOLINO, L. Modos de ensinar, sentir e pensar. In: **Revista Educação**. São Paulo, agosto, 2010, p. 35.

Michele, durante a sua entrevista, marcou bastante esta atitude e exemplificou:

Como eu falei no começo, ela [a professora] procurava saber a dificuldade de cada um, diferente... Cada um tinha sua dificuldade. A minha dificuldade era com o “S” no plural e com o “TRE”, a parte que entrava o “R” entre as letras “TRE”, “BRA”, “LHA”, “LHO”. Nessas partes, era a minha dificuldade. Então, o interesse dela, a dedicação dela... foi isso que me incentivava, sabe? (...) Sempre gostei de estudar, e, com essa dedicação, só fazia a vontade aumentar de aprender.

Este olhar sobre a dificuldade e a necessidade do aluno foi exemplificado tanto em função dos conhecimentos relacionados às atividades, do ponto de vista da intervenção pedagógica e da mediação realizada pelo professor, quanto do ponto de vista das necessidades de outra ordem, como, por exemplo, a de criar condições para que uma criança que não tivesse lanche pudesse comer, sem constrangimentos, o que foi lembrado tanto por Michele quanto por Michael.

Os alunos aprendem na medida em que podem construir significados adequados em torno dos conteúdos escolares. Esta construção inclui a contribuição ativa e global do aluno e do professor no âmbito de uma situação interativa, na qual “o professor age como guia e mediador entre a criança e a cultura, e dessa mediação – que adota formas muito diversas, como o exige a diversidade de circunstâncias e de alunos – depende em grande parte o aprendizado realizado”.¹³⁴

O que afirmam Solé e Coll não exclui a ativa participação dos alunos entre si no processo, mas é importante assinalar que o professor tem uma intencionalidade e ações de certa forma predefinidas, pois tem um papel de destaque como um membro mais experiente daquela cultura, inclusive pelas expectativas que gera nos alunos no contexto escolar – uma expectativa marcada culturalmente pela função social a ele atribuída.

¹³⁴ SOLÉ, I.; COLL, C. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, C. et alli. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998, p. 24.

Oliveira (1995a) assinalou que o aprendizado é um resultado esperado na escola, é o objetivo do processo escolar, por isso, a intervenção pedagógica tem uma importante função e, neste contexto, “o professor tem o papel explícito de intervir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente”.¹³⁵

¹³⁵ OLIVEIRA, M. Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995a, p.62.

6.2. INDÍCIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

As narrativas dos ex-alunos propiciaram uma série de comentários sobre as atividades de que participaram na Escola do CAC. Foi interessante observar que, no conjunto de seus relatos, as referências às rodas de leitura se destacaram, seguidas, em menor intensidade, de comentários sobre a produção textual. Ambas as atividades foram apontadas como um movimento do coletivo para o individual. Os comentários sobre a produção textual foram sempre associados às leituras em público, às apresentações e discussões com os colegas da turma. As situações de leitura predominaram nos relatos sobre leituras compartilhadas.

Houve muitas pistas sobre a forma de trabalho estabelecida na prática pedagógica. Eles mencionaram, muitas vezes, a importância dos trabalhos em grupos e as atividades em parcerias entre os alunos, que parecem ter predominado na organização da ação pedagógica realizada.

Relataram atividades que demonstravam ter sido constantes, como as rodas de leitura, e outras inseridas em projetos de trabalhos. Falaram do aproveitamento de situações que surgiam no dia-a-dia para as diferentes áreas do conhecimento, da língua escrita, da matemática, das ciências naturais e da história, entre outras.

Destacaram a formação do caráter e de valores (como solidariedade, amizade, honestidade) como aprendizagem.

Narraram atitudes das professoras, tanto nas ações coletivas na sala de aula, intervindo em situações de conflitos, como nas ações individuais, em que eram demonstradas a solidariedade e a preocupação com o próximo. O fato de os ex-alunos tratarem essas ações como aprendizagem no CAC sugeriu que havia uma intervenção para atingir objetivos atitudinais relacionados aos valores e à ética, buscando alcançar o que Rego (1996) apresentou como uma das metas da escola: que os alunos aprendam posturas consideradas corretas na nossa cultura.

Se uma das metas da escola é que os alunos aprendam as posturas consideradas corretas na nossa cultura (como, por exemplo, apresentar

atitudes de solidariedade, cooperação e respeito aos seus colegas e professores), a prática escolar cotidiana deve dar condições para que as crianças não somente conheçam estas expectativas, mas também construam e interiorizem estes valores e, principalmente, desenvolvam mecanismos de controle reguladores de conduta (ações voluntariamente controladas, na linguagem de Vygotsky). Para que isto ocorra, a escola e os educadores precisam aprender a adequar suas exigências às possibilidades e necessidades dos alunos.¹³⁶

Houve relatos dos ex-alunos sobre os diferentes tipos de conteúdos que estruturavam um planejamento básico, conteúdos ligados à construção de conceitos, ao domínio de procedimentos e à formação de atitudes. Em todas essas atividades, a mediação cultural na relação com o outro, como abordada por Vygotsky, contribuiu para a reflexão mais ampla. Neste sentido, a contribuição de Vygotsky, assim como as de outros teóricos que ofereceram conceitos mais amplos, poderia nos ajudar a olhar para a prática pedagógica, ainda que não tenha tratado diretamente disto.

Smolka e Nogueira (2008) destacam que há diferentes modos de se realizar a prática escolar, permeados por valores que mantêm as relações na sociedade. Assim, pode-se enfatizar a dimensão individual ou a dimensão coletiva nesta prática, como, por exemplo, no modo de cada um fazer seu trabalho sozinho e ser responsável pelo que é seu ou compartilhar materiais e espaços entre várias crianças, pois “de uma forma ou de outra, nessas situações, estão presentes movimentos de negociação e disputa, requerendo, muitas vezes, a intervenção do adulto”.¹³⁷

No contexto desta pesquisa, ao buscar indícios da prática pedagógica do CAC por meio do relato de ex-alunos sobre o que viveram na infância nesta escola, não refleti diretamente sobre uma prática observada, e sim sobre uma prática narrada sob a perspectiva do ex-aluno, não do professor, e ainda sobre, muitos anos depois, quando um jovem fala de memórias da infância. Como pesquisadora, poderia ter listado alguns

¹³⁶ REGO, T. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskyana. In: AQUINO, J. **Indisciplina na escola. Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996, p. 99.

¹³⁷ SMOLKA, A.; NOGUEIRA, A. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter)regulação. In: OLIVEIRA, M.; SOUZA, D.; REGO, T. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2008, p. 79.

acontecimentos, servindo de recursos à memória a serem mencionados aos entrevistados, a partir da conversa que tive com professores ou da minha própria lembrança dos eventos de que participei na escola, mas preferi tentar não influenciar nos momentos das entrevistas e me deter apenas ao que eles narravam. Porém, apesar desta preocupação, houve alguns raros momentos em que esta influência aconteceu.

6.2.1. Saberes de natureza ético-moral

Aprender a dividir, preocupar-se com a necessidade do próximo, demonstrar amizade, compartilhar, ajudar e respeitar foram aspectos muito valorizados e apresentados por todos como uma aprendizagem da experiência escolar, embora fosse possível perceber que valores de natureza moral também eram cultivados pelas famílias dos ex-alunos, como podemos observar nas entrelinhas da fala de Camila, quando tratou sobre outro assunto: a relação de sua família com a escola e o envolvimento nas tarefas escolares:

CAMILA: Minha mãe, ela nunca fez isso. Minha mãe nunca falou: “Você tem que fazer o dever”. Isto tudo a gente aprendeu na escola. A professora que sempre falava e a gente sempre foi muito estudiosa, devido ao ensinamento das professoras (a Marliza, a Adriana, a Dinalva). Elas sempre falavam da importância da gente ler. E isso veio da C.A. até o terceiro ano. Minha mãe nunca obrigou a fazer nada. Não é à toa que minha mãe sempre falava: “Eu não vou perguntar a você se você estuda, sendo que quem vai aprender é você, não sou eu, e você tem que saber qual o seu interesse.” Então, desde os meus quatro anos, que eu sempre aprendi a ler sozinha, a estudar sozinha, sem a mãe estar dizendo: “Já pegou o caderno? Você tem que estudar hoje, que amanhã tem prova.” Minha mãe nunca fez isso. A única coisa que minha mãe fazia era olhar nosso estojo para ver se tinha alguma coisa que não era da gente. Ela perguntava: “De quem é isso aqui? Amanhã você devolve.” Era só isso.

PESQUISADORA: Era a preocupação com a... coisa moral.

CAMILA: *Isso!*

PESQUISADORA: *Para vocês não fazerem nada errado.*

CAMILA: *Não pegar... “– A borracha é sua, a caneta é sua. De quem é essa caneta aqui? Não é sua! Amanhã, você vai devolver.” Aí, no outro dia, ela olhava para ver se estava lá, aí fazia isso... Agora, minha mãe nunca foi de policiar a gente: “Se você tem prova amanhã, você tem que estudar!” Não, minha mãe nunca fez isso.*

Camila, tanto quanto sua irmã Daniele, vivia o mesmo contexto em que a família demonstrava preocupação com a formação de valores, como se observou no depoimento acima, ao preocupar-se a mãe que a filha não pegasse objetos alheios. Daniele afirmou que “o CAC formou meu caráter” e Camila que “*tudo que eu aprendi hoje, de todos os hábitos que eu tenho hoje, foi graças ao CAC. De a mãe não forçar você a estudar, de você saber de suas responsabilidades. O que você tem que fazer e o que não tem, foi o CAC*”. Ainda que estas ex-alunas tivessem uma orientação ética por parte da família, atribuíram esta aprendizagem ao âmbito escolar. Em parte, poderia parecer que a relação afetiva forte e a gratidão que sentiam pela Escola do CAC as tenham levado a um discurso exacerbado de supervalorização do papel da instituição em suas formações – como chegou a afirmar Camila: “*O CAC não faz parte da minha vida, o CAC é a minha vida!*” –, entretanto, ainda que um certo ufanismo possa ter sido a causa do discurso, ficou evidente, pela constância com que ocorriam nas falas dos diferentes entrevistados, que para eles as questões de natureza moral/ética eram importantes, como aprendizagens relevantes que foram trabalhadas no contexto escolar. Por outro lado, as formas de encaminhar as situações que envolviam conteúdos de natureza ética/moral no cotidiano escolar revelaram conceitos e promoveram aprendizagens, e, neste sentido, também o professor exerceu um importante papel, o que me levou a pensar que um encaminhamento didático inadequado poderia influenciar negativamente a formação do aluno também na área dos valores morais. Não se pretendeu, nesta pesquisa, discutir especificamente esta questão, embora não deixe de ser um alerta o que as falas desses jovens nos colocaram, mesmo sabendo que a escola não é a única responsável pela formação do aluno e que, na complexidade das relações sociais, muitos fatores estão em

jogo. Portanto, não podemos desconsiderar o importante papel que a escola exerce nesse conjunto de aprendizagens.

Tanto Michele quanto Michael narraram situações ocasionais que envolveram aprendizagens significativas, para eles, em termos de conteúdos atitudinais:

MICHELE: Lembro que, uma vez, eu não trouxe lanche. Ai, comecei a chorar, falei: “Ah, tia...”, e ela: “Que foi, Michele?”, “– Eu não trouxe lanche.” Acho que não tinha lanche para trazer, não sei. Mesmo assim, minha mãe me mandava vir para escola. Ela disse: “Michele, você não vai pra escola? Não tem lanche, não tem biscoito pra você levar.” “– Ah, mãe, deixa! Lá, eu como com um colega.” Mas, logo que eu cheguei [à escola], fiquei com vergonha. E a professora: “Michele, cadê o seu lanche?” “– Eu não tenho, não, Marliza. Minha mãe não tem lanche, não mandou lanche para mim, não.” “– Ela não mandou, não?” “– Não, não mandou não!” “– Ah, então, vem cá.” Me levou lá em cima [na cozinha], fez um sanduíche para mim e me deu o sanduíche. Ih, eu fiquei toda besta: “Olha o que a Marliza me deu, ó!” Eu fui me exhibir. [a professora falou à turma] “– Eu dei para Michele, porque ela não trouxe lanche”. E eu não estava nem aí por não ter trazido lanche. Eu queria vir para a escola, sabe? E ela foi lá e fez um lanche pra mim. Fez um pão integral com uns “bereguedetes” [recheios] lá no meio, que eu nem sei o que ela botou, e eu nem lembro mais. Só sei que eu comi o lanche.

Mas era pão integral, e eu aprendi a gostar de pão integral com ela, porque eu nunca tinha comido pão integral. Na primeira mordida [a professora perguntou]: “Gostou, Michele?” [pausa] “Gostei não, Marliza, mas vou comer assim mesmo.” Comi, é gostoso, meio que docinho. Gostei depois! Até hoje, como pão integral também por causa dela. [pausa] É. A Marliza não foi minha professora. Sei lá, ela foi uma amiga, sabe? Ela não foi uma professora assim... [pausa] Ela foi uma professora que me ensinou muita coisa!

A importância da atenção, da escuta e da prática da solidariedade apareceu muito em algumas situações relatadas. No relato acima, foi demonstrada a intervenção da professora como um modelo no exercício da solidariedade. Em outros depoimentos, houve alunos em situações semelhantes, dividindo o que tinham para comer com algum colega que não tinha lanche.

Michele também relatou a gincana de “caça ao tesouro”, em que pistas escritas foram escondidas em toda a instituição para que as equipes as achassem, as lessem e interpretassem até encontrarem o que seria o tesouro. Contou, inclusive, que esta atividade que faziam no CAC passou a ser uma “febre” no morro onde morava. Era comum os alunos reproduzirem o que faziam na escola no ambiente em que viviam. Assim, brincavam de escolinha e faziam rodas de leitura, entre outras atividades com as crianças da vizinhança. Da atividade de “caça ao tesouro”, o que ficou como aprendizagem, para Michele, foi o fato de o prêmio encontrado ter sido distribuído entre todos os participantes.

MICHELE: Nós fazíamos essa brincadeira, e, por incrível que pareça, a brincadeira, no final, tinha um prêmio! O prêmio era uma caixa de bombom. Se achássemos, a caixa de bombom ia ser nossa! Uma vez, uma caixa que eu achei estava enterrada. Eu pensei que a caixa ia ser minha... Ela [a professora] abriu a caixa e deu para todo mundo!

Mas ganhava até quem perdia também, entendeu? Ganhava até quem perdia! Às vezes, [a brincadeira] era individual, às vezes, era em equipe, mas ganhava até aqueles que perdiam. Ela falava: “Isso aqui não é uma competição, isso aqui é uma brincadeira!” A gente entendia que era uma brincadeira. Uma vez, ficou todo mundo “de bico”: “Eu que ganhei!” [risos]. “– Não! Você ganhou, mas vamos dividir com a turma.” Então, é isso que eu levo da Marliza, até hoje. Eu não esqueço esse jeito dela de ensinar. Esse jeito dela de amor, o jeito dela de ensinar.

Repartir o que se ganhou garantia que todos ganhassem, mesmo perdendo: esta foi uma conclusão que Michele pareceu ter entendido como um ensinamento. As aprendizagens relacionadas aos valores foram mencionadas por todos. As entrevistas trouxeram muitos exemplos de situações de solidariedade, parceria, amizade, respeito às diferenças e a todos, na prática da sala de aula. O afeto esteve muito presente nesses relatos, que foram contados com emoção e, em grande parte, com lágrimas nos olhos.

MICHELE: Uma coisa que eu nunca mais me esqueci na vida, foi na época da festa junina, que caiu no meu aniversário, e fizeram uma festa surpresa para mim! Teve bolo, teve um

montão de coisas! Aí, no final da festa, falaram que era meu aniversário, cantaram parabéns... Nossa, eu chorava! Eu sempre fui muito emotiva também. Aí, aquilo marcou, sabe? Marcou. É isso, entendeu? O que eu não tinha [festas]... Não consigo esquecer aqui do CAC é a dedicação, o jeito de ensinar, o jeito de trabalhar com o nosso psicológico.

Michele falou do jeito de se lidar com o aspecto psicológico da criança, e via nisto um valor. A forma de ensinar e de se relacionar foi observada em todas as circunstâncias da vida escolar pelos jovens entrevistados. Chamou a atenção ver como os jovens relataram e analisaram ações pedagógicas das escolas com detalhes. Todos não contaram simplesmente os acontecimentos, mas analisaram as situações narradas, do ponto de vista do que se esperava do papel da escola e de seus agentes. Michele falou da alegria de ter tido uma festa que nunca teve, identificando também nesta ação uma prática ligada ao objetivo de se “trabalhar com o lado psicológico do aluno”. Ela pareceu não ter visto na festa uma ação extrapedagógica, mas continuou entendendo aquela ação como um jeito de ensinar, como parte de um processo pedagógico da escola.

As reflexões dos entrevistados, durante suas narrativas, nos revelaram que os jovens tinham muito, e de forma bastante reflexiva, a contar.

Michael também apresentou um relato sobre a situação de compartilhar o lanche, destacando o tipo de relacionamento construído entre os alunos: “*Nos éramos alunos, amigos, quase irmãos*”.

MICHAEL: Na outra escola, a diferença era... Aqui no CAC, nós éramos alunos, amigos, quase irmãos. A turma era muito boa. A turma era tão boa que, às vezes, assim... a situação financeira dos nossos pais é um pouco difícil, né? Fica um pouco difícil, nem sempre você tem aquela merendinha pra trazer para o colégio, e, aqui no CAC, você tinha isso... Nossos amigos dividiam o que eles tinham, todo mundo da turma. Isso também era superlegal, entendeu? Você não ficava oprimido, quietinho no seu canto, sem comer nada, vendo todo mundo comer a merenda e você sem. Não tinha isso, não!

Todo mundo se preocupava com todo mundo! Então, isso aí é uma coisa muito bonita e boa, porque já não era somente uma

turma, era uma turma de amigos e irmãos. E um ajudava o outro na matéria. Se você tivesse dificuldade em alguma coisa, chamava o professor, ele vinha, te ajudava, te orientava. Então, ali você tinha a confiança que estava em um local bom, ali você estava com todos os amigos, quase irmãos. Porque nós todos, pequeninhos, novinhos... superlegal!

A confiança de que o relacionamento construído assegurava que todo mundo se preocupasse com todo mundo foi vista por Michael como algo bonito e bom. Todo o depoimento de Michael teve na formação do caráter seu principal eixo, tanto que, ao ser indagado sobre o que destacaria de influência do CAC na sua vida, respondeu: “Ah, eu destacaria a honestidade! (...) O CAC, para mim, é uma escola que me ensinou ter honestidade, caráter, ser bem humorado.” A preocupação com a formação de bons valores foi uma temática constante.

A ajuda e a orientação nas atividades, tanto entre os alunos como com a professora, foram associadas à confiança e à amizade.

Michael, quando chegou ao CAC, vindo de outra escola onde não se envolvia nas atividades escolares, gostava de fazer “bagunça” e encontrava grandes dificuldades, inclusive para ler, já na terceira série. Apesar de atribuir ao CAC a formação de seu caráter, por meio de sua entrevista, foi possível observar que, na sua família, esta formação também era cultivada.

Michael narrou uma situação em que precisou tomar uma decisão em relação aos valores. Assim, relatou a intervenção da professora e as sensações que experimentava a partir da reflexão da voz do outro, no caso a da professora:

MICHAEL: Eu “aprontava” muito! Levava bronca da Marliza, tinha as broncas de outras pessoas, mas eu ficava “na minha”, sabia que eu estava errado. Ficava quietinho lá... Tinha algumas horas também que [outros] ficavam aprontando, colocavam uma tachinha [em cima da cadeira] para você sentar. Ninguém sabia quem era, era misterioso! A turma ia brincar, a pessoa ia lá e colocava a tachinha. [risos] Pô, aí, uma vez, eu não sei... alguma coisa assim... foi pego o Vítor, uma vez, dentro da sala colocando a tachinha. [risos] O Vítor, o Valdinei, pego colocando a tachinha lá.

Eu vi aquela cena, eles colocando tachinha em mim [na minha cadeira], para me sacanear... "Vou sacanear eles também." O Vítor tinha colocado... Eu lembro que eu era bagunceiro pra caramba! Peguei a tachinha e coloquei para o Vítor sentar também. [risos] Depois daquilo, me deu uma pena dele! Ele sentou e espetou a bunda na tachinha! [risos] Fiquei arrependido. Aí, fizeram o apelo lá na frente [da turma], a Marliza, para parar com aquela brincadeira, para assumir quem foi que tinha feito aquilo. Eu não aguentei, todo mundo me olhando: [a professora disse] "Fala quem foi, por favor, que é melhor. Caráter é a melhor coisa que tem! Poxa, já fizeram de novo, já machucou o coleguinha, o amiguinho." Coloquei a mão na cabeça, já querendo até passar mal! [risos] Aí, eu levantei a mão e falei: "Fui eu." Fui lá na frente, aí o Vítor veio, me abraçou, eu abracei o Vítor, todo mundo batendo palmas. [a professora falou:] "A atitude dele, que fez isso na brincadeira, mas machucou o coleguinha, foi uma atitude muito bonita!" Eu ria, mas estava rompido por dentro! Todo mundo me abraçou, me beijou. Acabou aquilo ali, esse lance de tachinha. Graças a Deus, acabou, nunca mais aconteceu aquilo ali.

Foi muito importante, porque ali, eu tive caráter de assumir o erro. É, de me arrepender. A pessoa, quando tem caráter, assume o erro: "Fui eu que fiz, fui eu que errei. Desculpa!" Entendeu? "Não vai acontecer mais, vou fazer o máximo possível para não errar mais!" Uma pessoa com caráter assume o seu erro. Eu ali, novinho, pude assumir o erro, poxa... Aí, achei que ia ser pior para mim, mas foi melhor eu ter feito aquilo.

Foi aquele drama, mas tomei a decisão certa. Ouvi a Marliza falando sobre caráter, sobre educação, que tinha que assumir: "Quem assumir, ninguém vai fazer nada para a pessoa. Ninguém vai discriminar, nem maltratar. Já não é a primeira vez!" Eu fui lá e falei: "Não. Pô, a minha foi a primeira vez [que colocou a tachinha a cadeira], mas já estou arrependido! Das outras vezes, não fui eu, não, hein!" Aí, as pessoas foram todas se entregando: "Fui eu que coloquei", "Já coloquei." [risos] Todo mundo pedindo perdão em sala de aula, ali. Eu lembro disso também, da tachinha.

(...) É muito importante você fazer alguma coisa errada e assumir. É importante, desde novinho. Já vi crianças fazer coisa errada e não assumir, e insistir e falar que "não foi" e de mentir até o fim. Aí, vendo fazer aquilo, eu fico lembrando... Na época do CAC, aqui, nós assumíamos as nossas coisas, né? [pausa] Assumíamos o nosso erro, já desde novinho. Marliza obrigava nós a ter caráter, nos ensinava ser uma pessoa de bem. Não podia mentir, tinha que ter caráter de falar sempre a

verdade. No CAC, eu lembro disso. Aqui, nós aprendemos não só a leitura, a ler, a escrever, mas aprendemos também ter educação, dignidade, honestidade. Isso também é importante!

PESQUISADORA: *Acha que isso influenciou você?*

MICHAEL: *Influenciou, influenciou e muito! Porque, desde novinho, você já aprendeu o que é certo. Quando você fica mais velho, isso fica mais reforçado ainda. Porque você já aprendeu o que é certo, desde novo. Não aprendeu o que é certo depois de velho. Aqui no CAC, você aprende o que é certo... já vem de casa, da minha família, entendeu? Aí, nas outras escolas, podia aprender outras coisas erradas, nos outros colégios, mas não aqui. No CAC, me consertaram. Era bagunceiro pra caramba, eu melhorei. Eu não gostava de ler. Aqui, eu pude ter a oportunidade de ler os livros. Eu sei fazer uma leitura, entendeu? Foi muito bom!*

Michael via a aprendizagem da leitura e da escrita como sendo tão importante quanto a aprendizagem da educação, da dignidade e da honestidade. A formação do caráter e o respeito ao próximo predominaram no seu discurso.

As questões de ordem moral e ética nem sempre podem ser enquadradas num planejamento específico, embora precisem estar sempre como pano de fundo das situações didáticas. Talvez, nesse caso, as melhores situações de ensino ocorram em circunstâncias ocasionais, quando o momento exige uma intervenção do professor para desenvolver um processo de reflexão e ação para a tomada de decisões. Os dados obtidos na presente pesquisa nos permitem afirmar que um currículo precisa, de fato, considerar a importância de que este tipo de saber esteja presente explicitamente em suas intenções.

Perrenoud (2000) comentou que boas intenções não bastavam para se falar de educação para a cidadania, pois é preciso que haja situações facilitadoras para a tomada de consciência e a construção de valores:

Percebe-se que uma educação para a cidadania não pode ser limitada a uma grade horária e que “a formação do cidadão se esconde, na escola, no coração da construção de saberes” (Vellas, 1993). Eu acrescentaria que ela também passa pelo conjunto do currículo, explícita ou ocultamente. Como prevenir a violência na sociedade, se

ela é tolerada no recinto da escola? Como transmitir o gosto pela justiça, se ela não é praticada em aula? Como inculcar o respeito, sem encarnar esse valor no dia-a-dia?¹³⁸

A professora aproveitava a situação para levar a turma a refletir sobre os valores envolvidos e tomar decisões. Michael pareceu estar envolvido num sentimento de vergonha, mesmo antes de saberem que foi ele quem, naquele determinado dia, colocou a tachinha na cadeira do colega: “*Fiquei arrependido (...) Eu não aguentei, todo mundo me olhando (...) Coloquei a mão na cabeça, já querendo até passar mal! (...) estava rompido por dentro!*”

La Taille (1996) apontou o enfraquecimento do vínculo entre moralidade e sentimento de vergonha como um dos fatores da indisciplina nas escolas. Ser objeto do olhar, da escuta e do pensamento dos outros – ou seja, da exposição – poderia gerar constrangimento e, se fosse de uma forma crítica negativa, a vergonha se traduziria em sentimento de rebaixamento, desonra e humilhação.

Uma vez que a tendência à afirmação do Eu, à construção de uma imagem positiva de si, é necessidade psicológica básica, a vergonha é sentimento sempre possível e temido, motivação de escolha de condutas e esforços.¹³⁹

Michael enfrentou o conflito de ter que assumir a violação de um preceito moral ao ferir o colega com a tachinha que colocou em sua cadeira. Conforme La Taille (1996), “a vergonha não se associa apenas à moralidade, mas é impossível pensar a moralidade sem ela”,¹⁴⁰ entretanto, não se pode entender a importância da vergonha na moralidade tendo como consequência pedagógica a humilhação ou a intenção de fazer o aluno passar vergonha, pois, ainda como colocou La Taille, “temer decair aos olhos

¹³⁸ PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 142.

¹³⁹ LA TAILLE, Y. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo. Summus, 1996, p. 13.

¹⁴⁰ *Ibidem*, p. 14.

alheios e ser humilhado não são a mesma coisa”.¹⁴¹ Nesse sentido, a professora Marliza encaminhou a situação em que se encontrava Michael junto à turma agindo no sentido de fortalecer a dignidade como ser moral, tanto que Michael, em sua narrativa, identificou, no encaminhamento da situação vivida, uma aprendizagem moral importante para o percurso de sua vida: aprender a assumir os erros.

O apoio do coletivo dos alunos, na valorização da mudança de atitudes, é importante, pois é um referencial que gera suporte para a qualidade das relações estabelecidas. Aprender atitudes é um ato favorecido se houver espaço, na classe, para a reflexão dos argumentos e se o grupo aceitar o conflito como algo a ser esclarecido e não como algo negativo, desde que se enfoque a situação sem dramatismos exagerados ou culpas desmoralizantes, como ressaltou Mauri (1998).¹⁴²

Assim, na avaliação dos entrevistados, é papel do professor ajudar os alunos a estabelecerem relação significativa entre as normas e determinadas atitudes que se objetiva desenvolver em situações concretas. Bárbara, ao narrar um episódio ocorrido com uma professora de matemática em outra escola, explicou como entendia o respeito que deveria ser cultivado na relação com o professor: um respeito baseado na reciprocidade e na relação de igualdade.

BÁRBARA: Eu acho que o professor influencia muito você a gostar ou não de uma matéria ou outra. Eu nunca gostei de matemática! Nunca gostei porque eu tenho uma dificuldade imensa em lidar com números, e, na quinta e sexta série, eu fiquei numa dificuldade, fiquei de recuperação. Quando eu cheguei na sétima série, a princípio, eu tive uma rejeição enorme com a minha professora. No primeiro bimestre, a minha mãe foi chamada na escola, porque a professora achava que eu desafiava muito ela. Depois que minha mãe conversou com a professora e a professora conversou comigo, nós duas passamos a ser muito amigas. Mudou muito, e assim eu comecei a gostar mais da matemática, e eu não ficava mais de nota vermelha e

¹⁴¹ Ibidem, p. 23.

¹⁴² MAURI, T. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? A natureza ativa e construtiva do conhecimento. In: COLL, C. et alli. **O Construtivismo na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1998.

não ficava mais de recuperação, entendeu? E não era só por causa da amizade, é porque você começa a aceitar mais a matéria, você começa a prestar mais atenção. E eu acho que até o respeito que o professor passa para você influencia muito também.

PESQUISADORA: *O que você acha que influenciou? O que causou essa mudança? O que fez você mudar de postura com ela?*

BÁRBARA: *Com essa professora? Acho que foi a conversa que ela teve comigo, porque ela falou assim: “Olha, você, até agora, está desta forma, não quer ficar disciplinada, você não quer... Você está se prejudicando. Eu não estou prejudicando ninguém. A minha conduta, aqui na frente, será sempre a mesma. Procura mudar, procura olhar para dentro de você e ver o que está errado, que, depois disso, você vai ver se vai ser melhor para você ou não”. E assim, ela mudou... Eu não sei se foi só eu, minha postura, ou se fomos nós duas, depois dessa conversa, porque aí, depois que ela falou isso para mim, eu falei: “Tudo bem, eu vou até mudar, mas então vamos tentar mudar nós duas.” E, depois disso, tudo mudou.*

PESQUISADORA: *Você falou assim: “Ah, depende do respeito...” O fato de ela conversar com você, você achou que ela estava te respeitando?*

BÁRBARA: *Sim! Ela fez com que eu olhasse as coisas de outra forma, ela tratou as coisas. Não foi aquela coisa do adulto/criança, professor/aluno. Foi aquela questão de pessoa/pessoa: eu e você, sem diferença nenhuma, vamos nos respeitar, porque, da mesma forma que eu te respeito, você me respeita! Então, tudo mudou, mudou da água para o vinho!*

Se respeito como um valor positivo só existe na reciprocidade, compreendi que foi isto que Bárbara tentou dizer ao afirmar que não era uma “coisa de adulto/criança, professor/aluno” e sim “de pessoa/pessoa”. Não foi o respeito definido pela relação de autoridade, mas pela relação de reciprocidade: “*eu e você, sem diferença nenhuma*”.

Charlot (2001), em pesquisas sobre juventude e escola, apontou que um tipo de saber frequentemente mencionado pelos jovens era o respeito ao próximo, quase sempre aproximado a formas de solidariedade, amor ao próximo e educação. As formas de reciprocidade são valorizadas, sendo identificadas como: amar e ser amado, dar para

receber, respeitar para ser respeitado. Isto também ocorreu, nesta pesquisa, pois respeito e solidariedade foram citados constantemente em todos os discursos coletados.

O saber valorizado pelos jovens, aquele que, na sua experiência de vida, consideram “o mais importante”, é o saber necessário a um tipo de sociabilidade, a um certo tipo de vida coletiva. (...) a solidariedade – ajudar ao próximo, saber dividir, não querer ter mais que os outros – aparece como uma consequência social do respeito e do reconhecimento. Por outro lado, o amor ao próximo também funciona como uma espécie de contrapartida afetiva do respeito.¹⁴³

Nas falas dos ex-alunos, esses aspectos identificados por Charlot também apareceram com uma intensidade grande, assim como o papel do professor no fortalecimento desses valores. Mas, em grande parte, eles atribuíram essa formação como característica do CAC e criticaram outras escolas por não agirem ou não poderem agir da mesma forma, assim como as elogiaram quando elas demonstraram essa postura. Apesar de saber que o fato de estarem sendo entrevistados dentro da escola – por alguém que talvez eles também identificassem com esta instituição – pudesse influenciar no que era dito, este fato foi relevante não exatamente por esta atribuição ser vista como específica do CAC, mas por demonstrar que esta era uma expectativa que eles tinham em relação à vida escolar. Pode-se observar que, em diferentes pesquisas, os jovens revelam sua visão de atribuir à escola um papel formativo, o que parece demonstrar que, apesar das inúmeras críticas à escola e à confusão de papéis que impera no mundo pós-moderno, da crise da educação escolar etc., ainda assim, a juventude que vem sendo investigada vê na escola a atribuição da construção de valores dos alunos e possui esta expectativa em relação à aprendizagem durante a escolaridade.

A conduta que uma pessoa desenvolve a partir dos valores que possui tem grande impacto na dimensão interpessoal. A cooperação, a tolerância, o respeito às diferenças e a solidariedade, entre outros valores, são importantes para o saber viver.

¹⁴³ CHARLOT, B. **Os jovens e o saber, perspectivas mundiais**. Porto Alegre: ARTMED, 2001, p. 41-42.

No momento de tanta crise de valores e de ausência de horizontes alentadores na sociedade, quando, cada vez mais, estão presentes o egoísmo, o consumismo, a competitividade e a superficialidade, “a educação tem a tarefa de promover uma cultura de solidariedade, de justiça, de participação, de respeito aos demais e às suas diferenças, bem como de defesa dos seres humanos mais fracos”.¹⁴⁴

Aprender a conviver com as diferenças e ser solidário com os alunos com necessidades especiais foi algo que Michael também valorizou, ao comentar sobre um aluno de sua turma que possuía tais necessidades.

MICHAEL: O neto do seu M. também brincava para caramba com a gente. Ele tinha um probleminha assim... um pouco mental. Mas, aqui no CAC, o problema dele, se você olhasse, não parecia, porque aqui ele se comportava de uma maneira boa. Quando ele foi para outro colégio, não sei se vocês ficaram sabendo que ele não se adaptou, ficou sabendo? Ele não se adaptou no outro colégio, não.

PESQUISADORA: Ele teve que sair do outro colégio?

MICHAEL: Eu lembro que ele teve que sair, sim. Falaram comigo que ele não deu certo, não se adaptou no outro colégio. Eu falei: “É porque, lá no CAC, ele já tinha o probleminha dele, mas lá, nós, como amigos e colegas, sabíamos já “levar” ele, e os professores sabiam lidar com ele.” Já em outro lugar, agiam diferente, é totalmente diferente. Aí, eu ouvi dizer que ele não se adaptou. Não tenho certeza. Ele era inteligente. Aqui, todos os alunos sabiam lidar com ele. Todos. Como eu, Valdinei, Rogério, Thiago, Vítor, Flávia, Daniele, Anderson, todos nós sabíamos lidar. Maíra, Mário... [também sabiam]. Era um tratamento de igual para igual com todo mundo, entendeu?

Michael, ao comentar sobre o colega com necessidades especiais, demonstrou que havia um respeito às diferenças e uma certa aliança estabelecida entre as crianças,

¹⁴⁴ ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo. Uma proposta para o currículo escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 54.

que compreendiam a sua forma de ser. Destacou que havia um “tratamento de igual para igual com todo mundo”, inclusive com o menino referido. Assim como os professores, as crianças aprenderam a lidar com ele.¹⁴⁵ Neste sentido, o relacionar-se com as diferenças também era um valor cultivado na escola.

Os valores cultivados na escola pelos profissionais, numa cultura institucional que valorizava e discutia essas questões em situações práticas da vida, demonstrando na ação os padrões desejados nos objetivos do ensino, parecem ter tido repercussões sobre as crianças, que, no processo da aprendizagem, foram constituindo formas de olhar e de agir que valorizavam o respeito às diferenças, à solidariedade e o colocar-se no lugar do próximo.

6.2.2. A Matemática

Michael falou da atividade de invenção de desafios matemáticos entre os alunos:

MICHAEL: Nós inventávamos desafios de matemática. Aí, por exemplo, eu fazia um para o Vítor, o Vítor fazia o meu, o Mário fazia o do Valdinei, a Maíra fazia o da Daniele e vice-versa, o Rogério o do Thiago. Era legal pra caramba! Eu lembro também que nós fazíamos, aqui dentro da sala de aula, na matemática.

¹⁴⁵ O aluno mencionado, segundo a sua professora e relatórios da época, demonstrou avanços não só nos relacionamentos sociais, mas muitos de ordem cognitiva. Tinha a Síndrome de Asperger, agravada por outras questões de ordem neurológica. Seu avô foi mencionado por Michael, porque, para apoiar o neto a pedido da professora, passou a ficar muito presente na escola. Inicialmente, ficava lendo jornal, sentado na varanda da sala de aula, mas logo se envolveu com as crianças e com a instituição, passando a ser um membro ativo do CAC até o seu falecimento.

Michael comentou uma prática que acontecia na Escola do CAC, quando as crianças elaboravam problemas matemáticos para outras resolverem. Criavam os problemas para serem trocados e resolvidos entre eles. Esta atividade, segundo os professores, era apresentada como um jogo de criação de desafios, mas, embora fosse da área matemática, ela tinha como objetivo prioritário do professor fazer a reflexão com as crianças sobre o texto matemático, de acordo com os planejamentos e relatórios consultados. Portanto, seu objetivo maior estava centrado na questão da produção de uma modalidade específica textual e da sua leitura, buscando identificar a ausência de elementos fundamentais que não poderiam estar ausentes, assim como de elementos que não deveriam constar no texto. A maioria das discussões, mais do que nas questões matemáticas em si, girava em torno da clareza textual e do tipo de informação contida no texto, se nele faltavam informação ou se havia excesso. No planejamento de curso da escola, constava como objetivo desta atividade o domínio da linguagem matemática e o domínio do texto matemático como uma modalidade textual.

Assim, criavam-se desafios, e não apenas para entregá-los ao professor, mas para trocá-los entre os colegas e resolvê-los. Esta atividade, conforme relatou Michael, acabava parecendo um jogo, uma brincadeira, em que os alunos eram ativos e realizavam com empolgação a proposta da professora. A atividade parecia ser significativa para ele pelo prazer de criar para o outro. Havia um processo de interação entre eles que era provocado intencionalmente pela professora. O “fazer para o outro” e o “fazer com o outro” trouxeram uma frequente referência associada ao prazer, nos depoimentos dos entrevistados. A autoria do fazer “em”, “na” e “para a” relação com outro pareceu ter um forte impacto na sensação de prazer, e se constituiu, portanto, numa característica da vontade de aprender.

Como alunos, ao saírem da posição de quem resolvia os desafios matemáticos apresentados na aula e passarem para a posição de quem os elaborava para a turma resolver – de certa forma, sugerindo um jogo simbólico –, mudavam de lugar com o professor. Embora, para o professor, esta tarefa tivesse objetivos diferentes dos de apenas resolver os desafios, para os alunos ela os colocava na situação de estarem num lugar além do que se julgavam capacitados para estar. No conjunto das relações sociais estabelecidas, isto conferia ao grupo se sentir avançando.

Bárbara também comentou sobre a matemática, na Escola do CAC:

BÁRBARA: Eu lembro que, para ensinar matemática, foi usada uma coisa muito legal, que era um mercadinho, e a gente ia aprendendo os números, porque tinha que aprender a lidar com o dinheiro, com as coisas que nós iríamos comprar nesse mercadinho. (...) A gente brincava muito! Tinha o nosso mercadinho, que eu achava o máximo! Inclusive, tinha uma caixa quadrada de [chocolate] Mundi... acho que eu sou louca para ganhar uma caixa daquela até hoje! [risos]. Uns bombons quadrados que vem na caixa da [fábrica] Garoto... Eu acho que, até hoje, sou louca para ganhar uma caixa daquele bombom, por causa da caixinha que tinha no mercadinho da escola! [risos] Só que era vazia, né? [risos] É... A brincadeira do mercadinho na escola... Acho que, além de ser uma brincadeira, era uma forma da gente aprender a lidar com os números e com as contas. E assim nós íamos lá, fazíamos as compras. Sempre tinha um para ser o caixa. Às vezes, a gente estava como o caixa ou como os vendedores, e tinha vezes que estávamos como os compradores. A gente ia comprando no mercadinho, o outro ia abrindo as outras lojinhas, e virava um verdadeiro comércio, uma verdadeira feira, mas era legal, porque a gente estava brincando de uma forma educativa.

A atividade de brincar de mercadinhos, bancos ou outros tipos de lojas que permitiam operar com muitas questões da língua escrita e da matemática era comum à prática pedagógica do CAC. As crianças levavam embalagens vazias de diferentes produtos, catalogavam-nos, colocavam preços, faziam cédulas de dinheiro, talões de cheque, cartazes de propaganda e encartes promocionais, e “iam às compras”, calculando o que gastar, controlando preços, calculando trocos. Em diferentes papéis, ora como caixas, ora como compradores, iam operando com questões matemáticas.

Nas entrevistas com os ex-alunos, a questão da matemática foi pouco mencionada. Consultando relatórios de reuniões dos professores da época em que os entrevistados estudaram na Escola do CAC, pude observar que o peso dado à língua escrita era muito grande. Havia vários comentários, nos relatórios a partir de 1993, de que era necessário iniciar um investimento maior no estudo da matemática com os

professores, pois a questão da leitura e da escrita já demonstrava avanços significativos. Porém, havia urgência em avançar na área da matemática. Segundo os relatos, havia uma clareza teórica muito maior dos professores sobre as questões da leitura e da escrita do que sobre as questões matemáticas. Isto pareceu se refletir também nos comentários dos ex-alunos, que pouco se lembraram ou comentaram as atividades nesta área, ao passo que contaram detalhes de atividades de leitura.

A situação descrita por Bárbara colocava os alunos numa posição em que, na brincadeira, realizavam atividades muito além do que poderiam realizar nesta mesma atividade, em situação real e, ao mesmo tempo, numa situação prazerosa.

Oliveira (1995a) lembrou a afirmação de Vygotsky de que a intervenção na zona de desenvolvimento proximal das crianças na escola era realizada constante e deliberadamente, sendo bastante estruturada e tendo relação direta com a intenção de promover o aprendizado e o desenvolvimento. Aquele mesmo autor assinalou que, na situação de brincar, embora pareça haver pouca estruturação e nenhuma função explícita para promover os processos de desenvolvimento, “o brincar também cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, tendo enorme influência em seu desenvolvimento”.¹⁴⁶

Na descrita brincadeira do mercadinho, pôde-se perceber a intenção deliberada de se atuar na zona de desenvolvimento proximal da criança, numa situação em que o faz-de-conta colocava os alunos na ação, concretamente para além do que poderiam realizar (“eram” caixas, vendedores, faziam compras...), e, ao mesmo tempo, operavam com as questões da matemática dentro de uma atividade estruturada, com intenções predefinidas e objetivos a atingir por parte do professor. Da perspectiva de Bárbara, como aluna, era uma atividade prazerosa e ainda relatada com prazer. Na brincadeira, se constituíam como autores de sua própria experiência social.

¹⁴⁶ OLIVEIRA, M. Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995a, p. 66.

6.2.3. As brincadeiras

Por outro lado, também é interessante assinalar o quanto o lúdico parecia, de fato, dar mais sentido às atividades, que acabavam sendo relatadas de forma prazerosa – “*Era legal pra caramba!*” – ao se criarem os desafios matemáticos ou participar do mercadinho.

Muitas atividades lúdicas foram mencionadas, durante as entrevistas, com entusiasmo, tais como: as brincadeiras no parquinho, os jogos, subir em árvores, aprender a andar de bicicleta dentro da escola etc. O parquinho foi lembrado por todos, quando, no dia da entrevista, passavam pelo local em que ele ficava, e houve expressões de tristeza por ele não mais existir.

DANIELE: Eu aprendi a andar de bicicleta no CAC, subir em árvore... Comia a fruta seriguela... Nunca mais vi seriguela em lugar nenhum, só aqui no CAC que tinha. Eu aprendi tudo, aqui no CAC. Final de semana, eu vinha para cá.

BÁRBARA: Tinha um parquinho, que a gente gostava de brincar muito... E, uma vez, no parquinho, tiveram dois meninos que acharam um casulo de borboleta, e eles levaram o casulo pra sala e a gente começou a estudar sobre a borboleta, o que poderia sair de dentro daquele casulo. A gente foi fazendo um monte de descobertas, através daquele casulo que os meninos tinham achado naquele parquinho. Nós vimos vídeos, fizemos leitura, estudamos. Até que, um dia, a borboleta nasceu! [risos]

Conforme já foi observado anteriormente, Bárbara comentou sobre uma atividade em que a professora decidiu incorporar ao seu planejamento um achado dos alunos (um casulo no parque), e, a partir daí, pode-se concluir que desenvolveu um projeto de trabalho com a turma, já que Bárbara mencionou algumas etapas que sugeriram ter havido um estudo sobre o assunto (assistiram vídeos, fizeram leituras etc.).

Os comentários acima demonstraram uma participação ativa dos alunos no processo pedagógico encaminhado, assim como também uma participação ativa da qual a professora fazia parte. Na relação com o outro, não existe apenas um lado ativo no processo, como já foi afirmado, no início desta pesquisa, por Góes (2000), ao analisar os manuscritos de Janet, portanto o aluno é tão ativo quanto o professor. Dar “asas à borboleta”, ou seja, dar continuidade ao achado das crianças, transformando-o num projeto de estudo orientado “às” e “com” as crianças, foi uma decisão da professora. A idéia de que ela trabalhou a partir do interesse do aluno é relativa, porque crianças demonstram muitos interesses, encontram muitas coisas e sugerem tantas outras, durante as aulas, que seria impossível o professor conduzir suas ações ao “sabor” destas solicitações. Entretanto, considerando tais interesses e os objetivos que pretendia atingir, ela escolheu, entre tantos acontecimentos, aqueles que poderiam contribuir de forma mais eficaz aos seus propósitos.

Os entrevistados também comentaram sobre o que faziam fora do horário escolar, e brincar de escolinha apareceu no depoimento de todas as jovens. Nesta brincadeira, muitas atividades realizadas no CAC, como a roda de leitura, eram incorporadas. Houve relatos de que crianças da vizinhança começaram a aprender a ler durante essas brincadeiras de escolinha que aconteciam nas casas.

MICHELE: Brincava de escolinha... Eu era professora. [risos] Eu era professora, porque eu não era metida, né? [risos] Então, eu era professora, e, por eu brincar de professora, tinha crianças que estudavam, que as mães falavam assim para mim: “Michele, tá ensinando meu filho, é?” “– Ah, tô ensinando!”. E o que eu aprendia aqui... papel marchê... uma pinturinha que a gente fazia... uma lousa mágica que a gente fez, uma vez, com giz de cera, e pintava primeiro com uma cor embaixo, depois vinha com várias cores, um por cima do outro, e depois vinha escrevendo, raspando, fazendo o desenho, então, a primeira cor era a que prevalecia no desenho por cima de outras cores... Então, tudo que eu aprendia, eu fazia em casa. Pegava livros e lia pros meus alunos. [risos] Fazia rodinha [de leitura] e tudo que eu aprendia aqui. Todo o incentivo, eu levava para casa. O [jogo] “caça ao tesouro”, então, era febre, lá no morro [onde morava], quando aprendi aqui...

Michele descreveu atividades de artes e comentou sobre a prática da rodinha de leitura, que reproduzia em suas brincadeiras. Daniele também falou sobre a “brincadeira de escolinha”, como sua irmã Camila também se referiu àquela atividade caseira, durante sua entrevista.

DANIELE: Brincava de escolinha. Minha mãe comprou um quadro. Na época, estava “apertada”, mas comprou um quadro, com giz. Aí, até as meninas lá da rua, a gente chamava também [para brincar]. Eu sempre era a professora, né, porque de aluna eu não queria brincar! [risos] Eu era professora! E a gente brincava com leitura também, sempre brincava de escolinha. Lia histórias para elas, cantava... porque só aqui [no CAC] a gente cantava... Ensina as musiquinhas para elas, para a gente cantar, na hora da merenda. Igual era aqui, no CAC. As mesmas coisas que eram aqui no CAC. [pausa]

CAMILA: A gente brincava de escolinha. A minha professora era a minha irmã [Daniele]. Era a professora, e tinha umas vizinhas, umas três meninas que aprenderam a ler com a minha irmã, que era professora da escolinha! Minha irmã passava muito esse negócio de leitura, e elas acabaram aprendendo a ler, tanto que quando elas foram para a escola, elas já sabiam ler devido a minha irmã. Até hoje, a mãe de uma colega nossa sempre fala que foi a minha irmã que ajudou a filha dela a ler, que ela foi para a escola lendo, sabendo ler e escrever. E tudo que ela aprendeu aqui [no CAC], ela passou para as meninas lá. Minha mãe comprou uma caixa com vários livrinhos, que vinha o [conto] “Negrinho do pastoreio”, “João e o pé de feijão”, “João-de-barro”, e, toda vez, a gente lia uma historinha daquela. Aí, as meninas lá tiveram apreço pela leitura. Mas, aí, acabou que cresceu e perdeu o contato... [sobre as amigas] Uma tem filho, a outra tá por aí, a outra não terminou [os estudos], mas foi um lado muito bom.

Bárbara e Joyce também comentaram que brincavam de escolinha, e me pareceu que ter um quadro negro e giz era, na época, um presente cobiçado pelas meninas do CAC.

BÁRBARA: Eu brincava de escolinha com os livros da biblioteca. E, inclusive, num aniversário meu (eu ainda estudava aqui no CAC), eu ganhei um quadro pequeno de giz. Meu pai tinha uns livros grossos, antigos, e eu estava escrevendo nos livros sem saber. Até hoje, esse livro está lá, todo rabiscado... Ficava escrevendo, fingindo que estava fazendo dever. Eu sempre vinha à biblioteca, pegava livros, e gostava de ficar, eu gostava de sentar aqui para ler. Vínhamos brincar de ler! Isto que era o mais legal: a biblioteca ficava aberta e nós vínhamos brincar de ler, um pouquinho antes da aula começar ou depois que a aula terminava ou num dia em que não houvesse aula, ou num horário assim alternativo! Mas era muito legal essa história de brincar de ler!

PESQUISADORA: E como é que vocês brincavam de ler?

BÁRBARA: Ah! Vinha um grupo de crianças e pegava o livro e fingiam que estava contando para o outro, apesar de não saber ler, até depois de um tempo lendo mesmo as histórias ou então contando as histórias, e era legal! Aí, também tinha os desenhos que a gente fazia por conta das histórias. A gente desenhava as histórias, era muito legal! Eu brincava de escolinha com os livros da biblioteca. É, era isso.

JOYCE: Olha, eu brincava de escolinha com as minhas amiguinhas mais novinhas. Eu entrava no meu quarto, colocava o quadro negro, sentava os pequeninhos juntos (meu irmão também e meus primos pequenos) e dava aula para eles. Era legal!

A brincadeira, nas perspectivas sócio-histórica e antropológica, é uma atividade cuja base genética é comum à da arte. Trata-se de uma atividade humana, que supõe contextos culturais e sociais, dos quais a criança recria a realidade utilizando sistemas simbólicos próprios. (Wajskop, 1995).¹⁴⁷

Para Vygotsky (1989), na brincadeira, a criança se comporta como se tivesse maior idade do que tem, experimenta situações no brincar que a coloca diante de conflitos e de tomada de decisões, como se fosse mais velha do que é.¹⁴⁸ A brincadeira é

¹⁴⁷ WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

¹⁴⁸ VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

uma atividade importante e fundamental para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças.

O comentário de Bárbara sobre brincar de ler nos mostrou que alguns liam mesmo sem saber fazê-lo, como se já soubessem ler convencionalmente. Quando imitavam o ato de ler, não realizavam simplesmente uma cópia mecânica de um ato, mas, de certa forma, reconstruíam internamente o que observavam no exterior.

Para Vygotsky, a imitação oferece a oportunidade de reconstrução (interna) daquilo que o indivíduo observa externamente. A imitação pode ser entendida como um dos possíveis caminhos para o aprendizado, um instrumento da compreensão do sujeito.¹⁴⁹

Na imitação, as crianças executam o que não são capazes ainda de realizar, ultrapassando as limitações da atividade no contexto real. Rego (2003), ao tratar do papel da imitação no aprendizado, segundo a perspectiva de Vygotsky, utilizou um exemplo bem próximo do que relatou Bárbara, ao comentar a experiência que vivenciou brincando de ler:

(...) por exemplo, uma criança pequena, ainda não alfabetizada, pode imitar seu irmão e “escrever” uma lista com os nomes dos jogadores de seu time preferido. Deste modo, ela estará internalizando os usos e funções da escrita promovendo o desenvolvimento de funções psicológicas que permitirão o domínio da escrita. É nesse sentido que Vygotsky afirma que a imitação é uma das formas de as crianças internalizarem o conhecimento externo.¹⁵⁰

Os relatos demonstraram que havia uma forte relação entre as crianças, tanto fora do espaço escolar como dentro dele. Muitas ações pareceram transpassar os muros da escola e se refletir na dimensão lúdica, no cotidiano das crianças, para além do ambiente escolar formal. Como a maioria dos alunos morava nos arredores da escola, o relacionamento e a convivência entre eles extrapolavam o espaço escolar. Os relatos

¹⁴⁹REGO, T. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 111.

¹⁵⁰ Idem, *ibidem*.

sugeriram que pode ter havido um efeito multiplicador na comunidade infantil que vivia ao redor do CAC das ações conduzidas por alunos a partir das experiências sociais que aconteciam na escola, ampliando a complexa rede das relações sociais.

Foi frequente, nos depoimentos, a ida às casas uns dos outros e as brincadeiras em comum, e isto envolvia outras crianças que não estudavam na Escola do CAC – inclusive, as crianças que não eram alunas iam às rodas de leitura da biblioteca, abertas à comunidade.

VÍTOR: Eu brincava mais na rua, de pique-esconde, pique-e-pegas, futebol, de gude, peão... só de pipa que eu nunca fui muito a fim, não... Todo mundo [os alunos] acabou sendo bem amigo, todo mundo brincava junto aqui. Quando era aniversário de um, ia todo mundo para o aniversário da pessoa, essas coisas assim.

PESQUISADORA: E vocês brigavam, Vítor?

VÍTOR: De vez em quando, tinha um monte de crianças junta, acabava tendo [briga] sempre. Sempre, em grupo de gente, acaba tendo isso. Essa é a diferença que eu vejo dessa escola aqui para a outra: enquanto, aqui, eu conhecia todo mundo, falava com todo mundo (porque a turma era pequena), na outra escola, as turmas chegavam a ter quarenta pessoas, tinha gente que eu nem falava!

Havia uma forte relação de parceria entre os alunos, mencionada nos depoimentos. Foram relatadas a relação de cooperação nas atividades da escola e fora dela, a dimensão lúdica com as brincadeiras que inventavam, a socialização no espaço do parquinho, das árvores e da horta, a caçada aos grilos, a ida à casa uns dos outros, entre outras atividades, assim como os sentimentos de parceria e de ajuda estabelecidos, as briguinhas e as reivindicações nos momentos de brincar.

JOYCE: A gente via muito desenho japonês, então, a gente inventava que um era o bandido e o outro era a princesa, e a gente criava vários personagens em cima da hora. Era muito divertido!

MICHAEL: Eu lembro que, na época, proibiram nós de jogar o futebol ali no campinho [risos], porque o gol era o portão (era um gol só, não tinha outro gol para o lado de cá, para não bater na parede do CAC, para não sujar). Aí, o gol era só lá na frente, no portão. Proíbiam a gente de jogar bola ali, não podia jogar, mas aí, como a gente ficava pedindo muito, e [os responsáveis diziam] "Não pode, não pode!", cada um foi se comovendo com a nossa turma: "Eles querem jogar, mas ficam todos sujos!" (porque suava, né?) Um sol daquele! A gente ficava todo suado. Aí, eu lembro que teve uma época que liberou para a gente jogar, mas sem jogar a bola no portão. A Marliza, ficava assistindo o nosso futebol. Aí, ficava eu, Vítor, Valdinei, Rogério, correndo ali, jogando ali futebol. Aquilo era superlegal também, porque era um querer nosso de brincar, de jogar o nosso futebol, porque não tinha quadra. Não era certo, mas a Marliza ficava ali olhando, e a gente ficava supersatisfeito de a gente brincar um pouquinho, naquele espaço ali que é muito bonitinho, aquele gramadinho [risos]. Gostava pra caramba de brincar!. (...) A nossa horta (que tinha) era bonita pra caramba! Pô, o CAC, aqui, nossa!

Foi interessante observar que havia conflitos entre os interesses dos alunos e as condições institucionais de atendê-los. Segundo a fala de Michael, o grupo se mobilizou para conseguir o que queria e, agindo na tentativa de comover os responsáveis pela escola, conseguiram o que queriam com a comoção causada. A fala de Michael demonstrou que havia margem para a negociação de interesses dos alunos, quando em situações de conflito.

6.2.4. Parcerias para aprender

Além das parcerias nas brincadeiras, também houve menções sobre as parcerias constituídas em relação às atividades escolares mais formais. Aprender com o amigo parecia ser uma constante, nas ações empreendidas, assim como os momentos de lazer, lembrados com detalhes:

JOYCE: Nós tínhamos incentivo de compartilhar amizade dos alunos. No Natal, a gente fazia aquele compartilhar referente a dar um cartão ao amiguinho. Hoje em dia, a gente não vê isso, vê muita individualidade! E aqui, não, a gente fazia muito trabalho em grupo.

Discutindo sobre a natureza de interações entre os alunos, Coll (1994) afirmou que, tradicionalmente, a interação professor-aluno é considerada a mais decisiva para atingir os objetivos educacionais, tanto os relativos à aprendizagem de conteúdos quanto o desenvolvimento cognitivo e social. Portanto, tende-se a reduzir à mínima expressão as relações aluno-aluno, sistematicamente neutralizadas como perturbadoras na aula. Tende-se também à primazia do trabalho individual, apenas com a interação professor-aluno. Sem querer ignorar a fundamental e já suficientemente respaldada interação professor-aluno, Coll afirmou que as pesquisas das últimas décadas indicaram que a relação dos alunos com seus companheiros – entre iguais – incidiam decisivamente sobre o processo de socialização em geral, a aquisição de aptidões e habilidades, o grau de adaptação às normas, o controle de impulsos agressivos, a superação do egocentrismo, a relativização do próprio ponto de vista, o nível de aspiração e o rendimento escolar.¹⁵¹ A este respeito, Rego (2003) lembrou que “na perspectiva de Vygotsky, construir conhecimentos implica numa ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas”.¹⁵²

Os jovens entrevistados para esta pesquisa valorizavam as interações com os parceiros, assim como com o professor. Esta valorização se dava tanto no espaço das relações sociais do cotidiano, nos horários de lazer e nos laços de amizade, como nas interações para a aprendizagem escolar. O trabalho em grupo foi muito mencionado por eles como algo importante para a aprendizagem – e como sendo uma aprendizagem. Foi

¹⁵¹ COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

¹⁵² REGO, T. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 110.

interessante observar que eles não só falavam das atividades em grupo como estratégia, mas tratavam-nas como uma aprendizagem em si: como aprender a trabalhar em grupo.

JOYCE: Assim que eu cheguei aqui, foi emocionante, pelo fato de que me fez lembrar dos melhores momentos da minha infância, dos melhores amigos, que eu mantenho até hoje (inclusive, que moram próximo da minha residência), meus primos... Toda aquela lembrança de como eu iniciei a aprendizagem da leitura, como eu iniciei o trabalho em grupo, as minhas primeiras professoras... [risos] Porque é muito emocionante reviver tudo isso, desde o momento em que eu entrei naquele portão do jardim. Porque, para mim, isso tudo é muito mágico.

Neste trecho de sua entrevista, acima, Joyce falou sobre aprender a trabalhar em grupo com a mesma valorização dada ao aprender a ler. Emocionada por estar entrando no espaço do CAC para a entrevista, fez referências a esta aprendizagem.

Menções ao grupo surgiram nas entrevistas, em diferentes dimensões. Ora tratavam do grupo como turma, ora do grupo de trabalho na sala de aula, ora dos grupos espontâneos que se formavam para brincar, ora falavam das atividades em duplas. O que ficou evidente foi a intensidade de como falaram do coletivo na escolaridade no CAC, o quanto o coletivo foi importante para a sua vida social mais ampla e as relações de amizade, bem como também para a sua aprendizagem. Falaram da prioridade de se trabalhar em grupo ao invés de se trabalhar individualmente. Mencionaram a importância de a turma ser constituída como um grupo e não ser formada por grupinhos isolados, como depois vivenciaram em outras escolas que tinham muitos alunos por classe.

Michael, ao responder sobre se realizavam mais atividades individuais ou em grupos, contou:

MICHAEL: Em grupo! Porque, em grupo, nós discutíamos nossos pensamentos, o modo de agir, entendeu? Eu lembro da época que o grupo era sempre de quatro, quatro aqui, quatro ali. Aí, cada um tomava suas decisões ali e viam qual era a melhor.

Discutir pensamentos, o modo de agir e a tomada de decisões coletivas foram ações que Michael identificou nas atividades em grupo em relação às tarefas escolares.

Sobre as relações aluno-aluno na aprendizagem escolar, Coll (1994) apontou que grande parte das pesquisas se concentra nas repercussões do processo de socialização em geral ou em alguns de seus componentes, mas ainda são poucos os trabalhos que se dedicam a estudar os efeitos da interação entre iguais sobre os processos cognitivos e os processos de aprendizagem.¹⁵³

Apesar de os jovens entrevistados abordarem a questão do grupo, ora tratando das relações de afeto, de solidariedade, do lazer e da socialização de forma mais ampla, também abordaram a constituição de grupos como uma forma privilegiada de organização didática para a realização das tarefas de aprendizagem na sala de aula.

Camila também falou da frequência das atividades em grupo, que, além daquelas encaminhadas pela professora na escola, parece que se estabeleceram como uma prática cotidiana entre as crianças:

CAMILA: A gente fazia mais [trabalhos] em dupla e em grupo... Já tinha aquela mesa coletiva.

Vítor comentou a prática das atividades em grupo, comparando-a com outros aspectos metodológicos comuns em outras escolas:

VITOR: Eu lembro, mais ou menos, assim, em termos gerais, de que a gente fazia coisas em grupo. Que a professora trazia as coisas para a gente fazer. (...) Ah, todas as aulas, a gente não ficava olhando pro quadro... juntava as mesas e, aí, a gente ficava fazendo as coisas em grupo. (...) Aqui, também, não era aquela coisa que eu sei que há nas outras escolas, que é: um professor dá a matéria e você tem que aprender e fazer prova sobre isso. O trabalho aqui é mais dinâmico, didático, coisas em grupo.

¹⁵³ COLL, C. Aprendizagem escolar e construção do conhecimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

Vítor fez críticas a aspectos de uma determinada prática pedagógica observada em outras escolas, algo que foi comum em todos os depoimentos. Os jovens me deram a impressão de que, portanto, procuravam analisar, valorizar algumas ações e recriminar outras, e, assim, me pareceu que constituíram um modelo do que julgavam importante na prática pedagógica. Ainda que não dispusessem, nas análises, do uso de termos pedagógicos em suas considerações, ficou evidente como observavam, comparavam e se identificavam com formas de ensino que foram, segundo eles, mais eficazes em seu próprio processo de aprendizagem. Assim, ficar olhando o quadro e o professor passando a matéria para, depois, fazer uma prova eram ações em que Vítor demonstrou não acreditar.

Vítor acrescentou que achava que trabalhar em grupos ajudava mais no processo de aprendizagem dos alunos e continuou apontando práticas que julgava inadequadas:

PESQUISADORA: E você acha que essa coisa de fazer em grupo ajudava vocês?

VÍTOR: Sim eu acho. Depois que saí daqui, a aula era sempre aquele negócio de o professor passar o negócio [a matéria] no quadro, você copia e faz. Eu nunca gostei de copiar. Aqui [no CAC], não era uma coisa de copiar, e a gente fazia as coisas. Chegou no outro colégio, era aquele negócio de copiar matéria e deixar tudo no caderno feito. Eu nunca consegui fazer isso direito! [risos] Eu ainda me dava bem nas aulas, eu entendia tudo, mas não gostava muito de ficar copiando matéria.

Vítor, ao que tudo indicou, estabeleceu uma diferença entre “fazer as coisas” e “copiar matéria e deixar tudo feito no caderno”. Quando disse que “a gente fazia as coisas”, sinalizou a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, dando a entender que fazer as coisas não era copiar no caderno. “Fazer as coisas” referia-se ao processo de trabalhar sobre o conhecimento, partilhar com o grupo, realizar com o grupo, como mencionou em vários momentos: “a gente fazia coisas no grupo”. Vítor pareceu estabelecer uma diferença entre o que denominou como sendo um processo dinâmico e um outro processo, que descreveu como inerte e individual: copiar do quadro.

Michele abordou também outro aspecto da constituição da turma de alunos como um coletivo, “uma família”. Falou do grupo que se formava com toda a turma como sendo um aspecto importante.

MICHELE: Era assim, era uma família, sabe? Era uma família! É diferente, porque, nas outras escolas, é um entra e sai, os alunos ficam só naqueles grupinhos. Nas outras escolas, tem os nossos grupinhos, as amiguinhas, os amiguinhos. Aqui, não, era um grupo, era poucas pessoas, por ser um colégio pequeno com poucas professoras e poucos alunos, a turma menor... Acho que, na época, eram vinte a trinta alunos, não sei. Era mais fácil da gente se reunir, era mais fácil de integrar, fazer aquela união. Então, era uma família. Era bom demais!.

Keil (1993) afirmou que “os grupos são instâncias mediadoras do coletivo que oferecem ao indivíduo uma cobertura coletiva, estreita solidariedade e algum esquema de identificação, configurando-se, como aponta Wallon, um veículo de práticas sociais”.¹⁵⁴ Se, por um lado, o grupo possibilita ao sujeito explicitar, valorizar e trocar uns com os outros vivências oriundas de seu universo simbólico de experiências cotidianas, por outro lado, possibilita a circulação de atitudes de reconhecimento, pertencimento e de representatividade de cada sujeito frente ao coletivo. Ainda a este respeito, Keil citou, portanto, que “Wallon remarca que o grupo é indispensável à criança, sobretudo à compreensão de sua autonomia e à percepção de si mesma”.¹⁵⁵

A interação e a constituição do grupo conferem identidade aos sujeitos envolvidos, sendo nessas relações que a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual avançam.

Inspirado nas idéias de Vygotsky e outros aportes da psicologia soviética, Coll (1994) lembrou das acepções de Forman e Cazden a este respeito, ressaltando que “a

¹⁵⁴ KEIL, I. A fascinação de estar-junto. In: GROSSI, E.; BORDIN, J. **Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre a aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1993, p. 139.

¹⁵⁵ Ibidem, p. 140.

interação social é a origem e o motor da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual, graças ao processo de interiorização que possibilita”.¹⁵⁶

Por sua vez, Rego (2003) afirmou que as interações sociais são condição necessária para a produção de conhecimentos por parte dos alunos e que cabe ao professor não só permitir que aconteçam como promovê-las no cotidiano da sala de aula. Ao sabermos que é por intermédio dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas, as interações sociais se redimensionam no âmbito escolar – e, particularmente, as interações sociais entre os alunos que permitam “o diálogo, a cooperação e troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergentes e que implicam na divisão de tarefas onde cada um tem uma responsabilidade que, somadas, resultarão no alcance de um objetivo comum”.¹⁵⁷

Nos depoimentos colhidos, as referências às parcerias realizadas na escola pareceram exemplificar o que afirmou Rego: diálogo, troca, confronto, divisão de tarefas, responsabilidade em direção a um objetivo. Os jovens entrevistados não só narraram, mas reafirmaram as considerações de Rego ao refletirem sobre a escolarização observando aspectos relevantes da prática pedagógica, o que demonstrou que a fala dos alunos tem muito a contribuir também para a análise dos caminhos da educação escolar.

6.2.5. Ampliando o universo cultural

Daniele mencionou o seminário realizado pelos alunos do CAC à comunidade. Este seminário fez parte do dia de encerramento do projeto “Beleza Negra”, que foi desenvolvido na escola com verbas doadas pelo Conselho Mundial de Igrejas, e que, por

¹⁵⁶ COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, p. 92.

¹⁵⁷ REGO, T. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 110.

ter contado com um financiamento, teve uma dimensão muito maior do que a de outros projetos ali desenvolvidos. No relatório do projeto,¹⁵⁸ foram expostos os detalhes do encaminhamento, do delineamento e da concepção sobre a linha de desenvolvimento pela qual seria tratada a questão da raça negra (a partir da beleza étnica) e também, entre outros aspectos, a programação do dia do encerramento: a apresentação do seminário (com as crianças como palestrantes), o desfile da moda africana, a exposição de artesanatos comuns na África (feitos pelos alunos com a assessoria de uma artista plástica ligada ao movimento negro), a exposição de produções de estudos sobre a África, a apresentação de poesias e contos africanos, a apresentação de danças e de teatro com grupos convidados através do movimento negro, a venda de comidas típicas, entre outras atividades.

DANIELE: *Lembro também de umas trancinhas no meu cabelo, na época que a gente fez na escola alguma coisa sobre arte, sobre África...*

PESQUISADORA: *Projeto Beleza Negra?*

DANIELE: *É. Eu lembro das trancinhas do meu cabelo. Mas doeu tanto [fazer as tranças]! Na época, eu tinha cabelo comprido, minha mãe fez aquelas tranças compridas [risos], e a gente tinha que falar... Meu grupo tinha que falar sobre Néelson Mandela, isso eu lembro. Lembro que as crianças [que assistiam] tinham que perguntar e a gente tinha que responder. A Marliza ensaiava a gente... leu a história. Eu conheço o Néelson Mandela por causa disso, por causa desse trabalho. A Marliza falava dele, contou a história para as pessoas perguntarem. As pessoas de fora perguntavam. Eu lembro sobre o Néelson Mandela... E a gente respondia.*

PESQUISADORA: *Vocês fizeram para a comunidade?*

DANIELE: *Pra comunidade.*

PESQUISADORA: *Para os adultos?*

DANIELE: *Foi. Eu lembro que a gente pintou roupa, para fazer a dança da África. Eu lembro pouco, mas eu lembro disso.*

¹⁵⁸ Relatório do Projeto Beleza Negra. CAC, 1994.

Os grupos estudaram e se prepararam para apresentar temas relativos ao continente africano e responder as perguntas da comunidade. Interessante que, entre tantas atividades que houve neste dia, Daniele mencionou a feitura das trancinhas (provavelmente para o desfile) – e o quanto aquilo doera! –, o seminário em que teve de falar sobre Mandela e que a apresentação fora organizada por grupos. Outros entrevistados também fizeram referência ao projeto e valorizaram bastante a possibilidade que tiveram para a ampliação do seu universo cultural, seja por meio dos estudos que desenvolveram para além da cultura local, seja pela visita de grupos de outros países à instituição ou pelas suas visitas a teatros e a outros locais.

Nos depoimentos, demonstraram que essas experiências foram importantes para os seus processos de formação: ir além da cultura local.

MICHELE: Isso da cultura negra... que teve maculelê, papel marchê, cestas... Eu lembro disso tudo, entendeu? Então, isso tudo foi gratificante. Não foi nada forçado, não foi nada [que o aluno precisasse pedir:] “Ah, mãe, eu não quero ir para a escola!” Não, eu já acordava no pique, já acordava com vontade de vir. Quando terminava a aula: “Ah!” [lamentava] Sabe, era assim. No final de semana, eu ficava contando para os coleguinhas de onde eu moro como é que era, como foi, sabe? (...) O CAC é uma escola que não tem muitas coisas a oferecer, não tem essas salas de computadores, não tem cursos disso, cursos daquilo, mas o preparo... A preparação com os alunos e a biblioteca também... Faziam cultura! É isso onde eu queria chegar: cultura. Porque, nas outras escolas, não tem. Eles só ensinam a parte mesmo da... [pausa] como é que eu vou explicar?... da teoria mesmo, assim, a parte da escrita, da escola, o que tem que ser ensinado. Mas a parte da cultura, é só o que está nos livros [didáticos]. Eles ensinam o que está nos livros.

O CAC, não. Aqui, não usava livros [didáticos]. Aqui, a gente não tinha livros. A gente tinha os livros da biblioteca, que eram para a gente aprender a ler, né? E, no método daqui, a gente ouvia muito, entendeu? Isso é uma forma também de aprender: a gente ouvia muito. Tinha uma época, quando estava nesse processo de ler ou já tinha aprendido a ler, que a gente via muitos vídeos, histórias, desenhos. Mas também via peças de teatro, entendeu? Então, nós aqui fomos ver peças de teatro. Teve passeio para teatro também, e, até hoje, eu costumo ir ao teatro, cinema, ver filmes legendados, porque eu aprendi aqui.

Eu tenho amigas que não têm o costume de ir a teatro, só tem o costume de ir ver show Não tem cultura, não tem cultura... E, aqui, eu aprendi. Então, eu senti falta disso, nas outras escolas.

Michele falou do projeto Beleza Negra, se lembrou de algumas atividades, como as idas ao teatro e as sessões de vídeos (que, naquela época, era um equipamento inacessível para a maior parte da comunidade), mas o que seria importante destacar é que ela não quis se deter apenas em descrever atividades, mas encontrar uma forma de dizer o que isso significava para ela e como via essas ações. Ao falar, pareceu estar buscando uma palavra que pudesse expressar o que queria dizer, e se entusiasmou quando a achou: cultura. *“Faziam cultura! É isso onde eu queria chegar: cultura.”*

Michele comparou algumas situações da escola do CAC a outras. No CAC, mesmo não havendo grandes recursos técnicos, como salas de computação ou cursos diferenciados (tem sido comum, nas escolas particulares, agregar cursos que geralmente eram feitos em outros locais, como idiomas, balé, música etc.), ela identificou aquilo a que realmente dava valor: o preparo dos alunos e a biblioteca. Foi notório que a biblioteca e os livros tiveram um papel determinante no processo de preparo ao que ela chamou de cultura. Michele pareceu criar duas categorias para se fazer entender: teoria e cultura. Para ela, as outras escolas só ensinavam a “parte da teoria”: *“Eles só ensinam a parte mesmo da... [pausa] como é que eu vou explicar?... da teoria mesmo, assim, a parte da escrita, da escola, o que tem que ser ensinado. Mas a parte da cultura, é só o que está nos livros [didáticos]. Eles ensinam o que está nos livros.”*

Esta teoria a que ela se referiu era determinada pelo que estava nos livros didáticos, como era feito tradicionalmente nas escolas. Michele também diferenciava livros didáticos de livros de cultura geral ou literários. *“Aqui, não usava livros [didáticos]. Aqui, a gente não tinha livros. A gente tinha os livros da biblioteca, que era para a gente aprender a ler.”* Foi interessante perceber que, na concepção de Michele, aprendia-se a ler nos livros da biblioteca, não em livros didáticos.

Ela também identificou algo a que chamou de método de ensino do CAC: *“E, no método daqui, a gente ouvia muito, entendeu?”* Naquele momento da entrevista, eu não tinha idéia do que ela estava querendo dizer, já que ouvir muito, para mim, sempre

esteve associado a uma metodologia tradicional, de transmissão, de aula expositiva, de alunos calados e professores transmissores. Mas, para ela, “ouvir muito” estava associado a assistir peças teatrais, vídeos culturais e filmes legendados, ou seja, à necessidade de ouvir atentamente para usufruir das atividades. Esta era uma prática no CAC, quando as crianças começavam a ler convencionalmente, assistir filmes legendados para favorecer o desenvolvimento das estratégias de leitura, o que apareceu nas falas dos entrevistados quando se referiram aos filmes ou desenhos legendados. Entretanto, embora os objetivos do professor estivessem ligados ao desenvolvimento das estratégias de leitura, para Michele (e provavelmente para os outros alunos), a atividade tinha a função de ensinar a ver filme legendado, pois era comum, nas vizinhanças do CAC, as pessoas não gostarem dos filmes legendados por não conseguirem acompanhar a leitura.

Bárbara e Vítor também mencionaram as peças de teatro. Bárbara falou do projeto de estudo sobre Monet e da visita à exposição das obras deste pintor:

BÁRBARA: Aqui, na escola, teve um passeio. Eu lembro que, uma vez, a gente foi pro museu ver Monet e ver o teatro da Dona Baratinha. E fomos ver a peça da Dona Baratinha. Tinha a Dona Baratinha, o Dom Ratão... Acho que foi legal! Teve uma comédia também que nós fomos ver, acho que foi “Festa no Céu”. (...) Acho que nós tínhamos um projeto de Monet... Tínhamos um postal, e, do lado do postal, nós tínhamos que fazer a pintura igual à do Monet. Ficou até meio que engraçada!

VÍTOR: Eu assisti muitas peças da Bia Bedran. Eu não lembro direito. É que teve algumas vezes que foi daqui da escola mesmo que levou as crianças. No Museu da Light, lá no centro do Rio, vimos uma peça da Dona Baratinha. E teve algumas outras, que eu não lembro exatamente, mas teve umas duas ou três vezes que levaram a gente lá.

Foram muito mencionadas as oportunidades em que, conforme os ex-alunos disseram, ampliavam a cultura para além da sala de aula: os passeios, as festas e, principalmente, a relação com os franceses, que sistematicamente visitavam o CAC e

com os quais os alunos desenvolveram um relacionamento próximo em função da articulação institucional com entidades francesas, como o Instituto Beleville, a central sindical francesa e a Escola da Rua Piat, em Paris. Havia uma parceria (que ainda acontece no CAC nos dias atuais) entre as entidades para a realização do programa de *chantier*, em que um grupo de franceses ficava por um período no CAC, hospedado na própria instituição ou na casa de pessoas da comunidade, para realizar determinada tarefa, trabalhando geralmente em atividades ligadas à construção civil e manutenção dos prédios. Isto se tornou um grande evento, que sempre atraía a mídia. Inclusive, um dos alunos entrevistados levou um recorte de jornal com a notícia sobre um *chantier*, em que ele aparece numa foto com a turma na sala de aula.

As crianças conviveram muito com os franceses, naquele período. Prepararam atividades e criaram outras conjuntamente, brincaram juntos, fizeram presentes, realizaram entrevistas, trocaram conhecimentos sobre as diferentes culturas, compartilharam informações sobre os idiomas e criaram formas de comunicação, já que a maioria dos franceses que participaram não falava português.

Além do *chantier*, algumas professoras francesas passaram longos períodos observando o trabalho desenvolvido com as crianças do CAC, com o objetivo de trocar experiências e encontrar ajuda para a reflexão sobre o trabalho com filhos de imigrantes na França, principal público da Escola da Rua Piat. Algumas professoras do CAC também já estiveram na França para acompanhar e refletir sobre o trabalho desenvolvido na Escola da Rua Piat ou em função do relacionamento com a Central Francesa Democrática de Trabalhadores. Houve também projetos de algumas turmas do CAC, que por algum tempo trocaram correspondências com turmas da Escola da Rua Piat.

Devido a essa convivência, nas entrevistas, houve várias menções aos franceses, à cultura da França e ao intercâmbio cultural realizado na época.

BÁRBARA: Uma atividade muito legal, aqui, que eu achei foi quando teve a visita dos franceses. Veio um grupo de franceses, e eles trocaram um pouco da cultura deles. Traziam presentes. Inclusive, esse ano, é o ano do Brasil-França, no Brasil. Mas já faz muito tempo! Acho que foi em 1997 que, aqui no CAC, já

tinha tido isso. Nós tivemos essa visita, e eles trouxeram um pouco da cultura e a gente “abriu” um pouco da nossa cultura para eles. Foi uma troca legal, que fez parte até do nosso dia-a-dia mesmo, porque mudou um pouco essa rotina de sala de aula. Mudou um pouco essa rotina, mas foi importante. É que nós não fazíamos atividades só na sala de aula. Eu ia até trazer as fotos. Tem uma foto que eu tô pintando uma parede aqui. Fizemos atividades que nós botávamos uns detalhes nas paredes da escola... Acho que, pouco tempo atrás, ainda tinha [a pintura dos alunos e dos franceses na parede]... Pintamos as mãos, botamos lá [na parede] nossas mãos. Foi muito legal, foi muito importante para mim! (...) É importante, porque a gente não fica com uma visão só do nosso país, da nossa região, mas a gente descobre um mundo que tem lá fora, entendeu? A gente vai vendo que as coisas no mundo não são só aquilo que a gente vê. Não é só aquela coisa fechada, aquele mundo... A gente percebe que há outras culturas, outros modos de viver, outras coisas diferentes.

A troca cultural, o intercâmbio e a possibilidade de conhecer além de outras fronteiras foram aspectos muito valorizados por Bárbara. Ela também falou da mudança da rotina da sala de aula, com a vinda dos franceses, e explicou que não faziam somente atividades dentro da sala. Daniele também comentou sobre a aprendizagem de outra cultura e a expectativa da turma aguardando a chegada dos franceses.

DANIELE: Tinha a época que os franceses vinham para cá. Eu lembro, eles traziam livros, traziam coisas, não sei... não lembro assim, se era brinquedo... alguma coisa assim. A gente esperava muito, não lembro o que era. Eu lembro umas duas vezes que eles vieram, duas ou três vezes. Mas a gente esperava muito, e a Marliza ensaiava uma musiquinha para a gente cantar para eles. Eles vinham e olhavam. Teve até uma vez que a gente pintou a parede junto com eles, com as mãos. Lembro que a gente deixou nossas mãos ali com eles. Lembro que a gente esperava muito a vinda dos franceses para cá! Eles traziam livros da língua deles, em francês, e a gente aprendia palavras, algumas coisas, e aí a Marliza passou a falar de como era a França, mostrava pontos turísticos nos livros. Lembro dessas coisas, como que era a cultura deles. Se era frio, se era calor...

Vítor comentou sobre o envolvimento de sua família com o *chantier*:

VÍTOR: *Eu lembro bastante da vez que os franceses vieram aqui, que a gente pintou o muro ali também, que a gente fez um monte de atividades com eles. [pintaram] A parede do lado desses dois prédios, um aqui do lado dos banheiros e o outro desse prédio maior.*

(...) Além de eles virem aqui, eles foram em Cachoeira de Macacu, eu não lembro fazer o quê, e eu fui nessa viagem junto com eles.

PESQUISADORA: *Ah, você foi? Mas por que você foi nessa viagem?*

VÍTOR: *Não sei. Minha mãe e meu pai foram junto também. Eu não lembro o porquê.*

PESQUISADORA: *Foram outras crianças?*

VÍTOR: *Eu, minha irmã e a Luana, a filha do Bosco.*

É também porque meus pais eram ligados muito ao colégio, e eles devem ter saído daqui... É verdade! Um grupo dos franceses ficou até na casa da minha avó. Ficaram hospedados lá, durante a época que ficaram aqui. Tanto que eu lembro de pelo menos três deles, principalmente o mais brincalhão de todos, o Christopher. Ele ficava fazendo muita palhaçada, por isso, ele ficou na memória de todo mundo.

Camila comentou sobre os franceses ao falar das festas do CAC. Servir angu à baiana era uma tradição na instituição, um prato presente e procurado na maioria das festas realizadas ali. Na partida dos franceses, sempre havia uma festa de despedida com angu à baiana também. Além das informações e dos presentes que traziam, o idioma era uma grande atração para os alunos, segundo informações dos professores.

CAMILA: *Até hoje, minha mãe fala que festa igual à do CAC não tem. Não tem mais! As escolas são muito fraquinhas em questão de festa. E eu lembro de quando os franceses vieram para cá. Ah! Eu lembro que eles eram muito engraçados! A gente não entendia nada do que eles falavam. Alguns falavam português, outros não. E eu me lembro de quando os franceses vieram para cá, teve um angu à baiana. Eu me lembro que tinha um branquinho que era muito legal! Todos eles são brancos... [risos] Um se sobressaía mais, ele era muito legal! Acho que eles chegaram a vir duas vezes para cá.*

Apesar de o CAC receber muitas visitas de pessoas de outros países, somente os franceses foram mencionados pelos ex-alunos, provavelmente pela dimensão do trabalho realizado com o tipo de parceria estabelecida e pelo fato de o trabalho envolver projetos com os alunos.

Passeios à praia, a sítios, a centros culturais, ao jardim zoológico, a museus e a teatros, bem como as festas no centro comunitário, também foram mencionados pelos ex-alunos como importantes para a ampliação de seu universo. Os entrevistados apreciaram e destacaram o acesso a outras culturas que não faziam parte de suas realidades. Embora houvesse a valorização da expressão cultural de sua localidade, a oportunidade de ampliá-la pareceu ser, para eles, uma atribuição da escola, que lhe conferiu valor e admiração.

Charlot (2008) afirmou que a escola não serviria para nada se ensinasse – e do mesmo jeito – o que a família e a comunidade poderiam ensinar. Para ele, era legítimo o universalismo da escola, assim como o fato de vinculá-la à comunidade que a rodeava.

Com efeito, por mais importante que seja a especificidade da escola, qual seria o seu valor se o que se aprende na escola fizesse sentido apenas dentro da escola? Conhecer novos mundos, ter acesso a formas ideais, objetivar o mundo e distanciar-se da experiência cotidiana, perceber-se a si mesmo como ser de Razão e Imaginação, tudo isso só vale quando diz algo, indiretamente, a respeito da minha vida, do meu mundo, da minha experiência, de quem eu sou e posso vir a ser. O universalismo e a especificidade da escola são legítimos à medida que contribuem para esclarecer o mundo particular da criança singular e ampliá-lo.¹⁵⁹

É papel da escola dar acesso aos seus alunos àquilo que está ausente de sua realidade. Valorizar o conhecimento local, comunitário, e o saber popular não significa limitar-se a ele. Como disseram Weiz e Sanches (2000), as crianças precisam “nadar” na cultura: “Os meninos podem saber tudo sobre esqui ou patinação no gelo, morando

¹⁵⁹ CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In: **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, vol. 17, n. 30, p. 1-16, jul/dez, 2008, p. 15.

num país tropical como o Brasil. É obrigação da escola abrir o mundo para as crianças”.¹⁶⁰

A concepção de que respeitar e valorizar a cultura local não significava limitar-se a ela também era uma perspectiva dos ex- alunos entrevistados.

6.2.6. A relação Escola-família

A relação com a família, a sua presença e o conhecimento do que era vivenciado no cotidiano familiar por parte dos professores foram mencionados como uma qualidade do trabalho realizado no CAC.

Era comum os professores da Escola do CAC visitarem as crianças em suas casas, quando elas ficavam doentes ou por qualquer outra circunstância. As conversas com os familiares dos alunos eram constantes, assim como a busca para envolvê-los com a instituição, por seu caráter comunitário. Também havia a prática de, em caso de ocorrer por parte de um professor um atraso ou uma falta, ele se justificar ao chegar à escola e se desculpar com os responsáveis pelos alunos. Havia uma intenção educativa em relação às famílias, neste caso, para que entendessem que era um direito seu terem o professor na escola, no horário estabelecido, e que, se por alguma circunstância isto não ocorresse, era obrigação do professor se justificar com as crianças e com os responsáveis.

Naquela região, eram comuns os relatos de pais que não podiam entrar na escola. Já em 1990, no II Congresso de Educação de São João de Meriti, realizado pelo movimento popular, mostrou-se a preocupação em se desenvolver um trabalho de conscientização com a população sobre o direito à participação na escola, já que, segundo os debates, muitos pais não reivindicavam seus direitos por terem a visão de

¹⁶⁰ WEISZ, T.; SANCHEZ, A. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000, p. 51.

que a escola pública era um favor do Estado ao povo, que a concebia como gratuita e não se “sentia” pagando por ela.

Por outro lado, as escolas pareciam não se preocupar em investir na conscientização sobre a cidadania, e muitas delas reforçavam uma postura de submissão e de não- interferência no cotidiano escolar por parte dos pais. Em atas da Federação da Associação de Moradores de São João de Meriti (ABM), encontram-se denúncias e reivindicações a este respeito, de escolas e de suas direções em situações de conflito com pais de alunos.

Lahire (2008), ao refletir sobre a omissão parental e as relações família-escola, afirmou que a omissão da família era um mito produzido pelos professores, que, ignorando a lógica das configurações familiares, deduziam, a partir de comportamentos e desempenho escolar dos alunos, que os pais não se incomodavam com os filhos. Entretanto, Lahire também observou que a presença dos pais no espaço escolar poderia ser vista pelos professores “como que se intrometendo um pouco demais num domínio pedagógico considerado reservado e, assim, despertar reações de defesa”.¹⁶¹

Neste sentido, fazia parte da proposta do CAC investir no convívio com as famílias, tanto pela importância direta em relação às questões do aluno, quanto à questão mais ampla de conscientização do direito que possuíam de requerer da escola um atendimento de qualidade para seus filhos, além do constante interesse de que se envolvessem nas atividades gerais do centro comunitário.

A relação da família com a escola, pelo que contaram os ex-alunos, parecia estabelecer, para eles, uma sensação de segurança e de confiança, pois a criança se sente segura ao observar a relação do professor com seus familiares e ao ouvir os comentários da família quando está confiante no trabalho da escola. Esta relação parece corroborar positivamente o envolvimento do aluno.

¹⁶¹ LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2008, p. 337.

Joyce falou da confiança que sua família tinha na escola e narrou diálogos, no interior da família, em que sua aprendizagem foi comparada à de parentes que estudavam nas escolas de “elite” da região.

JOYCE: Eles [a família] sempre gostaram muito do CAC, sempre diziam que tinha uma coordenação muito boa. Eles achavam também que tinha uma evolução muito boa em relação aos outros alunos, outras crianças que moravam na mesma área e que não estudavam lá. Até mesmo os meus primos, sempre estudaram em escola particular, melhores escolas, como Santo Antônio, Santa Maria, e a gente estava no mesmo nível de aprendizagem. A gente discutia, naquela época, porque tinha o mesmo nível de aprendizado. Não tinha muita diferença. A diferença entre eles e nós era porque eles tinham um aparato maior. Vamos supor: os professores ou a diretoria pediam para comprar determinados livros, e eles tinham esses livros, e a gente não tinha pelo fato de estudar em escola pública. Mas a diferença era só essa. De resto, até a terceira série, a gente estava no mesmo nível! Então, a gente achava interessante isso, e minha mãe até falava [para as suas tias]: “Viu? Você está pagando colégio [risos], mas [Joyce] está no mesmo nível. Ela sabe as mesma coisa que seus filhos!” Falava isso para as minhas tias. Isso era muito interessante.

Joyce também se recordou das reuniões com os pais, quando eram apresentados os comentários sobre a evolução dos alunos e as orientações de como os pais poderiam ajudar os filhos. Além da reunião coletiva, havia os momentos individuais, junto aos pais, de leitura de trechos dos relatórios sobre os filhos. Todos os pais recebiam um relatório escrito e eram incentivados a lê-los – os que tinham dificuldades com a leitura eram auxiliados pelo professor. Os filhos também liam os relatórios com os pais, e muitos destes pais gostavam de compartilhar esta leitura com parentes e vizinhos, aparentemente como uma forma de valorizar a aprendizagem dos filhos.

JOYCE: Os pais liam conosco. Tinha reunião com os pais. Aqui, a professora se dedicava aluno por aluno. Toda reunião, davam um bilhete ou uma carta, referente ao final do bimestre, para os pais... Eu tenho, até hoje, um relatório do segundo

bimestre, se eu não me engano... da segunda série ou da primeira... que tem um trechinho dizendo que eu lia muito bem, que eu sabia pontuar já [risos], que eu já usava muitas palavras como: entretanto, então, portanto! Diferente dos outros alunos, que falavam só “aí, aí”, repetidamente. Então, eu vi que eles davam incentivo, eles realmente não verificavam [apenas] que: “Ah, aquele aluno, ele faz por onde, tá bom.” Eles vinham até você e realmente agradeciam [valorizavam] o fato de você está prestando atenção nas aulas, aplicando [o que aprendiam]. Eu achava, e acho, isso maravilhoso! O que se vê aqui é melhoria, né?

BÁRBARA: *Qual escola que você vê que incentiva essa reunião de pais... [cujo objetivo seja] não para falar dos defeitos dos alunos, mas para falar suas qualidades? Então, assim, o CAC realmente foi um grande avassalador na minha vida em relação a isso!*

A pergunta de Bárbara nos remete ao fato comum de que muitas reuniões de pais acontecem apenas para se apresentar reclamações dos alunos, não o seu percurso, e nem tampouco para se estabelecer parcerias com a família. Perrenoud (2000) apontou que, na história da escola, no século XX, houve um importante acontecimento: a irrupção de pais comuns como parceiros da educação escolar. A relação do professor com os pais é, portanto, importante no sentido de se angariar parceiros para o desenvolvimento da relação com o saber por parte das crianças, mas conseguir provocar esta relação não é simples. Apesar das dificuldades, “a colaboração é não somente possível, mas fecunda, o que desenvolve a confiança mútua”.¹⁶²

A parceria, nos objetivos a serem atingidos entre pais e escola, esteve presente nos depoimentos. A presença constante da família na escola também foi mencionada. Ainda que algumas mães tivessem dificuldades para ler e ajudar os filhos nas atividades escolares, ainda que deixassem por conta dos filhos a responsabilidade com as tarefas, isto não significou que estivessem ausentes do âmbito escolar. A mãe de Daniele e

¹⁶² PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 113.

Camila era um desses exemplos, pois as acompanhava de forma muito constante no CAC. Participava ativamente do dia-a-dia escolar, e, quando viu que isto não era possível em outra escola, buscou estratégias para conseguir se tornar presente nelas, como a sua participação no programa de voluntariado denominado “Amigos da Escola”.

DANIELE: Aqui, a gente tinha contato pessoal com o professor. O professor conhecia sua mãe, seu pai, conhecia sua história, onde você mora. E, na outra escola, não, o professor dá a matéria.

A questão de estar presente na escola... Minha mãe estava sempre participando na cozinha. Questão de festa, minha mãe estava sempre envolvida: “Ah, vamos fazer comida!”, e tal. Minha mãe sempre gostou de cozinha. Cozinha bem! Então, questão de participação na escola, minha mãe sempre estava presente. Depois que a gente passou a ir para outra escola, ela sentiu falta disso. Porque ela tinha contato com o professor, com todo mundo, colega, os meus amiguinhos da escola. Aqui, todo mundo conhecia minha mãe. Lá na outra [escola], ela já tinha essa diferença. Minha mãe não sabia quem era o professor, não sabia quem era amigo.

Minha mãe virou voluntária na outra escola, para poder tentar ser como era aqui no CAC, né? Para poder participar, como era antes. Não foi igual, mas ela passou a ser amiga da escola. Na época, era [o programa] “Amigos da Escola”, e ela passou a ficar um bom tempo [na escola]. Depois, a escola contratou ela como merendeira, ficou cinco anos. Ficou dois anos com o “Amigos da Escola” e, depois, ela foi contratada. Ela sentia falta de participar da escola, tanto que ela era voluntária. Não ganhava nada para estar na escola, ajudava na cozinha, ajudava com não-sei-quê para ficar na escola junto com a gente. [com] Minha irmã, então! Porque minha irmã é mais nova, ela que teve mais contato... Minha mãe acompanhou praticamente todo ano escolar dela, do jardim [de infância] em diante, porque ela acompanhou tudo. Eu [comigo], já cortou [a participação] na quinta série. Ela [com a irmã], não, minha mãe participou bastante.

(. . .) Aqui no CAC, tinha bastante participação, e não era nem só minha mãe. Dona Neusa sempre estava aqui também, tinha outros pais... acho que tinha Manuel... E, na hora de buscar o pessoal na escola, tinham muitos pais. Eu lembro sempre, todo mundo vinha buscar seus filhinhos. A escola incentivava a participação dos pais, né?

Camila, irmã de Daniele, também destacou a presença da mãe como sendo constante na escola. Apesar de sua mãe ter dificuldades na leitura e não forçar ou cobrar que as filhas estudassem, ela acompanhava todo o processo escolar das meninas.

Sobre as configurações familiares, Lahire (2008) destacou que o fato de se deter capital cultural não significa que ele será passado à geração seguinte, pois “a herança cultural nem sempre chega a encontrar as condições adequadas para que o herdeiro herde”.¹⁶³ Portanto, foi importante observar que, independente de ser leitora ou de ter um ambiente letrado no âmbito familiar, a mãe de Daniele e Camila buscou outras formas de participar da vida escolar de suas filhas, demonstrando não ser omissa e tendo uma presença ativa no dia-a-dia da escola.

CAMILA: Minha mãe sempre foi uma mãe muito presente. [pausa] Minha mãe sempre foi muito presente mesmo. Toda reunião, minha mãe nunca faltava uma reunião de escola.

Meu irmão, que não estudou no CAC, não tem interesse nenhum. Não é à toa que ele repetiu a oitava série mais de três vezes, e eu e minha irmã, a gente nunca repetiu. Uma coisa que eu também lembro é que minha mãe nunca obrigou a gente a pegar no caderno. Minha mãe nunca chegou [e disse]: “Já fez o dever?”. Minha mãe nunca fez isso, nunca falou “Você tem que fazer o dever! Isso tudo”, a gente aprendeu na escola, a professora que sempre falava, e a gente sempre foi muito estudiosa devido ao ensinamento das professoras. A Marliza, a Adriana e a Dinalva, elas sempre falavam da importância da gente ler. E isso veio do C.A. até o terceiro ano. Minha mãe nunca obrigou a fazer nada. Não é à toa que minha mãe sempre falava: “Eu não vou perguntar a você se você estuda, sendo que quem vai aprender é você, não sou eu. Então, você tem que saber qual a sua...[obrigação], qual o seu interesse.” Então, desde os meus quatro anos, que eu sempre aprendi a ler sozinha, a estudar sozinha, sem a mãe estar [cobrando]: “Já pegou o caderno?”, “Você tem que estudar hoje, que amanhã tem prova!” Minha mãe nunca fez isso.

¹⁶³ LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2008, p. 338.

Faz-se necessário esclarecer que, em relação à parceria escola-família no CAC, apesar de ser muito incentivada e ter propósitos definidos de aproximação como um facilitador na relação com a criança, esta relação não era entendida como requisito essencial que interferisse diretamente no processo de ensino-aprendizagem da criança. O CAC trazia para si a responsabilidade de dar acesso aos conteúdos do âmbito escolar para seus alunos, independentemente das configurações familiares e do tipo de relação que era estabelecida com as famílias, o que sempre constituiu um dos princípios institucional. Entretanto, por se tratar de um centro comunitário, a busca pelo envolvimento dos familiares com a escola, e inclusive na estrutura institucional, era intensa. Conforme atas de reuniões de professores, alguns pais se envolviam mais nas assembleias institucionais, outros concentravam a sua participação na ajuda dos afazeres cotidianos da cozinha, do jardim, da horta ou das festas, outros só frequentavam as reuniões e uma pequena parte comparecia mais raramente por causa do trabalho ou por outros motivos.

O CAC investia na participação dos pais, considerando-os parceiros privilegiados na relação com os alunos, inclusive, grande parte das reuniões era realizada aos domingos para possibilitar a presença de pais e mães. Entretanto, a presença ou a ausência dos pais na escola não eram associadas a processos de aprendizagem do aluno.¹⁶⁴

MICHELE: Tinha tarefa de casa que era ler para o pai. A gente tinha que fazer entrevista com o pai, com a mãe. Tinha que saber o que eles acharam do livro que nós lemos... e eu fazia com maior prazer, fazia mesmo! A minha mãe não tem o hábito de ler [pausa]. Ela não teve os estudos completos. Então, ela não sabe, ela não terminou [os estudos], também não se interessava. Ela não gostava, ela falava que não gostava de estudar. Ela falava: "Eu nunca gostei de estudar!" Então, em casa, [sua mãe] só via televisão. Mas, nessa parte de incentivar... Ela só não me privava de nada aqui no CAC. Ela

¹⁶⁴ Essa é uma marca nos discursos dos professores do CAC: trazerem para si e para a instituição a responsabilidade com as aprendizagens características do âmbito escolar, o que está declarado em documentos institucionais.

sempre gostou que eu estudasse, sempre confiou em mim. Ela diz: “Nunca tive reclamação!” Eu e minha mãe, nós nunca tivemos um relacionamento de mãe e filha, temos um relacionamento de amigas. Sempre fui confidente com a minha mãe. Eu sempre fui amigona da minha mãe! Mas ela nunca se interessou por ver meus cadernos, ela nunca se interessou em saber se eu estava indo bem ou não. Sempre, a Marliza contava, nas reuniões: “Olha, sabe a aluna Michele? Está indo bem, está aqui as provas.”. Ela mostrava as provas, as notas... Eu ficava num desespero, né? Eu ficava [pensando]: “Ai, meu Deus, tomara que minhas notas...” Porque, às vezes, a Marliza fazia suspense: “Eu só vou mostrar [as notas] na reunião.”... “Ai, meu Deus, tomara que seja nota boa!” Ela [sua mãe] nunca se decepcionou comigo, nessa parte. Então, por ela não se decepcionar, acho que ela não se interessava também em procurar saber se eu estava indo bem. Ela nunca perguntou para mim como é que eu estava indo na escola: “O que você aprendeu? Você leu qual livro hoje? Aprendeu que sílaba? Que letra?” Ela nunca puxou nessa parte, para mim. Eu sempre me interessei sozinha, sabe? Sozinha, não! Sempre me interessei pelo incentivo que eu tive aqui na escola. Então, esse hábito de ler, esse interesse pela leitura, esse interesse pelo saber, foi tudo aqui no CAC. Eu adquiri aqui, sabe? (...) Quando saí do CAC e fui para outra escola, eu repeti de ano, porque era diferente, eu estranhei, era um passarinho fora do ninho, sabe? Na época, tinha carteirinha, foi um processo todo diferente do que eu aprendi aqui. Tinha a carteirinha para marcar frequência, e eu perdi essa carteirinha. Quando eu cheguei lá no portão [da escola], falei para o porteiro: “Olha, perdi minha carteirinha!” [ele respondeu:] “Então, você não pode entrar dentro da escola!” Eu não fui mais para a escola, porque, toda vez que eu chegava lá, [diziam:] “Você não pode entrar!”, e, ao invés dele me mandar na secretaria avisar que eu estava sem carteirinha, ele não deixava eu entrar, e eu ficava também tímida né? Tímida assim, em termos, porque eu nunca fui tímida... Mas, sem saber o que fazer, eu voltava para casa. Minha mãe, na época, trabalhava. Eu falava: “Mãe, o menino da escola não quer deixar eu entrar na escola, não.” [a mãe respondia:] “Ah, tá!” Ela também não se interessou em saber por que eu não estava indo. E teve uma época que chegou uma cartinha na minha casa: “Por que a aluna Michele não está comparecendo?” Minha mãe foi lá saber porquê, eu expliquei a situação, aí a dona Lourdes falou: “Mas você tinha que ter entrado!” Eu falei: “Mas o homem não deixava!” Acabou que, pelas faltas, eu acabei sendo reprovada. Também perdi matérias. Na prova final, eu não fui bem e fui reprovada. (...) Por ironia do destino, a minha própria mãe que me incentivou a voltar novamente a estudar (porque ela nunca tinha me

incentivado a estudar, nunca tinha me incentivado a nada nessa parte de estudos), falou assim para mim: “Michele, por que você não volta a estudar?”

O depoimento de Michele demonstrou que havia, na Escola do CAC, a intenção de envolver os pais com as atividades escolares dos filhos. Ler para os pais ouvirem e opinarem sobre os textos, assim como ler junto com os pais ou fazer rodas de leitura com a família eram – e são – tarefas de casa presentes nos planejamentos do CAC. Nas reuniões, sua mãe estava presente e recebia as informações sobre o desempenho da filha.

Pode-se observar que a mãe de Michele tinha pouca escolaridade e não gostava de estudar. Tinha um ótimo relacionamento com a filha, mas não demonstrava interesse pelo que ela fazia na escola, talvez, segundo Michele, por confiar que tudo estava indo bem. A única atitude que tinha com Michele era não privá-la de nenhuma atividade da escola. Pelo seu depoimento, parece que, para a sua mãe, a escola não era algo tão fundamental. Não parecia que havia um valor, uma perspectiva de melhoria atribuída aos estudos, como se vê em outras famílias mesmo de baixa escolaridade. Tanto que Michele se surpreendeu, quando sua mãe a incentivou a voltar aos estudos para concluir o segundo grau, depois que teve seus filhos: *“Por ironia do destino, a minha própria mãe que me incentivou”*.

Foi revelador e inadmissível o que aconteceu com Michele ao repetir o ano por faltas, na quinta- série, simplesmente porque perdeu a carteirinha de frequência e não compareceu ao colégio por não terem permitido continuamente o seu ingresso na escola. Por outro lado, isto revelou que, para a mãe de Michele, este fato não era tão significativo, já que só se dirigiu à escola para resolver a situação quando foi convocada por carta. Provavelmente, por sua mãe não ter tido uma relação positiva com os estudos, não via nisso uma necessidade ou talvez, por não se sentir capacitada para fazê-lo, deixasse por conta da filha, ainda criança, o trato das questões escolares.

Na época da nossa conversa, Michele tinha uma postura totalmente diferente com seus filhos que estudavam no CAC. Como mãe, ela participava das leituras deles e procurava imitar em casa o que vivenciou como aluna no CAC. Michele tinha uma

intervenção em relação aos filhos que não recebeu em casa, quando estudava, pois participava intensamente das suas atividades escolares e, desde que eram bebês, lia para eles.

O fato de Michele ter dois filhos estudando no CAC e comentar muito sobre isto possibilitou observar em seu depoimento como ela tinha, intencionalmente, uma série de atitudes para transferir uma herança cultural que adquiriu e que valorizava.

MICHELE: Outro dia, estive aqui com os meus filhos, para eles escolherem um livro para poderem levar para casa.

Até hoje, nas reuniões que eu tenho com a professora Ana (que é professora do Natan) e a professora Rose (que é a professora do Juan), elas falam do método de aprendizado aqui da escola. É diferente, não é o método de obrigação: “Você vai ter que copiar...” Essa semana, teve a reunião, e eu falei assim para a professora Ana: “Tem uma colega minha que falou que não colocaria o filho dela para estudar aqui, porque aqui é uma escola fraca. E eu falei: “Não considero uma escola fraca, porque eu, com seis anos, já tinha aprendido a ler lá!””. Minha amiga falou: “Mas o meu filho tem seis anos e já sabe ler, porque meu filho estuda em uma escola particular!” Aí, eu falei assim: “Ai, que bom, né, mas você sabe que um meu está no C.A., o meu outro está no jardim! Estão começando agora!” Ele não sabe ler, mas, toda vez que ele pergunta: “Mãe, o E com B faz BE, o E com C faz CE?”, eu falo: “É isso aí!”. Ele já está começando a se interessar, entendeu? A se interessar pela leitura, já está começando a aprender sozinho, não por ter aquela obrigação de copiar, de ficar BA, BE, BI, BO, BU, CA, CE, CI, CO, CU... para aprender aquela rotina de todas as escolas, sabe? Ele está aprendendo sozinho, ele está tendo vontade de aprender. Porque ele me ensina do jeito que ele sabe. Eu não fico ensinando. Ele mesmo me mostra o que aprendeu. Pergunta se está certo: “Mãe, tá certo o que eu aprendi?” É do mesmo jeito que eu aprendi, é o jeito que eles estão aprendendo, entendeu?

PESQUISADORA: E você lê para eles, Michele?

MICHELE: Leio, desde pequenininhos. Desde quando eles eram nenenzinhos, eu pegava livrinhos, ficava mostrando as figuras. Eu sempre gostei de dar uma atenção especial para os meus filhos. Eles ficaram órfãos de pai muito cedo! Natan tinha dois aninhos e Juan tinha um aninho, quando o pai deles faleceu. Até hoje, eles não têm outro pai. Então, o que acontece, eu sempre gostei de dar uma atenção especial a eles.

Quando o Natan estava com dois anos e o Juan completou um ano (foi em junho), em setembro, o pai deles faleceu. Teve um acidente de moto... Eu e o pai deles dávamos a eles, desde pequenininhos, uma educação juntos, nunca foi uma educação separada, de eu falar uma coisa e o pai deles falar outra, ou o pai deles falar uma coisa e eu falar outra. Não! A gente sempre teve esse diálogo de ensinar igual para os dois. Então, depois que o pai deles faleceu, me apeguei mais com eles, por sentirem falta do pai. Então, sempre gostei de dar uma atenção especial, sempre gostei de ler livros com eles, historinha para eles dormirem. Eu contava algumas histórias que eu lembrava, que eu lia... de João e Maria, de Branca de Neve, Cinderela, essas histórias clássicas que eu lia, gostava e passava para eles. Embora não entendessem nada, nem sabiam do que se tratava, mas eu falava para eles. Hoje, não. Eles pegam o livro na escola! Eles vêm aqui na biblioteca, pegam, levam os livros para casa. Como não sabem ler ainda... eles chegam, tem a tarefinha deles, que é tirar a roupa, guardar no lugarzinho deles, almoçar. Depois do almoço sento e leio o livro para eles. [pergunta:] “O que você entendeu do livro?” Porque tinha a moral da história também, quando líamos aqui... A Marliza lia o livro, aí, perguntava para a gente o que entendia do livro. Quando não era o livro, eram os vídeos legendados que ela colocava para a gente ler e tinha que explicar para ela. Então, era todo um interesse também dos alunos, de ler também aqueles livros, de ler também aquelas frases da história, do filme legendado, e mostrar para ela o que a gente entendeu. E eu faço assim com eles. O penúltimo livrinho que eles levaram foi o do Macaco e a velha. Eu li este livro, aqui na escola também! Aí, eu li o livro para eles, várias vezes, que eles pedem para ler toda hora [risos]: “Mãe, lê de novo! Mãe, lê de novo...” E eu tenho paciência de ler toda hora, na hora em que eles pedem. Se eu estiver muito ocupada no momento, [diz:] “Não. Aguarda um minutinho. Daqui a pouco, mamãe lê.” Aí: “Lê de novo!”. Eu vou lá e leio de novo para eles, e falo: “Agora, vocês entenderam do livro?” Eles falam para mim: “Ah, porque o macaco queria pegar a banana da velha, a velha bateu no macaco, o macaco assustou a velha com a roupa de leão...” “– Ah! E vocês gostaram de que parte do livro? O que vocês gostaram?” Aí, eles falam a parte que eles mais gostaram e o que entenderam. [ela pergunta:] “– Tá certo o que o macaco fez? Tá certo o que a velha fez?” “– Não, mãe, não tá certo o macaco! Não podia ter roubado a banana, porque roubar é feio!” Então, a gente entra na história, né? A gente lê o livro, a gente entra na história!

Eu me lembro de quando eu era pequenininha, da gente [alunos e professora] discutindo também! Da mesma forma que eu faço

com eles, era a forma que a Marliza fazia. Eu lembro da gente discutindo as histórias! Discutia um aluno com outro: “Não é isso nada! O macaco não falou nada disso para ela! O macaco falou assim, assim, assim...”. A gente discutia o livro, aqui na biblioteca, ou então dentro da sala de aula. É isso sabe? Me traz essas lembranças. Hoje, me pego sozinha [pensando]: “Caraca! Poxa! Podia, podia voltar [aquele tempo], sabe?” Podia voltar... Todas a oportunidade que meus filhos tem de estar aqui, na escola, lendo... toda oportunidade que o CAC oferece, eles participam, porque eu participei de tudo! Minha mãe nunca me privou de nada! Embora um passeio não era para Natan ir, porque coloquei de castigo (Natan estava atrapalhando a aula da professora Ana, falando muito, conversando, tirando a atenção das outras crianças)... Eu também falava muito, não vou negar, né? Mas eu sempre me interessei. E ele estava ficando desinteressado, porque não prestava mais atenção, e estava desinteressando os outros alunos também, porque ele não estava deixando as outras crianças prestarem atenção. Aí, ele estava de castigo, mas eu falei: “Ele está de castigo! Não tem rua, não tem bicicleta!” Eles têm tudo, né? Como naquele ditado: “como pobres, meus filhos têm tudo, graças a Deus!” Então, eles têm bicicleta... Eu levo eles para a praça, para brincar de bicicleta. Sempre vão para o cinema, zoológico... Sempre levei eles no zoológico, desde quando eram recém-nascidos. Eu só nunca levei eles num teatro, mas eu vou levar eles no teatro, quando tiverem uma idade mais avançada, para eles poderem entender a peça. Quero levar numa peça mais cultural, sabe? Eu não privei eles dessas partes. Então, falei: “Não! Caramba! No CAC, eu sei que é um passeio dos alunos, e eu sempre fui. Minha mãe nunca me proibiu de ir em passeio nenhum, sempre me deu autorização, sempre confiou na Marliza me levar para o passeio. Não, na parte de escola, não vou privar eles de nada!”

Michele tinha, com seus filhos, uma postura totalmente diferente de sua mãe em relação à escola. E o seu relato assemelhava-se à descrição de um professor conversando com seus alunos sobre uma história, após sua leitura. Michele, como mãe, tinha uma participação bem diferente da comum. Ela me pareceu ter internalizado algumas práticas pedagógicas que a experiência escolar vivida no CAC lhe proporcionou.

Na sua relação com os filhos, eles passaram não somente a presenciar atos de leitura, mas Michele introduziu uma forma de relacionar-se com a cultura escrita que

criava uma familiaridade com os livros, estabelecendo uma prática repleta de intenções de incentivo e de afetividade.

Lahire (2008) sinalizou que não é somente o fato de as crianças presenciarem atos de leitura ou conviverem com livros, num ambiente letrado e cercada por pessoas leitoras, que as faz construírem uma relação positiva e interessante com a leitura, pois, mais do que a presença de sujeitos leitores e materiais de leitura, importam os tipos de práticas que, na relação interpessoal, são estabelecidas.¹⁶⁵

De que tipo de interação a criança participa junto aos sujeitos que mobilizam o seu interesse, sua curiosidade e seu prazer em aprender?

Uma criança pode estar num ambiente familiar em que haja leitores e onde abundam livros e desenvolver uma experiência negativa com o texto escrito, porque as práticas com as quais convive não são positivas para a construção de uma relação prazerosa.

Nesse sentido, os estudos de Lahire apontam a complexidade dos contextos, que são sempre singulares. Por isso, não são possíveis generalizações, a partir da questão de classes sociais, da presença da cultura escrita ou de outra forma qualquer de agrupar desconsiderando-se outras variáveis e a complexidade das diferentes experiências que constituem o sujeito, tornando-o único, ainda que seja uma pluralidade de vozes sociais.

Assim, Michele constituiu, no relacionamento com seus filhos, uma série de ações que pareceu ter reelaborado a partir de práticas positivas e repletas de afetividade vivenciadas na escola do CAC, promovendo uma forma de relação com a escrita, a leitura e a escolaridade diferenciada daquela constituída por sua mãe com ela.

Lahire (2008) afirmou que a familiaridade com a leitura pode contribuir com práticas que ajudem no sucesso escolar da criança. Este autor exemplificou esta afirmação com o caso da leitura em voz alta das narrativas escritas combinada com discussões sobre o texto com a criança, como uma importante correlação para o êxito

¹⁶⁵ LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 2008.

escolar na leitura. O conhecimento de estruturas narrativas das histórias lidas pela família, numa relação afetiva, a criança capitaliza nas suas leituras e produções textuais futuras.

Assim, o texto escrito, o livro, para as crianças, faz parte dos instrumentos, das ferramentas cotidianas através das quais recebe o afeto de seus pais. Isto significa que, para elas, afeto e livros não são duas coisas separadas, mas que estão bem associadas. (...) A questão não se limita portanto à presença ou ausência de atos de leitura em casa: quando existe a experiência, é preciso sempre se perguntar se é vivida positiva ou negativamente, e se as modalidades são compatíveis com as modalidades de socialização escolar do texto escrito”.¹⁶⁶

Os filhos de Michele não somente presenciavam sua mãe lendo, mas participavam de atos de leitura voltados para eles, juntos a ela. Michele partilhava do prazer de ler, inclusive livros que leu em sua infância, trazidos da mesma biblioteca que frequentava. Ela afirmou, muitas vezes, que gostava de dar atenção especial para eles, e esta referida atenção estava fortemente ligada às leituras que realizavam juntos. Neste contexto, ela lia, várias vezes, as histórias trazidas da biblioteca por seus filhos e as discutia com eles, imitando o que a professora fazia no CAC com ela, na sua infância. Em sua narrativa, descreveu detalhadamente toda a sequência de sua intervenção, após a leitura que realizava. Michele pareceu conduzir seus filhos, com um laço de afetividade, para o interior dos livros: “*Então, a gente entra na história, né? A gente lê o livro, a gente entra na história...*”.

Imersa num clima de afeto, Michele também não abria mão de interferir no comportamento dos seus filhos no interior da escola. Ao saber que Natan havia atrapalhado a aula e os seus colegas com conversas, ela estabeleceu formas de controle e sanções, colocando-o de castigo, sem deixá-lo andar de bicicleta e ir à rua.

Sobre a ordem moral doméstica, Lahire (2008) disse que há uma parte das famílias de classe populares que outorga muita importância ao bom comportamento e ao

¹⁶⁶ LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 2008, p. 20-21.

respeito à autoridade do professor. Em casa, as famílias podem exercer o controle direto dos maus comportamentos escolares. Michele, decerto, desejava assegurar isso, assim como também organizava o espaço de casa e uma rotina para os filhos seguirem: *“Eles chegam, tem a tarefinha deles, que é tirar a roupa, guardar no lugarzinho deles, almoçar. Daí, depois do almoço, sento com eles e leio o livro para eles.”*

Lahire (2008) observou que tanto a ordem moral do bom comportamento e da obediência às regras, quanto a ordem material em casa, podem ter importância na escolaridade, porque são, indissociavelmente, uma ordem também cognitiva. A regularidade dos horários, das atividades, as regras, ordenamentos e disposições produzem estruturas cognitivas capazes de ordenar gerenciar e organizar os pensamentos.

O aluno que vive em um universo doméstico material e temporalmente ordenado adquire, portanto, sem o perceber, métodos de organização, estruturas cognitivas ordenadas e predispostas a funcionar como estruturas de ordenação de mundo.¹⁶⁷

Embora as configurações familiares tenham influência sobre a constituição dos sujeitos, ela não é determinante, assim como não o é nenhum fator isoladamente, dadas as características das complexas redes de relação social e as singularidades constituídas no processo plural de individualização. Michele não reproduziu com seus filhos, em relação à escola, o que viveu com sua mãe, quando criança, mas trouxe para a sua relação maternal as características das vivências constituídas na escola.

Pode-se observar que a participação dos pais no dia-a-dia da escola não necessariamente significa uma intervenção junto aos filhos, no sentido do acompanhamento das tarefas escolares diárias. E que nem a ausência de sua ajuda, seja por impossibilidade de conhecimentos ou por falta de interesse, significa que não exista a valorização da escola por parte da família.

¹⁶⁷ LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2008, p. 27.

6.3. A RELAÇÃO COM A LEITURA

A prática da leitura foi mencionada de diferentes formas, nas entrevistas dos ex-alunos. Eles falaram, entre outros temas, sobre o processo de alfabetização, a literatura infantil, os livros levados para casa, as rodas de leitura na biblioteca, a brincadeira de ler, a leitura ou a falta de leitura nas outras escolas, as práticas pedagógicas para a leitura, a literatura para adulto, as leituras na juventude, o cuidado com os livros, a relação com outros leitores e não-leitores e a leitura compartilhada.

A leitura compartilhada esteve presente em todas as falas, em todas as situações, quer fosse na sala de aula, realizada pela professora ou pelos colegas, e nas rodas de leitura da biblioteca, quer fosse nas brincadeiras de escolinha, em casa, com amiguinhos da vizinhança, ou nos livros levados para casa para serem lidos com a família. Para eles, a leitura compartilhada teve um papel fundamental no seu processo de alfabetização e de formação leitora.

Os entrevistados valorizavam muito a leitura, caracterizada como uma grande conquista. Perceberam que adquiriram algo de valor, em grande parte, na convivência, até mesmo na vida adulta, com outras pessoas que tinham dificuldades para ler e desconhecimento da literatura, e na passagem por outras escolas, onde, para ler os livros de literatura, os alunos precisavam estar sob a pressão das provas. A dificuldade na aprendizagem da leitura é um dos sinais de fracasso escolar, e parece se constituir desta forma, como o efeito mais visível, para a comunidade, já que “agora, todo mundo passa de ano sem saber” – como já ouvi uma mãe de aluno dizer (referindo-se à aprovação automática em escolas públicas), ao comparar o CAC com outras escolas. Também uma criança, ex-aluna, exemplificou a separação entre escola e leitura, ao ser interrogada sobre como era a outra escola, respondeu: “*A outra escola é de aprender coisa de escola e o CAC é escola pra ler.*”

Ler bem – o que significa ler e compreender – parecia não ser algo tão comum, na região em que viviam os ex-alunos. Foi, portanto, algo que lhes conferiu privilégio.

A leitura compartilhada é, talvez, o elemento que promove, provoca o desejo e a vontade de aprender a ler, especialmente quando não há convívio com um ambiente

onde a leitura seja constantemente integrante da realidade diária. A atividade da leitura, no plano social, é um estímulo ao seu próprio domínio como saber.

Pesquisas como as de Ferreiro e Teberosky (1989) têm apontado a diferença no processo de alfabetização de crianças que convivem em ambientes onde a leitura faz parte do dia-a-dia e também presenciam atos de uso da língua escrita em seu contexto social real, demonstrando como isto as favorece ao chegarem à escola com um percurso trilhado, por já pensarem sobre “o quê” e “como” a escrita representa.¹⁶⁸

Já as pesquisas de Lahire (2008) não só indicaram que a questão da familiaridade da criança com o ambiente leitor estava além da presença de livros e práticas de leitura, mas procuraram refletir se nesse processo havia interação do outro com a criança tornando essa experiência algo positivo e não negativo.

Num contexto familiar em que a convivência com leitores era precária ou ausente, (como era o da maioria dos sujeitos entrevistados), as leituras compartilhadas assumiam um papel importante. A leitura ouvida, compartilhada, conversada e comentada, simplesmente em função da curiosidade provocada pelo próprio texto, pareceu ter um grande poder mobilizador no processo desenvolvido pelos sujeitos pesquisados. As memórias trazidas por eles apontaram para uma construção que caminhava da leitura coletiva para a leitura individual, da leitura oral ouvida para a leitura silenciosa. Havia, neste processo de leitura compartilhada, a provocação de um movimento do social para o individual, do exterior para o interior.

A “vontade de aprender”, conforme tratada por Brune (1999), o “desejo de aprender e de saber”, como apresentado por Charlot (2001, 2005), ou a “satisfação da curiosidade”, como vista por Paulo Freire (1999), destacam a importância do prazer como recompensa do próprio ato de realização de uma atividade que promove o conhecimento. Charlot tratou da atividade que mobilizava a criança. Para este autor,

¹⁶⁸ FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

mobilizar-se é engajar-se na atividade ocasionada por móbiles (entendidos como “razões de agir”), porque há boas razões para realizá-la.

A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como um recurso, quando é posta em movimento por móbiles que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna. Não se pode esquecer, entretanto, que essa dinâmica possui uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma.¹⁶⁹

Em grande parte, a leitura compartilhada, as rodas de leitura, tiveram muita influência sobre a vontade, o desejo, a curiosidade de ler. A satisfação no próprio ato da leitura fez parte das narrativas dos ex-alunos. Entretanto, a satisfação não era isolada, pois o ato da leitura estava constantemente relacionado ao outro, ao coletivo, tanto na leitura compartilhada como na leitura que, aparentemente realizada sozinha, estava imersa na presença internalizada do dizer e das práticas do outro.

Colomer (2007) afirmou que a leitura é uma aprendizagem social e afetiva, e que a leitura compartilhada é a base da formação de leitores.¹⁷⁰ Neste sentido, desenvolveu pesquisas sobre práticas de leitura compartilhada com crianças e apontou que também dados quantitativos ofereciam tal evidência, demonstrando o crescimento das crianças, como leitoras, incorporadas a projetos sociais de leitura desenvolvidos em suas cidades.

A dimensão coletiva da leitura é fundamental na sua própria aprendizagem. Para aprender a ler, é preciso, além de interagir com os escritos, interagir com outros leitores. A leitura oral parece ter o poder de contagiar outros e provocar desejos de aprender a ler àqueles que a ouvem. Será necessário este movimento de contágio, sem o qual as chances de tornar alunos leitores diminuem consideravelmente, em especial nas comunidades com baixa interação com a língua escrita, em contextos que as mobilizem a aprender a ler?

¹⁶⁹ CHARLOT, B. **Os jovens e o saber, perspectivas mundiais**. Porto Alegre: ARTMED, 2001, p. 55.

¹⁷⁰ COLOMER, T. **Andar entre livros**. São Paulo: Global, 2007.

Segundo Manguel (2001), reunir-se para ouvir alguém ler era comum e necessário, no mundo laico da Idade Média.¹⁷¹ A alfabetização era rara e os livros eram de propriedade dos ricos, privilégio de um pequeno grupo de leitores. Era difícil as pessoas terem acesso ao livro. O máximo que conseguiam era ouvir o texto recitado ou lido em voz alta. No século XI, os jolars itinerantes, artistas públicos que se apresentavam em feiras e também diante da corte, se espalharam pela Europa, recitando ou cantando versos de trovadores ou deles mesmos. Os trovadores eram de linhagens nobres e escreviam canções formais em homenagem aos amores não alcançados¹⁷². No início do século XIII, na corte e também, algumas vezes, em casas mais humildes, a leitura era realizada em voz alta para a família e amigos, tanto com o objetivo de lazer quanto de instrução. No século XVII, eram comuns as leituras públicas informais em reuniões não programadas.

Darnton (1992) também destacou informações históricas importantes sobre a leitura compartilhada, comentando sobre as declarações de Rolf Engelsing, que apontavam a ocorrência de uma revolução na leitura ao passar de uma leitura intensiva na Idade Média à uma leitura extensiva, por volta de 1800.¹⁷³ Darnton disse que, pelo pouco acesso aos livros na Idade Média, eles eram lidos repetidas vezes, em voz alta e em grupos, tanto que eram memorizados.

Na maior parte de sua trajetória histórica, a leitura esteve fortemente marcada como uma atividade social: lia-se em encontros à beira do fogo, nos locais de trabalho, nos celeiros, nas tavernas. Portanto, há um poder de contágio na leitura compartilhada e uma função social, afetiva e cognitiva.

Tanto Manguel (2001) quanto Darton (1992) destacaram o impacto das leituras compartilhadas pelos artesãos e as realizadas pelos trabalhadores das fábricas de

¹⁷¹ MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

¹⁷² É interessante observar que havia, já no referido contexto, uma discussão do que era intelectual e popular, o que era para a elite intelectual e para os populares em relação à leitura. Os artistas de pretensões intelectuais criticavam os que ouviam os jolars pelo fato de seus textos serem mais populares. A platéia dos recitais e dos jograis e a platéia de uma leitura pública eram diferentes, já que os recitais dependiam do desempenho do leitor e as leituras públicas tinham o foco no texto e não no leitor.

¹⁷³ DARNTON, R. História da leitura. In: BURKE, P. **A escrita da história**. São Paulo: UNESP, 1992.

charutos cubanos, por serem um marco histórico importante nas questões revolucionárias, em Cuba. Historicamente, os livros tiveram mais ouvintes que leitores. Foram mais ouvidos do que vistos.

Segundo Manguel (2001), durante o ato de ler (de interpretar, de recitar), a posse de um livro adquire, às vezes, o valor de talismã. Ainda hoje, no norte da França, os contadores de história das aldeias usam os livros como suporte: eles decoram o texto, mas depois exibem autoridade fingindo que lêem o livro, mesmo quando o seguram de cabeça para baixo ao fingirem ler.

Ainda para Manguel, a leitura, historicamente, tem uma grande inserção nas relações sociais: ler em voz alta não é um ato privado, pois a escolha do material de leitura deve ser socialmente aceitável, tanto para o leitor como para o público.

A leitura compartilhada implica acordo entre quem lê e quem ouve. Apesar de a escuta privar um pouco da liberdade inerente ao ato de ler, ela dá ao texto versátil um sentido de unidade no tempo e uma existência no espaço que raramente este ato teria nas mãos de um leitor solitário.

Portanto, “ouvir leitura” sempre teve um forte impacto na atividade leitora, e não se constitui numa novidade, numa inovação da atualidade. Mas, apesar de a leitura compartilhada ter sido tão presente, historicamente, na formação do público leitor, ainda que por intermédio da escuta, ela é muito ausente nas escolas, local que, em sua essência, tem a pretensão de formar leitores.

Os jovens entrevistados comentaram muito sobre as rodas de leitura que aconteciam diariamente na sala de aula e com frequência também na biblioteca. Os comentários trataram das rodas dirigidas pelas professoras e de outras realizadas espontaneamente, como brincadeiras, pelas próprias crianças. As turmas tinham horários definidos para ir à biblioteca, mas as crianças iam para lá também em outros horários, como antes da entrada e na saída das aulas e no horário do recreio. Como moravam próximos à escola, era comum estarem na biblioteca nos horários inversos aos das aulas. A biblioteca era aberta à comunidade em geral e não somente à comunidade escolar.

Os jovens contaram com detalhes acontecimentos nas rodas de leitura, assim como mencionaram nomes de livros, escritores e narraram partes de histórias que gostavam. Revelaram entusiasmo ao narrar as rodas de leitura, achando que foi por meio destas atividades que aprenderam a gostar de ler. Falaram da emoção, do suspense e das sensações experimentadas com a literatura.

PESQUISADORA: Michele, quais são as lembranças de leituras?.

MICHELE: Essa parte da leitura, eu lembro! Eu lembro das rodas de leitura. Lembro que, uma vez, a Marliza leu um livro que a gente chegou a chorar de tanta emoção! Hoje, eu não lembro o título deste livro, porque eu lia novamente. Eu lembro também que, uma vez, ela leu uma história de suspense... Era um livro comprido, ela não leu num dia só, não. Ela leu, acho, em umas três vezes, até chegar ao final do livro. O livro mostrava assim uma coisa que estava acontecendo, e a gente [dizia:] “Nossa! Como esse homem sabe o que vai acontecer, né? Como é que esse homem está vendo que está acontecendo isso na casa da outra pessoa?” A gente ficava naquele suspense: “– Marliza, conta logo o final!” E ela: “Não! Calma!” Criança alvoroçada, queria logo saber o final da história né? E ela: “Não!” Ela lia e a gente tinha prazer em ouvir. Eu tinha prazer em ouvir as histórias. Aí, no final da história, era um homem que estava vendo uma televisão, sabe? Por isso que ele sabia de tudo que estava acontecendo, ele sabia aonde as pessoas iam... E da história que me emocionou... a gente chorava na sala de aula, as crianças ... O Mário chegava a chorar de soluçar! Isso eu lembro, até hoje [risos], que a gente chorava em sala de aula, e ela chorava junto com a gente também. Quando ela começava a chorar lendo a história, a gente começava a chorar também. Um livro que me chamou muito a atenção foi um livro que a gente escolhia o final... Começávamos a ler o livro, aí, chegava no final e dizia assim: “Se você quiser que ela se case com ele, vá para a página tal; se você quiser que ela não se case, volte para a página tal...” O livro era assim, cheio de finais, e nunca tinha um final certo. Eu sei que, quando chegava no final, tinha dois finais, aí, a gente ia para o outro final e, naquele final, tinha outro... Aí, praticamente, a gente lia o livro todo e nunca chegava ao término!

MÁRIO: *Lembro que muita gente chorava. Eu não lembro da história, mas lembro que todo mundo chorava.*

Michele narrou momentos em que a emoção era contagiante, durante a leitura compartilhada: momentos de choro ou de ansiedade para saber o final de uma história, de prazer em ouvir, de interação com o texto e com os participantes. Michele contou que a professora também chorava durante a leitura do texto: *“Ela chorava junto com a gente também. Quando ela começava a chorar lendo a história, a gente começava a chorar também.”* E se lembrou de que seu colega Mário chorava de soluçar! Mário, em sua entrevista, também se recordou destes momentos. Uma emoção provocada pelo texto, pela professora e pelos colegas, num processo interativo que parecia gerar o contágio pela emoção. Wallon (1986) afirmou que, ainda hoje, são as emoções que criam público e suscitam arrebatamentos coletivos.¹⁷⁴ A emoção é que tem o poder de contágio.

Yunes (1999), em pesquisa realizada sobre os círculos de leitura, ao refletir sobre as questões da leitura e da escuta, se perguntou qual seria a razão de se ter prazer em viver aventuras imóveis em silêncio, ouvindo histórias, e, definiu três possíveis respostas: o fascínio da própria sequência narrativa, a viagem do imaginário e o laço afetivo estabelecido entre ouvinte e narrador. Mas afirmou que, embora as duas primeiras respostas tenham amparo na teoria da literatura, da antropologia cultural e da psicanálise, a terceira não encontra ares muito acadêmicos e parece não ter muito respaldo aos olhos de um leitor mais “cerebral”. Entretanto, afirma que é consenso que o acalanto da leitura oral exige intimidade, troca de olhares e toques que, em última instância, colocam quem conta e quem ouve no colo um do outro, praticamente. Nesse estudo, Yunes percebeu que o ponto nevrálgico, na fase inicial de intimidade com as narrativas, mais do que as entonações dadas aos textos (com vários tons de voz), ligava-se ao fato de estar junto e trocar idéias que se tornavam as memórias mais mencionadas

¹⁷⁴ WALLON, H. **Origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

pelos participantes dos círculos. E concluiu que “a razão maior para o peso desta experiência estaria na partilha, na troca afetiva ou emocional que se produziu”.¹⁷⁵

Ao tratar do processo afetivo, Jouve (1993) afirmou que a leitura é uma atividade complexa, com várias facetas, sendo uma delas a sua dimensão afetiva ao provocar emoções. O “charme” da leitura vem, na maioria das vezes, das emoções que ela suscita. E que, assim como na recepção do texto há recorrência sobre as capacidades reflexivas do leitor, também isto deve ocorrer sobre sua afetividade.

O papel das emoções no ato de leitura é fácil de se entender: prender-se a uma personagem é interessar-se pelo que lhe acontece, isto é, pela narrativa que a coloca em cena. (...) Mais do que um modo de leitura peculiar, parece que o engajamento afetivo é de fato um componente essencial da leitura em geral.¹⁷⁶

E como assegurar esta relação afetiva com a leitura aos que estão em processo de alfabetização, se não for pela leitura do outro? É no compartilhamento do texto ouvido que as crianças se encantam, vibram, se assustam com os personagens e vivenciam emoções que as fazem desejar dominar os textos com os seus próprios olhos, empreendendo esforços em direção a uma leitura individual.

A leitura oral parece ter o poder de contagiar outros leitores e provocar desejos de aprender a ler naqueles que a ouvem. A dimensão coletiva da leitura revela-se fundamental na sua própria aprendizagem.

Ao contar sobre como aprendeu a ler, Daniele falou do seu desejo de ler como a professora:

DANIELE: *Eu sempre quis aprender a ler, sempre, sempre, sempre! Então, entrei na escola cedo, e eu lembro que eu*

¹⁷⁵ YUNES, E. Círculos de leitura teorizando a prática. In: **Teoria: Teoria & Prática**. Associação de Leitura do Brasil.. Campinas, junho, n. 33, p.17-21, 1999, p. 18.

¹⁷⁶ JOUVE, V. **O que é leitura?** São Paulo: UNESP, 1993, p. 20-21.

aprendi a ler com revistas em quadrinhos. Eu acho que era a professora Eliane já, porque eu aprendi a ler com a Eliane. Ela lia a história em quadrinhos para a gente, fazia a rodinha de leitura, botava aquelas esteirinhas no chão e lia, mostrava o livrinho, um só... todo mundo prestando a atenção... e ela lia. Eu queria ler também, igual ela estava lendo, então, ela foi ensinando a gente a ler nos livrinhos de histórias em quadrinhos da turma da Mônica. Aí, eu fui aprendendo a ler. A primeira coisa que eu li foi uma revista em quadrinhos. Até hoje, eu amo revista em quadrinhos, até hoje! Acho que é porque eu aprendi a ler nas revistas em quadrinhos. Minha mãe, hoje, fala: “A primeira coisa que você leu foi revista em quadrinhos.”. Foi por causa disso, foi por causa da Eliane.

Daniele acreditava que aprendeu a ler com as histórias em quadrinhos, mas este tipo de escrito era tão comum, nas aulas do CAC, quanto outras modalidades textuais, que circulavam na mesma constância. Entretanto, Daniele percebeu-se lendo nos quadrinhos, e, por isso, afirmou que aprendeu por meio deles. Por outro lado, sua irmã Camila se deu conta de que começou a ler com uma parlenda:

CAMILA: Aí, eu me lembro que tinha roda de leitura, que era uma disputa para sentar ao lado da professora... todo mundo achava um espaço assim, para Dinalva sentar ao nosso lado. Ela contava as histórias... Ainda tenho contos da primeira vez que eu comecei a escrever, e eu ainda me lembro também do texto de leitura... foi minha primeira leitura, quando eu comecei a ler o texto que a Dinalva escreveu no meu caderno, que era “Meio dia, macaca Sofia, panela no fogo, barriga vazia”. Foi o primeiro texto que eu li. Dali, eu já comecei a ler. Bem, eu tinha quatro anos, quando eu comecei a ler mesmo.

Foi muito marcante, nos depoimentos, a presença constante das rodas de leitura, assim como a do professor, sendo visto como um modelo a imitar, ao transformar as rodas em ato de prazer. A forma de ler, de apresentar o livro, os rituais para iniciar a roda, os objetos envolvidos, os livros, as revistas em quadrinhos, as esteirinhas para sentar nas rodas, tudo isto foi lembrado. A vontade de sentar ao lado da professora foi mencionada por vários entrevistados. A prática de leitura da professora e como ela se

relacionava com os textos, passando sua emoção diante dos alunos a ponto de contagiá-los, de fato, eram aspectos que a tornavam um modelo desejado a alcançar.

Sem saber, sem querer, com suas práticas de leitura, uns sujeitos certamente influirão na formação de outros. Assim constata Smolka, quando diz que “como se lê, para que se lê, o que se pode e não se pode ler, quem lê, quem sabe, quem pode aprender, são procedimentos implícitos, não ensinados, mas internalizados no jogo das relações interpessoais”. Considerando que a história dos leitores de qualquer idade é continuamente marcada pelas oportunidades de interação com materiais escritos e com outros sujeitos.¹⁷⁷

É no jogo das relações interpessoais que a leitura vai se tornando objeto de desejo, e que o não ler convencionalmente vai se tornando uma falta sentida e a vontade de aprender vai provocando o empenho, o envolvimento necessário à aprendizagem da leitura.

Perrenoud (2000) nos disse que ensinar também é estimular o desejo de saber e a decisão de aprender, pois, por mais que uma criança ou um adulto decida aprender, pode desanimar diante das dificuldades que estarão presentes neste processo. Mas isto não significa encerrar o aluno em um conceito **do ser** sensato e responsável. Portanto, a decisão de aprender tem que ser constantemente reafirmada por meio do desejo de saber. Só se deseja saber ler quando se concebe esses conhecimentos em seus usos. O significado de ler, para uma criança de quatro anos, pode não ser compreendido do ponto de vista cognitivo, mas ela pode ter uma representação da leitura e do poder conferido por ela. Assim, “uma relação com o saber (Charlot, 1997) depende sempre de uma representação das práticas sociais nas quais ela se investe”.¹⁷⁸

Nas práticas sociais de leitura na escola, inicialmente, o professor é um privilegiado modelo a imitar pela representação de leitor que pode oferecer, ao

¹⁷⁷ EVANGELISTA, A. A leitura literária e os professores: condições de formação e de atuação. In: MARINHO, M.; SILVA, C. (orgs.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998, p. 81.

¹⁷⁸ PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 71.

compartilhar a leitura dos textos e se constituir num provocador do desejo de ler. Não se trata de ver o professor como único modelo, nem como centro, mas sim de apontar que ele cumpre um importante papel neste processo, especialmente quando as crianças ainda dependem dos olhos alheios para se deliciarem com os escritos.

Nesse sentido de conceber a leitura em seu uso, é importante que a criança tenha experiência com diferentes modalidades textuais. Esta diversidade apareceu nos discursos dos jovens entrevistados, que falaram dos contos, das poesias, das parlandas, das histórias em quadrinhos, dos textos científicos e históricos, entre outros, ao comentarem sobre a escolaridade no CAC. Acreditavam que isto tinha influenciado a sua relação com a leitura, assim como também em interesses mais específicos, como narrou Vítor, ao atribuir seu interesse pela química e biologia às leituras que fez na infância:

VÍTOR: As professoras traziam matérias de algumas revistas, tipo Ciência Hoje das Crianças. Eu lembro que uma das professoras (eu não lembro qual das duas) trouxe, uma vez, reportagem sobre aranhas. Eu gostava também disto. Aí, ela veio e começou a dar aula para a gente, falando da matéria, e a gente fez algum trabalho sobre isso (não lembro exatamente o quê). Eu gostava de ler Ciência Hoje. É, eu vinha para cá, e, além dos livros, eu lia essa revista. Foi provavelmente esse um dos motivos de eu estar cursando a área em que eu estou hoje: biologia e química. É! Foi uma influência no meu futuro. [risos] O CAC foi a base do meu conhecimento de hoje em dia, pela influência que eu tive, lendo os livros aqui, vendo as revistas (a Ciência Hoje, a Superinteressante), e pelas experiências que tive nas outras escolas que eu fui, porque depois daqui, eu vi que a minha capacidade de aprendizado era maior do que de outras pessoas. Não só a minha, mas de outras pessoas que estudaram aqui também.

A curiosidade e a apreciação despertadas pelos textos científicos foi, para Vítor, um dos fatores que o levaram a seguir pelo caminho da química e da biologia. Durante a concessão de sua entrevista, ele estava tentando o vestibular para farmácia. Vítor mencionou as revistas *Ciência Hoje das Crianças*, *Ciência Hoje* e *Superinteressante*. Na época em que conversamos, ele tinha assinaturas destas duas últimas.

A importância de interagir com diferentes modalidades textuais não se dá somente em função dos objetivos que as caracterizam, como, por exemplo, ler para se divertir, para fazer uma descoberta, para se informar ou para seguir instruções e realizar algo. Para cada uma dessas funções, há um tipo de texto: contos, poesias, histórias em quadrinhos, textos de informação científica ou histórica, textos instrucionais (manuais, regras de jogos, receitas etc.), e é necessário conhecê-los em seus usos para saber lidar com eles. Esta é uma aprendizagem que tem tanta importância quanto conhecer os conteúdos tratados num texto. Para Wells (s/d), “estar alfabetizado significa ter um repertório de procedimentos e a habilidade de selecionar o procedimento adequado quando nos confrontamos com distintos tipos de textos”.¹⁷⁹ Estes procedimentos podem ser desenvolvidos antes de as crianças aprenderem a ler convencionalmente, quando elas estão em contato com os textos por intermédio de um outro leitor.

Moraes (2000), em pesquisa realizada sobre a produção textual dos alunos do CAC (alguns deles aqui entrevistados), afirmou que:

Acreditamos que o primeiro passo a ser dado pela escola para favorecer o encontro adequado entre os alunos e os textos seja possibilitar que diversos tipos de texto circulem no espaço da sala de aula, e que estes sejam utilizados em contextos significativos, visto que só se tornam objetos de aprendizagem os conhecimentos aos quais o sujeito tem acesso e sobre os quais pode refletir. (...) Se o uso da língua escrita em diferentes circunstâncias instaura um novo estilo de comunicação e uma nova forma de organização intelectual, constituindo-se como um novo fenômeno lingüístico e intelectual, então, sua aprendizagem resulta da possibilidade de os aprendizes vivenciarem e compartilharem com outros parceiros práticas sociais permeadas pelo uso da escrita, posto que, como afirma Vygotsky, “é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico”.¹⁸⁰

¹⁷⁹ WELLS, G. **Condições para uma alfabetização total**. Tradução livre de Yeda Maria da Costa Lima Varlotta. (sem data) (dig), p. 1.

¹⁸⁰ MORAES, M. **A aprendizagem da escrita por crianças de classes populares: discutindo uma prática pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002, p. 36 e 46.

É importante observar que não basta a diversidade textual estar em sala de aula, mas é fundamental o seu uso em contextos significativos, pois à aprendizagem faz-se necessária a reflexão a partir de situações mais próximas possível do uso social real dos escritos. É no conjunto interativo das práticas sociais que vão se internalizando as formas culturalmente estabelecidas.

Portanto, para aprender a ler, é preciso, além de interagir com outros leitores, interagir com as diferentes modalidades textuais em seu uso social.

Nesse sentido, especialmente nas camadas populares, é papel da escola oferecer condições para que a criança participe de atos de leitura que estão pouco presentes no seu dia-a-dia. Mas até que ponto a escola consegue assegurar essa ação? Segundo CAZDEN (1988),

aprender a ler, tal como a leitura fluente posterior, é certamente um processo cognitivo; mas é também uma atividade social, fortemente imbuída das interações com o professor e os companheiros. Na medida em que compreendermos melhor essas interações, seremos capazes talvez de planejar ambientes mais eficazes para ajudar a aprender todas as crianças.¹⁸¹

Compartilho da afirmação de Cazden sobre a necessidade de avançarmos na compreensão das interações sociais que acontecem entre professores e alunos e deles entre si, pois são nelas que certamente encontraremos pistas para avançar na elaboração de intervenções pedagógicas cada vez mais eficazes.

A diversidade textual necessária às práticas de leitura foi assinalada, nos depoimentos dos ex-alunos, assim como também foi mencionado um amplo repertório da literatura infantil que não foi esquecido.

CAMILA: *Lembro da Bruxa Onilda. Eu lembro dos Contos dos irmãos Grimm, lembra? Que tinha aqueles contos que a gente*

¹⁸¹ CAZDEN, C. A língua escrita em contextos escolares. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1988, p.171.

lia. Lembro da Rita não grita, do Dodó. Tinha O menino maluquinho, as histórias do Ziraldo que tinha Dodó. Muitas histórias, gente! Lembro até da Rita não grita, que eu estou vendo aqui [na biblioteca]. É muita história! Anedotas. Lembro que a gente leu muito anedotas, sem falar nas poesias também, da Cecília Meireles, que a gente lia muito. Estava me lembrando, um dia desse lá em casa, a poesia da “Bailarina”, que eu até me vesti de bailarina aqui... Foi uma apresentação: a Débora declamava a poesia, eu me vestia de bailarina. Lembro do “Quero-quero” também, que eu declamei essa poesia que não me lembro quem é o autor. Mas eu lembro muito das poesias de Cecília Meireles e as histórias da Bruxa Onilda: Bruxa Onilda vai a Paris, Bruxa Onilda vai a Roma, O casamento da Bruxa Onilda. Também eu lia muito gibi. Eu cheguei aqui, olhei também o gibi. Eu lia muito também! Lembro do Patinho Feio, que eu estou vendo aqui [na biblioteca] também. Muitas histórias que agora não vem à cabeça, que, se eu pegar assim [o livro], eu lembro... Ruth Rocha! Me lembro das histórias dela, muito boas...(…) Adriana leu um livro que marcou! Lia, todo dia antes de acabar a aula. Adriana tirava meia hora para ler o Sítio do Pica-Pau Amarelo, que era um livro bem grosso, e ela sempre lia para a gente aquele livro. E eu me lembro que eu lia com a Mônica e com a Mariana, eu lia muito com elas. Eu gostava muito de ler com elas.

A rotina da leitura compartilhada diariamente pareceu ser um importante elemento na prática pedagógica. A leitura com o outro, quer fosse nas rodas ou fora delas, foi apresentada nos discursos com muita constância. Em vários dos assuntos tratados, aparecia a prática de “fazer com o outro”, assim como a presente intervenção pedagógica da professora se revelava em grande parte do que era contado.

BÁRBARA: *Lembro bastante das leituras do Ziraldo. Outras histórias que marcaram muito minha passagem pelo CAC foram os contos... Contos dos irmãos Grimm, Rapunzel, entre outras histórias. Ah, Os músicos de Bremen [risos], que marcaram muito também minha passagem pelo CAC.*

MÁRIO: *Assim assado... Você troca... eu lembro bastante. Da Bruxa Onilda, também gostava. Lembro das Fábulas do Esopo. (...) Eu lembro daqueles livros que a gente escolhia o final, eu lembro muito daqueles livros, dessa coleção. Leram as Fábulas de Esopo [pausa]. Acho que aquele [livro] do Assim assado, foi*

quando eu era mais novo. Às vezes, tinha Sylvia Orthof. Eu lembro até de mais. Poucos dias atrás, encontrei um amigo meu, e a gente falava dos livros que a gente lia na infância. Todos que eu lia, ninguém conhecia... era até estranho: “O que vocês liam, quando eram crianças na escola?” Ninguém sabia, aí, ninguém lembrava direito. Ninguém lembra ou conhecia as coisas que eu li. O que mais vem na cabeça é Sylvia Orthof, tem mais nomes... É que eu não me lembro... Enquanto eu conversava com meus amigos, eu falava o nome dos livros e autores... Ziraldo... nós conversamos.

Com exceção de Michael, que não comentou muito sobre os títulos, autores ou enredos das histórias lidas, todos os outros citaram um amplo repertório das histórias que leram na Escola do CAC. Também como Mário, outros entrevistados comentaram o seu estranhamento por outros jovens não se recordarem das leituras da infância ou por não terem feito tais leituras. Estranhavam a ausência de bibliotecas ou a falta de acesso a elas, em outras escolas, pois a experiência que construíram no CAC foi a de a leitura compartilhada ser uma atividade permanente, conduzida pela professora ou espontaneamente pelos próprios alunos, que tinham, inclusive, o hábito de brincar de ler, em diferentes situações e espaços, quer fosse na sala de aula, na biblioteca, na casinha do parquinho ou debaixo das árvores.

Joyce referiu-se às leituras das professoras e aos empréstimos de livros da sala de aula para serem lidos com a família. Falou sobre a biblioteca, onde as crianças se associavam e faziam empréstimos com a carteirinha de sócios, demonstrando também a intensidade destas atividades. Contou do acesso ao livro, que era independente de adequação às diferentes faixas etárias. As crianças tinham acesso a todos os livros e podiam tomá-los por empréstimo.

JOYCE: [As professoras] elas liam tanto na sala como na biblioteca. Todo dia, não... acho que uma vez por semana (não me recordo muito bem), eles davam um livro para nós levarmos para casa (uma coisa assim), para os pais nos ajudarem a concluir a leitura. (...) Nós tínhamos a carteirinha da biblioteca daqui, na época. Tudo para poder pegar emprestado, para poder ler normalmente. Tanto que eu lembro, só aqui no CAC, eu li mais de trinta livros até a terceira série! Eu li toda coleção que tem aqui de mitologia grega! Até hoje, eu sou apaixonada!

Eu acho que eu fui a que mais li livros aqui na biblioteca! Toda semana, eu estava aqui! Às vezes, mais de uma vez na semana! Eu pegava mais de um livro, porque, na época, podia pegar mais de um... Aí, eu pegava logo dois! Livro enorme, às vezes, maior do que eu! [risos] Na época, eu era pequenininha, com o livro deste tamanho! E eu lia todo, e falavam: “Nossa! Ela é tão pequenininha!” Porque não era aconselhado para a nossa série, mas eu fiquei apaixonada! Primeiro, porque a professora leu a história de Zeus. Sou apaixonada por mitologia até hoje, eu sou totalmente vidrada em mitologia, entendeu? Pelo fato até de que, quando eu penso em mitologia, eu vejo Hércules, Xenna, e eu lembro do CAC, porque meu prazer pela leitura referente a esse tipo [mitologia grega] surgiu aqui. Eu também li o livro da Professora maluquinha e também um livro que tem aqui, que você escolhe o final, que é muito interessante, entre outros. Mas os meus preferidos realmente eram os de mitologia, que eu acho que vou voltar aqui para pegar de novo!

A biblioteca se tornou um espaço frequentemente comentado nas narrativas, mas não foi mencionado como um espaço estático, onde os livros existiam apenas para serem vistos, e nem apareceu como um lugar silencioso. A biblioteca, nas narrativas, apareceu como um lugar de encontro, frequentado quando não se estava na sala de aula, um espaço movimentado onde se ia brincar de ler, e onde, mesmo sem se saber ler, se pegavam livros grossos e enormes, e, mesmo sem se saber escrever, se assinavam livros de frequência e empréstimos. Um espaço onde havia rodas de leitura, onde se ia com os amigos da vizinhança que não estudavam lá, e onde, também no horário da aula, havia tempo destinado a frequentá-lo. Enfim, um espaço onde mais se lia com o outro do que sozinho, portanto, um espaço que não parecia ser o do silêncio nem o da ausência de movimento.

BÁRBARA: Tinham as rodas de leitura, que, mesmo sem saber ler, a gente ia para a biblioteca, ficava lá, e um contava a história para o outro. E foi, mais ou menos assim, que eu fui sendo alfabetizada, que eu fui aprendendo e assim que eu fui construindo o meu conhecimento.

Durante as entrevistas, questões referentes às rodas de leitura, à intervenção pedagógica da professora, à relação com o outro e à ida a bibliotecas surgiam com frequência, ao contarem diferentes casos. No trecho abaixo, por estar falando de livros que marcaram suas leituras no CAC, Daniele comentou indiretamente sobre a sua ida, na juventude, às bibliotecas públicas. O hábito de frequentar bibliotecas se manteve, para Daniele, na juventude. Em vários momentos de seu depoimento, fez referências às bibliotecas públicas do centro da cidade do Rio de Janeiro e das estações de metrô.

DANIELE: No finalzinho [na 4ª série], eu lembro que a gente lia o livro A odisséia. Depois, leu Lusíadas. Mais nova, eu lembro que tinha aquela roda em que ela [a professora] lia. Marliza botava a gente sentadinho no chão... até hoje, eu lembro... e era uma briga para sentar do lado da Marliza: “Ah, ontem, foi você!” [que se sentou perto], “Não! Mas sou eu!” Porque todo mundo queria sentar do lado da Marliza, da professora, e ela sempre lia uma historinha para a gente. Eu, até hoje, lembro um que eu nunca mais esqueci, foi alguma coisa assim: No mundo do Beleléu, que contava como o mundo do Beleléu surgiu.

PESQUISADORA: Ah! No reino perdido do Beleléu, da [autora] Penteado!

DANIELE: Isso! Essa história me encantou, na época. Era uma coisa assim, que tudo foi pro Beleléu... A Marliza contou, e, até hoje, eu lembro dessa história, desse livro, da capa marrom que tinha um menino com um macaco ou gorila, não sei. Isso aí, eu jamais esqueci! Está na minha mente! Se eu ver o livro, eu sei que é ele, com certeza! De vez em quando, eu vou na biblioteca, no centro. De vez em quando, a gente dá uma passada lá, eu e um amigo meu. Eu, até hoje, procuro o livro, só que eu fico com vergonha de perguntar: “Você tem algum livro que fala de Beleléu?” [risos] Aí, ninguém vai saber, aí, eu não pergunto. Tento procurar, mas é muito difícil! [risos]. Até ele [o amigo dela] fala: “Você vai perguntar de Beleléu? Ela [funcionária da biblioteca] não vai saber! Ah, procura aí!” Aí, eu fico sem graça de perguntar. Mas eu nunca mais me esqueci desse livro.

Outro aspecto que Daniele abordou foi o cuidado com os livros e cadernos. Pode-se observar a possível influência do que ela aprendeu sobre cuidados com o livro na forma de perceber o uso do livro coletivo, nas escolas posteriores. Outros

entrevistados também abordaram o cuidado que era dado ao livro na escola e como eram ensinados a ter zelo por ele. Daniele contou de como chegava com o livro do CAC em sua casa: o livro era levado numa embalagem plástica e, sempre após a leitura, deveria ser guardado nesta mesma embalagem. Ela tinha muito cuidado, e sua irmã, quando era pequena, só podia mexer nos livros emprestados com a sua ajuda. Daniele não tinha nenhum problema em usar os livros do CAC, que eram todos coletivos, pois não havia livros individuais, nem livros didáticos. Mas, quando foi para outra escola, criticou a forma como os outros alunos agiam com os livros e se aborreceu por receber livros didáticos sujos e velhos em troca daquele que cuidou, com zelo, durante todo o ano letivo. A relação de Daniele com o livro de uso coletivo foi alterada nesse contexto.

DANIELE: Quando eu levava livros [do CAC] para casa, minha irmã sabia que não podia mexer no livro. Por que? Se ela fosse ver, tinha que ter todo cuidado para não amassar... que aí a gente sabia, né? Acho que quem ficava na biblioteca era a Solange, e ela falava: “Não pode amassar! Enquanto come, não pode mexer no livro!” Ela [a irmã] sabia, não podia mexer no livro enquanto estava comendo, não era para rabiscar (porque ela era menor, gostava de rabiscar), tinha que ver com cuidado. Eu mesma virava a página para ela ver. E tinha que deixar [na embalagem] no plástico, que a gente levava no plástiquinho.

Ela tinha que deixar no saquinho, e não podia deixar jogado o livro. Não sei se ela lia. Não sei se a Camila chegou a ler os livros que eu levei, mas ela sabia que não podia mexer para brincar naquele livro.

Segue o comentário de Daniele, referindo-se aos livros didáticos que recebeu nas escolas posteriores ao CAC:

DANIELE: Olha, para te dizer a verdade, se você me perguntar o nome de um livro [que leu em outras escolas], eu não sei, não lembro. [pausa] Porque, assim, a professora chegava [e dizia]: “É a página tal, exercício tal!”. Aí, no ano seguinte, aquele livro que você levou [cuidou] o ano inteiro, encapou, colou negocinho [enfeites], tinha que entregar para o outro aluno e pegava um livro velho que o outro rasgou, que estava sujo. Porque é assim: você tem que entregar e, no outro ano, você pega de uma outra pessoa. Eu não gostava muito disso, pois

aquele que eu cuidei o ano todo, que eu tinha cuidado, encapava... porque ninguém encapava os livros... Ninguém, na escola, encapava os livros! E eu pedia a minha mãe para encapar direitinho... No outro ano, tinha que entregar e pegar o livro todo rasgado, todo velho, e o meu, que eu tinha cuidado, tinha que passar [para outro aluno].

PESQUISADORA: Agora, é interessante você falar isso, porque, aqui, vocês também levavam livros para casa, que não eram de vocês. Mas qual era a diferença que você vê nisso? Lá [na outra escola], você não gostou de depois ter que passar o livro, e aqui você, o tempo inteiro, usou livro que era de todo mundo.

DANIELE: De todo mundo! E eles existem até hoje! É claro que não são livros novos, mas eles estão aí, são livros que dá para ler! Mas, lá, não foram ensinados a cuidar, não sei... e olha que a professora falava para ter cuidado! Mas o aluno botava no chão e sentava... Eu nunca ia fazer isso com o meu livro! Eu aprendi que a gente tem que cuidar do nosso livro. Aqui no CAC, a gente tem que cuidar do nosso livro.

Aí, você pegava um livro cheio de orelha! Caderno... olha, cada caderno que a gente via! E o pessoal falava, na escola, do caderno do Mário. A letra dele era sempre aquela letra bonita, o caderno bem cuidado! Eu nunca que ia colocar o meu caderno para sentar, fichário, livro... A gente tinha mais cuidado com a letra, com o cuidar do fichário, tanto que, às vezes, o meu fichário dava para o outro ano, porque estava bonitinho, estava cuidado!

O uso coletivo também se constitui numa aprendizagem. Valorizar e zelar pelo livro, assim como por outros objetos no âmbito escolar, é importante para desenvolver a capacidade de partilhar e, portanto, de se colocar no lugar dos outros que utilizarão o mesmo objeto e que precisam recebê-lo adequadamente.

Pelos depoimentos dos ex-alunos, parecia haver, na Escola do CAC, além da necessidade, a intenção de que as crianças aprendessem a utilizar o bem público e a partilhar o patrimônio da coletividade. Havia uma intenção educativa envolvendo uma série de procedimentos para que o aluno aprendesse a ter capricho e zelo pelo que era de uso coletivo, assim como pelo que era do seu uso pessoal, tanto que Daniele criticou o fato de não haver o uso respeitoso do livro em outras escolas, sinalizando a

possibilidade de isto ser uma consequência da falta de aprendizagem: “*Mas, lá, não foram ensinados a cuidar, não sei... e olha que a professora falava para ter cuidado!*”

A lembrança do zelo pelo bem coletivo apareceu de forma tão acentuada, na fala de Daniele, que ela demonstrou ter aprendido a conceber o que era público como se também fosse de sua propriedade, naturalmente usando o pronome possessivo para tratar do livro coletivo: “*Eu aprendi que a gente tem que cuidar do nosso livro! Aqui no CAC, a gente tem que cuidar do nosso livro!*”

A presença do prazer de ler também foi outro aspecto constante nas narrativas:

VÍTOR: *Bom, os livros que mais me interessavam eram, além daqueles que trocam o final, que muda a história, os livros de mitologia mesmo. Eram esses os que eu mais gostava. Mas de resto, eu lia todos os livros daqui. Eu pegava um livro, lia, aí, eu terminava, pegava outro, lia, pegava outro, lia .*

PESQUISADORA: *Você tinha prazer em estar lendo?*

VÍTOR: *Até hoje! Se me der um livro, eu leio até o final, pego outro, leio. O livro que ficou mais marcado: Vou ali e volto já... a história de um rei que... eu não lembro exatamente a história... eu sei que, na hora em que ele ia embora, ele dizia “vou ali e volto já”, e ele sumia... e tinha umas outras histórias que eram diferentes, eram releituras de histórias normais, e, numa dessas histórias, o rei aparece de novo, depois de tanto tempo, no meio da história.*

Vítor abordou o seu prazer de ler vários livros e comentou das leituras favoritas, mencionando o seu livro preferido, durante o tempo em que estudou no CAC. Deveria ser certo que a escola e as suas bibliotecas se constituíssem num espaço de construção de prazer com a leitura, mas, pelo que as pesquisas apontam, isto parece não acontecer. Kramer e Souza (1996), em pesquisas sobre a história da relação de professores com a leitura, observaram que, assim como muitos deles relataram a presença de um familiar ou figura afetiva que marcou a relação prazerosa com o ato de ler, também encontraram

a escola como o espaço de leitura obrigatória, onde o prazer raramente aparecia ligado à leitura, forjando a aversão pelos livros ou a interrupção da prática leitora.¹⁸²

A jovem Michele pareceu sinalizar o que Kramer e Souza discutiram, quando afirmou que, no CAC, lia por prazer e que “não era obrigação”, sugerindo que “ler por obrigação” se opunha a “ler por prazer”.

MICHELE: Aqui, a gente tinha prazer de ler um livro. Não era obrigação de ler um livro, sabe? Era prazer! Era prazeroso a gente vir aqui, na biblioteca, fazer aquela roda de leitura, para a gente pegar uns livros... Tanto que eu olhei ali [numa estante de livros da biblioteca], agora, o Bichinho da maçã... Aquele livro ali, eu lembrei, já li aquele livro ali! Outro dia, estive aqui com os meus filhos, para eles escolherem um livro pra levarem para casa, e eu fiquei folheando... Aí, tem aquela [revista] Ciência Hoje das Crianças, aquela coleção! Eu lembro que a gente ganhava essa coleção sempre, quando tinha brinde nas escolas, ela [a professora] dava kit. A gente levava para casa, e eu lia. Eu gostava de ler, então, não era uma obrigação, igual nas outras escolas: pegar, abrir naquele capítulo, aprender aquela história, fazer o exercício e, dali, acabou, e você passa para outro capítulo... Não, aqui era prazer! Realmente um prazer vir e ler os livros, levar para casa, mostrar para a mãe, ler para a mãe! Porque, às vezes, a gente não sabia nem ler direito, gaguejava, né? Quando a Marliza mandava ler, eu lia mesmo... eu gaguejava, mas eu lia! Era prazeroso, para mim, era prazeroso!

GALART (1995), refletindo sobre o prazer de ler, ressaltou que a razão do que seduz é a mesma em qualquer aprendizagem escolar: sentir-se intrinsecamente motivado para aprender, pois aprender requer esforço.¹⁸³ Para aprender a ler, é preciso perceber a leitura como algo interessante, desafiador e divertido, que vai permitir maior autonomia. As crianças precisam sentir-se como pessoas competentes, que, com a ajuda e recursos

¹⁸² KRAMER, S.; SOUZA, S. A título de conclusão – voz, palavra, escrita: direito de todos. In: KRAMER, S.; SOUZA, S. (orgs.). **Histórias de professores. Leitura, escrita e pesquisa em educação.** São Paulo: Ática, 1996.

¹⁸³ GALART, El Pracer de leer. In: **Lectura y vida.** Revista latinoamericana de lectura. Asociación Internacional de Lectura, Buenos Aires, Setembro, n.3, 1995, p. 1-8.

necessários, terão êxito para se apropriarem deste instrumento que lhes será útil na escola e na vida. Portanto, o ensino da leitura não deve se constituir numa carga pesada para a criança ou numa atividade que a faça se sentir incompetente ao começar a se apropriar de um instrumento que lhe será tão necessário. É impossível que alguém possa encontrar satisfação em algo que represente, para si, um esforço insano, e que lhe passe uma imagem desvalorizadora de si mesmo.

MICHAEL: O que me causou esse gosto pela leitura foram as histórias que liam aqui... interesse em ouvir e, depois, ler, a ficar consciente das coisas, me aprimorar até na própria leitura mesmo. Quando vim estudar aqui, eu lia mal, fraquinho... Eu lia mal, depois, melhorou pra caramba! Eu passei a ler rápido, eu tinha o prazer de ir lá na frente ler! Os alunos liam, batiam palmas, era bom pra caramba! [risos] Entendeu? É, eu gostava muito de ler. Aqui no CAC, eu passei a gostar da leitura.

Michael falou da transformação da sua leitura, de “fraquinha” para “rápida”. Como isto ocorreu? O depoimento de Michael trouxe uma contribuição interessante, pois ele ingressou no CAC já na terceira série, com muitas dificuldades na leitura, com um histórico comportamental de não se envolver com as atividades e de não gostar de ler, além de ser um aluno “levado”, que “só queria fazer bagunça”. Chamou a atenção que, a partir do momento em que ele começou a ouvir histórias e a ver o seu fazer sendo valorizado, foi mudando suas atitudes e sua relação com o conhecimento, num processo de se perceber aprendendo. Michael demonstrou identificar uma certa sequência do processo que, para ele, provocou o seu gosto pela leitura: ouvir histórias, depois ler, ficar consciente das coisas e aprimorar a própria leitura.

A intervenção pedagógica que vivenciou no CAC transformou a sua relação com a leitura. A imersão na escuta de leituras provocou o prazer e uma nova relação com o ato de ler, fazendo com que Michael empreendesse esforços para avançar.

Michele comentou que, além do conteúdo das histórias, havia toda uma apresentação sobre o autor, o ilustrador e a editora do livro lido. Também eram apresentados o conteúdo das capas, das orelhas e páginas de rosto do livro.

MICHELE: *Eu lembro de Ana Maria Machado, as histórias da bruxinha (da Bruxa Onilda)... A gente lia muito [os livros da] editora Ática, Scipione. Lia muito Ziraldo. Quando a professora mostrava um livro, ela não mostrava só história, ela mostrava o autor, a editora, o ilustrador, a ilustração, ela mostrava tudo, e eu aprendi. Eu aprendi em como ler um livro! Tem pessoas que pegam um livro e já abrem direto na história, né? Ou em uma revista, já abrem direto no que deseja ler, aí, vai lá e lê o que lhe interessa, na parte em que ela que ler. Eu, não. Quando eu leio um livro, eu pego o livro, olho a capa, leio sobre o autor do livro, o escritor, o ilustrador, a editora. Até nos livros didáticos, eu procurava aprender nesta parte, de quando a professora pedia a bibliografia... Às vezes, ela estava pedindo bibliografia simples, eu fazia uma bibliografia elaborada, com editora, com ilustrador, comentarista... Eu falava tudo!*

Consultando planejamentos da Escola do CAC, pode-se observar a presença dos elementos abordados por Michele, incluindo, entre outros, a discussão do objeto-livro, como: paginação, ilustração, diagramação, tipos e tamanhos de letras utilizadas, informações sobre edições etc. Ainda no Planejamento do CAC/1992, encontra-se a indicação de referência bibliográfica do livro *Literatura infantil – gostosuras e bobices*, de Fanny Abramovich, da editora Scipione, para o trabalho do professor nesta área. A respeito das atividades sobre o objeto-livro, discorreu Abramovich (2008):

E o objeto-livro... há tanto o que perceber, o que comentar, o que olhar, o que opinar a respeito!... A começar da capa (se bonita, feia, atraente, boba, sem nada a ver com a narrativa...), do título – que, afinal, são o primeiro contato que se tem com o volume: o impacto visual e a curiosidade despertada ou adormecida... E por que não discutir a encadernação, do desprazer que é ver um livro amado desfolhado, descolado, não dando mais nem para virar a página?¹⁸⁴

Outros depoimentos demonstraram como certos procedimentos – ou a ausência deles – que, aparentemente, são simples e elementares influenciam na formação de alunos leitores. Durante as entrevistas, os jovens comentaram como era realizada a

¹⁸⁴ ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 2008, p. 145.

leitura, nas outras escolas onde estudaram: era ler para fazer a prova, não havia apresentação do livro, discussão dos dados contidos na capa ou na orelha, não havia informações sobre o autor, nem mesmo do texto do livro.

Daniele e Camila exemplificaram essas informações ao narrarem a relação que tiveram com a leitura e a biblioteca, quando saíram do CAC e foram para outras escolas, assim como contaram como era a relação dos outros alunos destas escolas com a leitura:

DANIELE: Na escola que estudei quando saí do CAC, não tinha trabalho de leitura, não tinha. Quando fui estudar numa outra escola, acho que na oitava série, a professora de literatura, para poder fazer com que as pessoas lessem, fazia uma prova: “A prova desse bimestre vai ser o livro tal!”. Aí que as pessoas iam procurar os livros para poder ler! Foi quando eu tive contato de novo com o livro, porque antes (na quinta, sexta série, sétima... se eu não me engano), não tinha nenhum. Mas tinha gente que não lia o livro, perguntava para quem lia, para tentar fazer a prova. Até hoje, eu lembro, tinha uma menina que ela sempre perguntava para mim e para o Mário: “O que você leu no livro? Me conta aí como é que é! Faz um resumo aí pra mim”... que ela nunca lia! Ela falava que não tinha paciência de ler. Aí, perguntava para a gente, que lia, para tentar fazer a prova.

O contato que eu tive com o livro foi esse, depois do CAC: a professora mandava a gente ler para poder fazer uma prova de final de ano. A gente tinha que ler o livro tal... eu nem lembro mais o livro, nem lembro [pausa]... acho que era Vidas secas. O último que a gente leu na escola foi Vidas secas... Simplesmente, ela passou o livro: “É para ler o livro tal, o autor tal.” (Não lembro mais o nome dele... Vidas secas... Graciliano Ramos!) Só isso, e fizemos a prova. Ela não falou mais nada do livro, e ninguém comentava mais nada. E a gente ficou assim. É isso e pronto!

Não era igual aqui, que a gente comentava o personagem tal, não! Leu o livro, leu, fez a prova e acabou! [pausa] Aqui, não! A gente lia, discutia, desenhava, comentava e tal. Lá, não! Lia por ler mesmo, por obrigar a gente a ler para poder fazer uma prova.

PESQUISADORA: Mesmo com essa história da outra escola, você acha que manteve essa vontade sua de ler, seu gosto pela leitura?

DANIELE: É como eu falei, pelo fato de, no começo, ter sido estimulada a ler, a praticar a leitura, ler livro, a ler e comentar, então, eu acho que por isso que, depois, mesmo que não tendo mais contato na escola com o livro, eu passei a continuar a ler. Por conta disso, por ser estimulada no começo.

Daniele abordou a situação de alunos que, já no fim do ensino fundamental, não gostavam de ler, assim como a forma – como sabemos que ocorre em grande parte das escolas – de os professores tentarem estimular a leitura, forçando os alunos a ler para realizar provas. Entretanto, na primeira escola que Daniele frequentou após sua saída do CAC, da 5ª à 7ª série, nem mesmo isso pareceu ocorrer, pois declarou que não teve nenhum trabalho de leitura. Por outro lado, Daniele fez comentários bastante coerentes sobre a prática da realização de provas sobre livros para forçar os alunos a lerem. Qual o objetivo desta leitura? Pelo seu relato, o único objetivo parecia ser o de fazer prova. Toda leitura tem uma intenção, e Daniele demonstrou sentir falta destas intenções: ler para debater, comentar, discutir. O que era dito sobre o livro, como ele era apresentado à turma pela professora? Daniela sinalizou que “*só se falava o nome e autor do livro para ler e fazer a prova, e era só isso.*” Ao estabelecer comparação de como a leitura era abordada no CAC, me pareceu que Daniela apontou como pano de fundo a ausência da possibilidade de compartilhar a leitura. A falta de interação com os colegas e, inclusive, com a professora sobre o conteúdo do livro foi algo que esteve por trás do discurso de Daniele.

Camila também fez comentários das provas sobre livros realizadas na escola seguinte ao CAC e de como os alunos dali não gostavam de ler. O que se pôde perceber foi que, se os alunos não gostavam de ler, aquelas provas os afastariam mais ainda da possibilidade de se tornarem leitores, pois, no máximo, elas poderiam ter sentido para aqueles que já possuíam o hábito da leitura.

Camila também abordou uma séria problemática nas escolas em relação às suas bibliotecas: a impossibilidade de acesso.

CAMILA: Lá, na outra escola, o povo não tinha hábito de leitura. Tinha biblioteca, mas não tinha dia para você ir, então, senti toda essa diferença lá.

PESQUISADORA: *Vocês podiam pegar livros na biblioteca?*

CAMILA: *Não, não podia. Para você ter uma idéia, eu nunca fui à biblioteca lá. Nunca fui! Eu via por fora, pelo vidro. Nem podia entrar! A gente passava, olhava assim por fora, mas não podia entrar.*

Depois, eu fui para outra escola, e a gente pegou mais hábito de frequentar a biblioteca, porque precisava fazer trabalhos escolares e, lá, tinha biblioteca, e a gente ia muito. E, a partir do primeiro ano, a professora de português e literatura, ela obrigava (obrigava, não, as pessoas que não gostavam de ler, já não gostavam!)... Ela fazia provas com o livro... Por exemplo, Iracema, a gente leu, Dom Casmurro, esses livros mais importantes na literatura. Ela fazia com que a gente lesse e fizesse uma prova, e, nessas provas, eu sempre me dava muito bem, porque eu gostava de ler. E eu lembro que o povo lá da minha sala, eles nunca conseguiram tirar uma nota boa, porque eles não gostavam de ler. Eu tirava dez em literatura, porque eu gostava muito de ler! Aí, a professora até falou isso comigo! Era elogiada, porque as pessoas não gostavam muito. Aí, eu falava que eu tinha o hábito de ler, que era lá da Escola do CAC. Ela até falou: “Essa escola foi muito boa, que até incentivou aos alunos dela a ler!” O que, hoje, não é muito focado, né?

As provas das outras escolas pareciam ser destinadas aos que gostavam de ler, pois, segundo Camila, ela se dava bem porque gostava de ler e os outros não: “o povo lá da minha sala, eles nunca conseguiram tirar uma nota boa, porque eles não gostavam de ler.”

Camila também criticou o fato de alunos, na sexta série, não terem uma boa leitura, e falou da preguiça de ler dos adolescentes. Para ela, o seu gosto pela leitura foi adquirido no CAC.

CAMILA: *A gente observa que, nas escolas de hoje, muitas crianças, às vezes, vão para a sexta série e não têm uma leitura boa. E, aqui no CAC, foi muito enfatizado a leitura. Não é à toa que eu aprendi a ler com quatro anos. Então, graças ao CAC, eu tenho, hoje, uma leitura muito boa, eu gosto de ler, eu leio vários livros e essa mania de leitura, a gente tem. Os adolescentes de hoje não gostam de ler! Têm preguiça! E essa mania de leitura, a gente adquiriu aqui no CAC. Pelo menos eu,*

gosto muito de ler devido ao CAC. Os professores sempre faziam roda de leitura. Acho que era duas vezes na semana que a gente vinha à biblioteca.

Sobre o seu gosto pela leitura, Michele indicou o que não gostava de ler: o livro didático, o livro que era de escola e que se lia por obrigação. O livro didático não parecia ser um livro agradável ou interessante para nenhum dos entrevistados. Parecia ser um livro associado à obrigação, ao desprazer, e era tratado como “livro de escola”, o que me chamou a atenção para uma incoerência, pois já que a escola tinha a função de promover o gosto pela leitura e pela literatura e também de formar leitores, o livro que era reconhecido como “de escola” parecia contribuir para a aversão à leitura. Por outro lado, aquele livro que promovia o prazer não estava, nem como prática e nem como objeto-livro, associado à escola.

Michele falou do seu prazer de pesquisar para fazer trabalhos escolares, que era o que tinha gosto em realizar.

MICHELE: Como eu gosto de ler, tenho o costume de ler, então, eu leio também a Bíblia. Eu tenho o costume de ler as histórias... tudo quanto é tipo de história me interessa, sabe? Eu não gosto de ler livro didático, livro que é de escola. Acho que é por isso assim, tem aquela obrigação das escolas de que a gente tem que ler, sabe? Tem que fazer os trabalhos de escola, embora também eu sempre gostei de fazer os trabalhos. Eu já terminei os estudos, mas eu sempre gostei de fazer trabalhos. Eu gostava de pesquisar. Meu prazer em fazer os trabalhos escolares era gostar de pesquisar.

No conjunto dos depoimentos, observa-se que a possibilidade de interação com os colegas, produzindo leituras compartilhadas, favoreceu a construção de uma pequena comunidade de leitores na escola. Por conseguinte, estas pequenas comunidades leitoras que se formavam nas salas de aulas provocaram um movimento de levar a leitura para além do espaço escolar. Não somente pelo fato de o CAC se dispor a promover a leitura na comunidade externa por intermédio da biblioteca, mas porque, na rede de relações das crianças em suas movimentações e brincadeiras, levavam a leitura e os livros para

fora do ambiente escolar e traziam crianças que não eram alunas para dentro da biblioteca.

As intervenções que extrapolam os muros das escolas tornam-se grandes aliadas na formação de leitores, e especialmente a biblioteca do CAC pareceu ter feito um importante papel neste processo, ao promover rodas de leituras com diferentes grupos do bairro, provocando a entrada da leitura na cultura local.

Freire (1996) apontou a necessidade de criação da biblioteca popular como centro cultural e não como depósito de livros.¹⁸⁵ Para ele, a biblioteca era vista como fator fundamental para o aperfeiçoamento do leitor. Deveriam ser dinâmicas, organizando seminários de leituras, adentrando nos textos e propondo aos leitores uma experiência estética de que a linguagem popular é intensamente rica.

Na França, Foucambert (1994) destacou a necessidade de transformar as ações de alfabetização em ações de leiturização que proporcionariam condições reais de uso da língua escrita.¹⁸⁶ Destacou também a experiência da *biblioteca-centro-de-documentação*, que tinha como objetivo ampliar as atividades da escola para a comunidade extra-escolar.

Assim também sugeriram os depoimentos dos jovens ex-alunos do CAC, ao valorizarem extremamente a relação com o espaço da biblioteca e as atividades que nela desenvolviam: a promoção da leitura por intermédio da escola implica em transformar e ampliar suas ações para fora do contexto interno, agindo na comunidade que está além dos muros.

A descrição de Moraes (2002), ao tratar da leitura na Escola do CAC, retratou muito do que foi contado pelos ex-alunos, demonstrando a imersão que experimentavam na leitura, e o importante papel da biblioteca (o CPLP), aberta a toda a comunidade, onde a circulação das crianças alunas e não-alunas acontecia num processo interativo.

¹⁸⁵ FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo, Cortez, 1996.

¹⁸⁶ FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1994.

Desde que ingressam na Escola do CAC (e na maioria das vezes só neste espaço), as crianças têm oportunidade de envolverem-se em situações de leitura com os mais diversos propósitos. Lêem uma receita para fazer um bolo, lêem a regra de um jogo para saber jogar, lêem para obter informações sobre algum assunto do interesse do grupo ou de algum assunto que estejam estudando e lêem também para se divertir, para apreciar, para se emocionar...

As rodas de leitura, por exemplo, fazem parte da rotina da sala de aula, onde as crianças lêem histórias, poesias, parlendas, entre outros textos. Além disso, têm à sua disposição a biblioteca da sala de aula e a do CPLP (um espaço aberto à comunidade). Desde que iniciam a escolaridade (alguns com 3-4 anos), têm acesso a este espaço, o que é, para elas, motivo de muito orgulho. Tornam-se sócios-leitores, adquirem uma carteirinha e assinam um livro de presença sempre que freqüentam o espaço. É interessante observar a autonomia e a intimidade destes "pequenos leitores" com este espaço. Conhecem o acervo e cumprem com muito gosto as regras estabelecidas para o empréstimo. Muitas vezes, voltam à biblioteca fora do horário de aula, acompanhados pelos pais, pelos irmãos mais velhos e por amigos que são levados por eles à biblioteca para tornarem-se também sócios-leitores, outro motivo de orgulho.¹⁸⁷

¹⁸⁷ MORAES, M. **A aprendizagem da escrita por crianças de classes populares: discutindo uma prática pedagógica.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002., p. 61-62.

6.4. A RELAÇÃO COM A ESCRITA

Apesar de a ênfase maior ter sido dada à leitura, a prática da escrita também foi comentada pelos ex-alunos. Alguns dos entrevistados afirmaram que gostavam mais de escrever do que ler. Comentaram muito sobre a escrita de histórias que inventavam na Escola do CAC e das leituras públicas que faziam destas histórias para a turma.

Falaram também dos seminários que realizavam para a comunidade, em que organizavam e apresentavam temáticas de estudos dos projetos desenvolvidos. A capacidade de falar em público, de se expressar bem e o gosto pela argumentação eram características que desenvolveram e que atribuíam à formação escolar adquirida no CAC. O domínio do uso adequado da língua, tanto em seu uso oral quanto em seu uso escrito, foi destacado, embora pareça que, para a maior parte do grupo entrevistado, a atividade escrita não tenha avançado no mesmo ritmo que a atividade leitora. Entretanto, o expressar-se bem oralmente em público, exceto em relação a um dos ex-alunos (por ser extremamente tímido), foi mencionado como uma aprendizagem significativa adquirida.

É importante ressaltar a questão do desenvolvimento da capacidade da expressão oral, pois, apesar de ser um conteúdo presente nos currículos das escolas, é pouco tratado como uma aprendizagem de fato significativa, como o são, por exemplo, a língua escrita ou a matemática.

Quanto à escrita, os ex-alunos falaram do processo de alfabetização, apesar de não lembrarem dos seus detalhes, e mencionaram mais a produção de histórias na infância.

A importância dada ao fato de terem ouvintes para os seus textos ficou demonstrada quando falavam do prazer de ler em público aquilo que escreviam. A relação com o outro, tanto na mediação para a produção quanto na mediação como ouvinte, pareceu conferir valor ao processo e caracterizar a atividade em contexto social real, e não à realização de uma atividade mecânica esvaziada de significado social, sendo apenas objeto de leitura da professora para correção ou atribuição de nota.

Durante as entrevistas, foi comum os ex-alunos tratarem a escrita tanto como caligrafia quanto como produção textual. Alguns disseram que tinham dificuldades com a escrita em função da introdução do uso da letra cursiva. O fato de acharem tal letra feia, quando a utilizavam, demonstrou causar certo desânimo para a escrita, segundo os depoimentos, mas, por outro lado, isto pareceu ser superado quando falaram dos objetivos da escrita e da possibilidade de compartilhar o que escreviam.

Escrever em função de situações específicas, ou seja, com a finalidade a que se destina a modalidade textual utilizada, insere-se nas atividades de produção textual mencionadas. Nesse sentido, há decisões a tomar em relação ao que e como escrever. Cada modalidade textual tem seu tipo de conteúdo e de forma, dentro das intencionalidades a que se destina. Observei que ninguém, quando se referia a este tipo de atividade no CAC, falou em escrever “redação”, termo utilizado frequentemente para a atividade de escrita, na escolaridade posterior. Quando falavam do que escreviam no CAC, definiam a modalidade textual: diários, cartas, histórias, poesias. etc., o que, conforme observou Moraes (2002), favorece que “além da tarefa de decidir sobre o que e como escrever, a produção de um texto coloca os alunos diante de um outro desafio: refletir sobre o que se produz e controlar a qualidade da produção”.¹⁸⁸

O enfoque desta prática pedagógica, na Escola do CAC, pretendia que as crianças conseguissem utilizar a escrita em suas diferentes intenções comunicativas, por meio da participação em variadas situações de aprendizagem que as colocassem em contato com a diversidade textual em seu uso, pois, segundo Pasquier e Dolz (1996),

devemos focar o ensino da produção de textos não como um procedimento único e global, válido para qualquer texto, mas como um conjunto de aprendizagens específicas de variados gêneros textuais. Dito de outro modo, não se aprende globalmente a escrever; aprende-se a narrar, a explicar, a expor, a argumentar, a descrever, a redigir atas, a escrever diversos tipos de cartas etc. Cada texto

¹⁸⁸ MORAES, M. **A aprendizagem da escrita por crianças de classes populares: discutindo uma prática pedagógica.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002, p. 19.

apresenta problemas de escritura distintos que exigem a adoção de estratégias de ensino diferenciadas e adaptadas a eles.¹⁸⁹

Aprende-se a escrever distintos tipos de textos de acordo com as intenções comunicativas, portanto, é necessário que esta diversidade, para ser dominada pelos alunos em sua produção, esteja primeiramente circulando como modelos referenciais em seus usos sociais reais.

Kaufman e Rodriguez (1995) afirmaram que se espera que as crianças e os textos tenham um encontro adequado, propiciado pelo professor, e que, se algum aluno chegar a ser escritor, favorecido pela intervenção escolar, isto já será lucroso, porque o que se deseja é que a escola garanta que todos os egressos de suas aulas sejam “pessoas que, quando necessário, possam valer-se da escrita com adequação, tranquilidade e autonomia”.¹⁹⁰

Os depoimentos dos jovens trouxeram poucos relatos sobre a escrita, se comparados às suas referências sobre a leitura. Diziam se lembrar pouco da escrita. Nenhum dos entrevistados conseguiu se recordar dos conteúdos dos textos que escreviam, mas os comentários feitos sugeriram que o que escreviam estava carregado de função social. Não escreviam simplesmente “redação” para a professora ler.

DANIELE: Na época da escola, a gente tinha diário. Marliza sempre incentivou a gente a ter diário.(...) Hoje em dia, não tenho paciência para ter diário, agenda. Ela sempre fazia a gente escrever histórias. Nunca, na outra escola, a gente escrevia histórias. A gente inventava... Eu lembro que a gente inventava história doida. Até hoje, eu queria ler como eram minhas histórias, porque eu não sei, não lembro. Eu sei que a gente escrevia muitas histórias que a gente tinha que inventar. Marliza deixava a gente à vontade. Ela lia história e [dizia:] “Agora, vocês inventam.” E , depois, um lia para o outro.

¹⁸⁹ PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. In: **Infância y Aprendizaje. Cultura y Educación**, Madri, 2: 31-41. 1996, p. 3.

¹⁹⁰ KAUFMAN, A; RODRIGUEZ, M. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 3.

Agora, o assunto eu não lembro. (...) Ela lia a história. Aí, tinha uma gravura... Ela mostrava para todo mundo. Lia e, depois, a gente escrevia no quadro. Ela dava o giz na mão de cada um, cada um ia lá, escrevia (do nosso jeito). Até hoje, eu tenho uma foto de eu escrevendo no quadro... tudo ao contrário (“Z” era do outro lado, “R” era trocado...), e ela falava: “Cada um vai contar um pedaço da história agora, lá no quadro.” Aí, a gente ficava [pensando:] “Poxa, a gente vai escrever no quadro!”. Ela dava o giz na mão de cada um para escrever, e isso, nas outras escolas, não tinha. Claro, também quinta série... Mesmo assim, outros professores não tinham o cuidado que ela tinha.

Daniele comentou sobre o incentivo da professora Marliza para que escrevessem diários, o que ocorria a partir da terceira série. A prática de se escrever em diário, no CAC, estava associada à escrita “para si”. Um diário só poderia ser lido por outra pessoa, inclusive pelo professor, caso a criança quisesse mostrá-lo. Ao contrário das outras atividades de escrita propostas, a escrita em diário era a única que não tinha o compartilhamento do texto como proposta, por ser uma forma de escrita de cunho íntimo.

Daniele também falou que inventavam histórias, que depois liam uns para os outros. Uma característica encontrada, nos discursos dos entrevistados, ao falarem da escrita foi a do compartilhamento da leitura daquilo que escreviam. A prática pedagógica do CAC era fortemente marcada por “dar leitores aos escritores”.

Daniele também descreveu uma clássica situação de reescrita de conto, relatando-a passo a passo: a professora lia a história e mostrava as ilustrações, e as crianças reescreviam a história no quadro da forma que sabiam. Interessante, no discurso de Daniele, poder se observar o quanto ela valorizava o gesto, aparentemente insignificante, da professora de dar o giz na mão do aluno para escrever no quadro. Daniele supervalorizou este ato e ainda o comparou com as outras escolas, criticando-as por não fazerem da mesma forma. A atitude da professora parecia, pelo que falou Daniele, expressar um zelo pelo aluno, um cuidado em olhar publicamente para sua escrita num lugar privilegiado (o quadro): ““Poxa, a gente vai escrever no quadro!”. Ela dava o giz na mão de cada um para escrever, e isso, nas outras escolas, não tinha.

Claro, também, quinta série... Mesmo assim, outros professores não tinham o cuidado que ela tinha.”

Esse cuidado pareceu estar ligado ao acompanhamento zeloso do que cada aluno ia produzindo no quadro ao reescrever o texto coletivamente, como a própria professora Marliza comentou, em um artigo sobre o papel da escrita coletiva:

a escrita coletiva de um texto caracteriza-se como uma situação favorável à aprendizagem, quando os alunos precisam refletir sobre o que e como vão escrever (nesse caso, o como se refere à estrutura discursiva do texto que pretendem produzir), dar opiniões sobre caminhos possíveis e coordenar pontos de vista, tendo o professor como o parceiro mais experiente, cujo papel é o de tornar objeto de reflexão dos alunos aspectos para os quais não puderem atentar, oferecer informações e coordenar a discussão, responsabilizando-se por configurar a atividade de produção textual num espaço de reflexão sobre a língua escrita.¹⁹¹

No relato de Michael, ficou demonstrado o seu grande prazer em escrever histórias. Ele escrevia sobre os colegas e gostava muito de ir à frente da turma para ler, compartilhando seus textos. Ele ainda se lembrava das histórias escritas, que relatavam as ironias do seu dia-a-dia entre os amigos.

Michael também narrou a movimentação que ocorria entre alguns meninos, fora do horário da aula, para escreverem histórias. Iam às casas uns dos outros para produzirem os textos. Um deles tinha uma máquina de escrever, objeto extremamente raro na comunidade, na época, e, naquela máquina, começaram a datilografar as histórias que escreviam. O contexto interativo no processo da escrita pareceu acontecer para além do espaço escolar.

MICHAEL: Tinha a biblioteca aqui que apoiava, dava apoio para nossa leitura, nosso aprendizado ficar melhor. Nossos

¹⁹¹ MORAES, M. **A aprendizagem da escrita por crianças de classes populares: discutindo uma prática pedagógica.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002, p. 17-18.

amigos também... A turma era cem por cento. Eu me lembro que eu gostava muito de fazer história. Aí, a Marliza dava oportunidade para cada aluno ir lá na frente ler, aí era legal pra caramba! Gostava de falar! [risos] Gostava de falar pra caramba! Levantava e ia lá falar sobre o texto. Eu escrevia... Eu até queria ver se tinha essas histórias aqui ainda... Eu escrevia história pra caramba! Lembro das histórias que eu escrevia. As primeiras histórias foram sobre os meus amigos, das brincadeiras que nós fazíamos aqui. Aí, eu ia lá na frente contar as coisas que aconteciam de engraçado, eu escrevia e relembrava para eles. E eles gostavam disso! Eu escrevia sobre os nossos relacionamentos do dia-a-dia, nossas brincadeiras, aí relembrava, era legal! Gostava de escrever!

Eu lembro, na época, que o Anderson tinha uma máquina de escrever, aí, ia nós dois para a casa dele. Escrevia nossas histórias, escrevia na mão, e ia para a casa dele bater [datilografar]. Era legal pra caramba!

Saía do CAC aqui e ia lá para a casa dele. “Vai, tem uma história para nós!”... no tal dia, a Marliza chamava a gente para ir lá na frente: “Vai lá, Michael, escrever a história!” Aí, cada um escrevia um pouquinho [no quadro]. Eu, Vítor também. Eu ia para a casa do Vítor, escrevia história, ele ia na minha casa. Tinha essa movimentaçãozinha nossa, como amigo. Um ia na casa do outro escrever uma história. [Perguntavam:] “E como é que está, está boa?”. O Anderson era o cara! Tinha máquina! [risos]. O Anderson era o cara, tinha uma máquina de escrever, poxa! Eu lembro que ia [na casa do Anderson] eu, Valdinei e o Vítor... não ia todos os alunos lá, não... Mas ele escrevia a [histórias] de todos os alunos também. Dava para ele, ele escrevia, datilografava.

Mário também falou do prazer que tinha – e ainda mantinha – de escrever histórias. Na escola, Mário tinha uma ampla produção de textos. Comentou sobre quando se percebeu sendo capaz de criar coisas e fazer com que as pessoas gostassem de ler, o que pareceu demonstrar que, ao escrever, tinha a preocupação de atrair o leitor.

MÁRIO: *Eu gostava muito de escrever, de inventar histórias. Eu gostava muito! Lembro das rodas de leitura. Eu percebi que eu já podia fazer aquilo, que é ler para escrever, e fazer histórias e criar coisas, e fazer com que as pessoas gostassem de ler. Foi assim que foi fazendo eu me interessar mais.*

Já o comentário de Bárbara lembra a escrita de nomes, no processo inicial de alfabetização. Ela não falou da sua produção textual na infância, mas se lembrou de que aquilo que escrevia estava associado à leitura. Na época da entrevista, afirmou que gostava muito mais de escrever do que de ler.

BÁRBARA: Eu lembro que eu escrevia meu nome, que todo mundo tinha um crachá, e as atividades de escrita acho que era mais assim, dentro dos temas que a gente lia nos livros. A gente ia escrevendo histórias, fazendo histórias, fazendo livros. Ia aprendendo a escrever as palavras aos poucos. Acho que era tudo baseado na leitura. A gente lia um livro e ia escrevendo.

Joyce adorava escrever. Disse que atualmente escrevia poesias, mas não tinha muito o que dizer sobre a escrita na infância. Lembrou-se de escrever poemas e pequenos textos na escola, mas não definiu que tipo. Recordava-se mais do hábito da leitura.

JOYCE: Adoro escrever! (...) Nós escrevíamos, sim! Lembrar, eu não lembro muita coisa, não... Eu lembro mais leitura. Escrever... escrevia mais poema ou pequenos textos, mas grandes textos, eu não me recordo, não. Mas pode ter sido feito, sim, mas eu não me recordo. Hábito mesmo foi o da leitura, entendeu?

Camila também não se recordava das atividades de escrita e achava provável que não gostasse de escrever por causa da sua letra, que considerava feia. Mas contou que escrevia muitas cartas para a professora. Relatou uma atividade que poderia ser ou uma reescrita ou uma atividade de inventar a continuação de um conto, já que a professora colocava um trecho no quadro para que os alunos o terminassem.

CAMILA: Olha, a parte da escrita... eu não me lembro muito, provavelmente é porque eu não deveria gostar muito de escrever por causa da minha letra. Eu tinha pavor da minha letra! Viu que, até hoje, eu falo da letra? Que minha mãe fala: "Sua letra é muito feia!" Então, da parte da escrita, eu não me lembro muito, mas eu me lembro mais dessa parte de ler histórias, de declamar as poesias. Eu me lembro muito disso, que eu gostava muito, e que [a professora] Adriana, como eu já

falei, sempre fazia brincadeiras. Eu lembro que a mesa aqui não era individual, era aquela mesa de seis alunos. Que sentavam os mesmos alunos... sentava eu, Fabiana, Débora, Naiana e a Luana.

Eu era muito de escrever carta para as professoras. Eu gostava muito de escrever cartinhas. Eu sempre escrevia muita cartinha, gostava muito de escrever! [pausa]

(...) Ela [professora Dinalva] contava as histórias... É, ainda tem contos da primeira vez que eu comecei a escrever. E me lembro que a Dinalva sempre escrevia começo de histórias para a gente continuar.

Vítor também não gostava de sua letra cursiva. E sobre a escrita, só mencionou que escrevia quando lhe pediam.

VÍTOR: Eu só escrevia quando pediam para eu escrever mesmo. Fora isso, não escrevia, não. (...) Eu lembro de quando eu comecei a escrever. Porque eu aprendi a escrever aqui. É que, no primeiro ano que eu estava aqui, eu começava a fazer a letra de forma toda tremida, aí, quando eu aprendi a fazer isso, começaram a pedir para eu fazer letra cursiva, que a minha saía muito, muito feia, mal, muito pouco legível, enquanto de outras pessoas saía muito melhor. E isso é uma coisa que eu tive bastante dificuldade. Até a quarta série, ainda fazia caderno de caligrafia.

Durante a entrevista com Michele, decidi fazer algo que não estava previsto, e que tinha decidido não fazer, que foi apresentar elementos que ajudassem no processo, como auxílio mnemônico. Como eu tinha muitas informações sobre o trabalho do CAC e já tinha levantado muitos dados, fiquei na dúvida entre usar essas informações durante a entrevista ou tentar influenciar o mínimo possível no caminho que os ex-alunos trilhavam ao apresentar suas memórias. Resolvi não utilizar tais informações para não influenciá-los mais do que o próprio espaço físico do CAC e a minha presença já o fariam. Entretanto, no caso de Michele, resolvi ler uma carta que ela tinha escrito ao presidente da França, cujo tema (a realização de testes nucleares) estava sendo discutido na época. Embora tenha a cópia original da carta na instituição, a que li estava no trabalho da professora Marliza:

“O senhor sabe que quando as pessoas fazem **os testes nucleares** machucam, ferem e podem até matar. Então, eu, Michele peço por favor que vossa senhoria impeça que não façam testes nucleares que **podem matar as pessoas como matou o primeiro teste que os Estados Unidos fizeram em Hiroshima e Nagasaki**”.¹⁹²

Michele não se recordou desta carta, nem a reconheceu como sua. Entretanto, apontou outros detalhes da atividade de escrever, não de conteúdo específico dos textos, mas das suas modalidades e finalidades, ou seja, o quê e para quê se escrevia, como histórias e cartas que escreviam durante a aula para enviar a alguém: “*Ah, a gente vai fazer uma carta... vamos mandar para um governador, para um prefeito!*”

MICHELE: *Não, não lembro. Eu lembro que a gente escrevia muitas histórias. Eu lembro que a gente inventava história. A Marliza falava: “Vocês vão inventar, vocês vão fazer uma história, vocês vão criar uma história...”, mas eu não lembro qual história que eu fiz. Não consigo me recordar qual história que eu inventei. Eu não lembro o que nós escrevíamos...*

Eu não sei para quem foi essa carta, mas nós escrevemos muitas cartas. A gente colocava no papel o que a gente pensava, né? “Ah, a gente vai fazer uma carta!. Vamos mandar para um governador, para um prefeito!” A gente escrevia aquela carta... eu escrevia mesmo, mas eu não lembro em si o quê. Eu não lembraria se eu lesse isso [sua carta lida pela pesquisadora] aqui, em qualquer outro lugar. Eu não entenderia que foi eu que escrevi isso aqui. Eu não lembraria que fui eu que escrevi. O trabalho, aqui, era cheio de textos. Eu não reconheceria que foi escrito por mim, sabe, esse texto aí. Ela me mostrou a letra... eu falei: “Essa era minha letra Marliza?” [Marliza respondeu:] “– É sua letra.” “– Meu Deus!”

Joyce falou das brincadeiras com os bastidores de uma produção televisiva, destacando que desenvolver a habilidade de falar em público era favorecida, o que, para

¹⁹² MORAES, M. **A aprendizagem da escrita por crianças de classes populares: discutindo uma prática pedagógica.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002, p. 98.

ela, foi importante no processo de aprendizagem. Falou de se divertirem com isso e que, depois, iam ler uns livros na biblioteca.

Falar em público, tanto nos seminários quanto nas leituras orais dos seus escritos ou de livros, foi uma lembrança muito valorizada pelos entrevistados.

JOYCE: A gente fez um trabalhinho sobre reportagem, dentro do CAC, onde representava o compartimento técnico... Muito engraçado! Éramos os repórteres, os redatores, nós mesmos fazíamos também a coreografia das “Chiquititas”, que era muito divertido! E tinha o fato de desenvolver a habilidade de poder falar ao público. A gente se divertia muito, e vinha para cá [para a biblioteca], depois, ler uns livros, e fazia roda de leitura. Era muito, muito divertido!

As atividades de escrita pareciam ser mais prazerosas quando envolviam o compartilhar de textos e a leitura pública. Nesse sentido, parece que a idéia de “dar leitores aos escritores” também pode e deve ser acrescentada à de “dar ouvintes aos textos produzidos pelas crianças em leituras compartilhadas”. Ler textos em roda de leituras era uma atividade que valorizava os textos das crianças, pois podiam ter ouvintes, ou seja, experimentar na prática as reações do leitor.

Colomer (2007) destacou que, tradicionalmente, a escola vem separando escrita e leitura, como se fossem atividades desconectadas, inclusive no tempo: ler e escrever sobre o texto, resumir, esquematizar... Isto leva a outra divisão, a de que a leitura se dirige a textos externos e autônomos que funcionavam socialmente, e a escrita, ao contrário, produz textos escolarizados, textos para “aprender”, que dificilmente são lidos com outro propósito que não seja o próprio texto: “A leitura converte-se na leitura do externo, enquanto os escritos são apenas textos fragmentados e de aprendizagem que giram como abelhas à sua volta”.¹⁹³

Considerando-se que, na ação pedagógica do CAC, a produção textual dos alunos era tão intensa quanto a prática da leitura, e sendo os escritos lidos com

¹⁹³ COLOMER, T. **Andar entre livros**. São Paulo: Global, 2007, p. 121.

propósitos outros que não somente visando ao próprio texto, como apontou Colomer, chamou a atenção que a questão da escrita fosse lembrada tão genericamente por quase todos os entrevistados, já que detalharam tantas práticas de leitura. Isso pode nos sugerir que a formação de alunos produtores de textos pode exigir muito mais esforços de acompanhamento pela escola e de continuidade, mesmo em contextos pedagógicos favoráveis, do que a formação de alunos leitores.

Em trabalho de pesquisa sobre a produção textual dos alunos do CAC, Moraes (2002) analisou diferentes modalidades textuais produzidas, inclusive por muitos dos ex-alunos aqui entrevistados. Sua análise contemplou produções nas seguintes modalidades: notícias, cartas, textos científicos, narrativas de ficção, biografias e autobiografias. Foi demonstrada, neste trabalho, a intensa atividade pedagógica voltada para a escrita de textos em diversas modalidades como prática presente na Escola do CAC.

Os planejamentos e relatórios de todas as séries, desde a fundação da escola, estão repletos de informações sobre as práticas de produção de textos das crianças. Nos arquivos da instituição, há muitos textos produzidos pelos alunos. Diante disso, eu esperava que os ex-alunos conseguissem relatar com um pouco mais de detalhes algumas dessas práticas e sobre o que escreviam. Apesar da pouca idade que tinham, quando eram alunos, e da dificuldade de se recordarem de muitas coisas que aconteceram na escola, as práticas da leitura foram bastante enfatizadas por eles, mas o mesmo não ocorreu com a escrita.

Encerrarei este capítulo com um trecho do artigo da professora Marliza, que, coincidentemente, mostrou um relato de uma situação de produção textual com Daniele, ainda na primeira série no CAC. O relato ilustrou os acontecimentos que eram comuns na prática da sala de aula. Entretanto, me pareceu que parte dos entrevistados não prosseguiu desenvolvendo a escrita como uma atividade mais constante em comparação à leitura, apesar de sabermos que se escreve para atender intenções específicas e que, se elas não existem, a escrita perde a razão de acontecer.

Era um grupo de 1ª série, e havíamos iniciado o projeto de escrever histórias para publicar um livro. Nesta situação, foi produzido o texto de onde retiramos o seguinte fragmento:

“Era uma vez... uma floresta muito encantada. E uma joaninha que sim-cantou e quis morar na floresta. E fez uma casa de folha verde. **ela se pois a morar**. 15 dias depois, ela viu que estava ficando verde. Ela falou: – socorro – socorro eu estou virando verde a floresta toda foi ver.”

Enquanto os alunos escreviam suas histórias, eu os acompanhava, fazendo algumas observações e atendendo às suas solicitações. Foi em um desses momentos que Daniele aproximou-se e perguntou como poderia escrever “e se pois”. Perguntei o que queria dizer. Como não conseguiu explicar o que pretendia escrever, pedi que mostrasse seu texto e logo entendi o que queria dizer. A pergunta de Daniele revela que ela lança mão de uma estrutura típica da língua escrita, em sua variedade culta, a qual estava incorporada ao seu repertório, mesmo que não conhecesse exatamente seu significado, o que foi possível pelo fato de ter tido acesso a esta modalidade de uso da língua através da leitura, conhecimento que explicitou quando estava na condição de autora. Ela preocupou-se em utilizar uma construção mais adequada ao tipo de texto que estava escrevendo. Neste caso *e se pôs a morar* soa mais literário do que, por exemplo, *foi morar*. E, levando em consideração o fato de que Daniele estava escrevendo um texto literário, essa construção foi prontamente trazida por ela, indicando sua percepção no que se refere à estrutura daquele gênero textual.¹⁹⁴

¹⁹⁴ MORAES, M. **A aprendizagem da escrita por crianças de classes populares: discutindo uma prática pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002, p. 14.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam.

Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura.

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.

Assim, cada leitor é co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita.

Leonardo Boff (1997)

*Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.(...)
Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.*

Paulo Freire (1987)

Nestas considerações finais, retornarei aos objetivos iniciais deste trabalho, que foram: analisar o significado da escola na trajetória individual de vida de ex- alunos do CAC e as marcas deixadas pela escolarização nesta instituição; observar, nas narrativas que apresentaram, se houve evidências de que a leitura e a escrita permaneceram como atos presentes e constantes nas suas trajetórias de vida; e buscar indícios de práticas implementadas na Escola do CAC que se tornaram significativas para estes ex-alunos.

Ainda que muitas das questões de estudo que atendiam aos objetivos desta pesquisa já tenham sido tratadas nos capítulos anteriores, fez-se necessário, para a sua conclusão, refletir sobre as evidências de permanência da leitura e da escrita e o significado da experiência de escolaridade no CAC para os jovens nela focalizados. Neste processo de análise, foi importante sinalizar a relevância do que a juventude nos tinha a dizer sobre a escola e destacar alguns aspectos da cultura escolar.

Assim como fiz ao longo de toda esta tese, teci considerações sob uma determinada perspectiva, porém, não como se revelasse nestas respostas únicas, nem verdades absolutas. Como alertou Lahire (2002), “um dos principais defeitos teóricos [...] consiste em generalizar indevidamente um caso particular do real.”¹⁹⁵ Portanto, generalizações não caberiam neste tipo de pesquisa qualitativa, embora eu tenha encontrado, nas singularidades narradas, muitos elementos em comum, muitos sinais de uma prática que se constituiu como cultura institucional.

7.1. Sinais de evidências de leitura e escrita na juventude

Magda Soares, em ensaio publicado no sítio www.LeiaBrasil.org.br, apontou que a crise da leitura existente no Brasil estava saindo do âmbito apenas das

¹⁹⁵ LAHIRE, B. **O homem plural**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 205.

preocupações da escola e sendo discutida por outros segmentos da sociedade, mas questionou até que ponto só se buscavam culpados:

Que a questão da leitura no Brasil – “brasileiros lêem pouco”, “brasileiros lêem mal” – esteja ultrapassando as paredes da escola, saindo dos limites das discussões de educadores, e comece a aflorar na mídia e a tornar-se preocupação de outros profissionais, de políticos, de pais, é um bom sinal (tanto quanto possa ser “bom” um sinal de que a situação está chegando ao limite do tolerável e não pode mais ser ignorada). Entretanto, bem à moda brasileira, não temos ido além da denúncia e da busca de “culpados” (os pais, que também não lêem? os professores, que não ensinam ou ensinam “errado”? a escola, que não tem bibliotecas? o governo, que não tem uma política de leitura? etc. etc.).¹⁹⁶

Esta discussão vem se intensificando ao longo da última década. A pesquisa “Retratos de Leitura no Brasil”, uma iniciativa do Instituto Pró-Livro¹⁹⁷, realizada em duas edições, 2001 e 2008, objetivou mapear a realidade da situação da leitura no Brasil. Esta pesquisa vem sendo considerada o principal estudo sobre o comportamento leitor no nosso país. No histórico da pesquisa, encontramos a afirmação de que a sua segunda edição aconteceu num momento de mobilização de diferentes setores da sociedade em torno desta temática:

Sociedade, governos e setor privado atuam, cada vez mais, no sentido de ampliar o acesso ao livro e fomentar as práticas de leitura. Isso se dá em âmbito nacional, estadual e municipal e junto com um inegável esforço para que a educação assuma a condição de prioridade nacional e com medidas que ajudam a consolidar o tema como uma política de

¹⁹⁶ SOARES, M. **Ler, verbo transitivo.** Disponível em: <<http://www.leiabrasil.org.br/index.php?leia=texto&id=443>>. Acesso em: 10 de dez. 2010.

¹⁹⁷ O Instituto Pró-livro foi fundado em 2006 como resultado de estudos e conversação entre representantes do governo e as entidades do livro (SNEL, CBL e Abrelivros). Assim, ainda, a 1ª edição da pesquisa foi uma iniciativa dos Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL); Câmara Brasileira do Livro (CBL); e Associação Brasileira de Editores de Livros (Abrelivros) com apoio da Associação Brasileira de Celulose e Papel (Bracelpa) e realizada pelo Instituto A. Franceschini Análise de Mercado, de São Paulo.

estado no Brasil, como é o caso do Plano Nacional do Livro e Leitura.¹⁹⁸

Ainda que estas preocupações possam apenas estar no plano do discurso, como disse Soares (2010), o fato de se revelar a realidade já demonstraria um “bom sinal”.

A pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” revelou que 95 milhões de pessoas (55% da população) são leitoras, enquanto 77 milhões (45% dos entrevistados) foram classificadas como não-leitoras. Constatou que o brasileiro lia, em média, 4,7 livros por ano. As mulheres liam mais que os homens: 5,3 livros por ano.

A pesquisa ainda mostrou dados sobre o imaginário da população a respeito da leitura: o conhecimento era o valor mais associado à leitura e aumentava entre os mais velhos, porém, entre crianças com idade até dez anos, o maior valor da leitura era o de ser uma atividade prazerosa. A leitura teve significado positivo para três em cada quatro pessoas, mas uma em cada quatro pessoas não fazia a menor idéia sobre o papel da leitura.

A infância e a adolescência foram citadas como o período em que as pessoas mais liam, sendo a maior frequência apontada até os dez anos de idade. As mulheres liam muito mais por prazer, gosto e por motivos religiosos do que os homens. Eles liam mais para a atualização profissional ou por exigência escolar/acadêmica.

Das crianças, 73% citaram as mães como quem mais as influenciaram a ler. Enquanto 60% dos leitores se habituaram a ver os pais lendo, no caso de não-leitores, este número se inverteu: 63% nunca ou quase nunca viram isto em casa.

Ainda de acordo com a dita pesquisa, a principal forma de acesso ao livro pelas classes sociais B, C, D e E se dava por meio de empréstimos de particulares. Leitores frequentavam bibliotecas basicamente durante a vida escolar (46% dos alunos não tinham esse hábito). Apenas um em cada quatro estudantes frequentava bibliotecas

¹⁹⁸ INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**, 2008, 2ª. ed., p.7. Recuperado em 10 de dezembro. 2010. [http://: www.prolivro.org.br](http://www.prolivro.org.br)

públicas municipais. O uso de bibliotecas diminuía com o fim da vida escolar: caía de 62%, entre adolescentes, para menos de 20% na fase adulta; 12% aos 50 anos; até chegar aos 3% acima de 70 anos.

Cunha (2008), em considerações feitas na apresentação desta pesquisa, apontou que “muitos entrevistados afirmam que não lêem ou não vão às bibliotecas porque ‘não estão estudando’, o que mostra a ligação da leitura com a escola, ou com ‘os estudos’, na percepção das pessoas.”¹⁹⁹ O uso da biblioteca pública também pareceu estar associado às necessidades escolares: nas faixas etárias de 5 a 17 anos, a frequência crescia, tendo como objetivos estudar e pesquisar. Apenas 10% dos usuários iam à biblioteca para ler por prazer. A biblioteca escolar era mais frequentada do que a pública, em alguns estados, inclusive no Rio de Janeiro. Muitos dos entrevistados nem sequer conheciam uma biblioteca em seu bairro ou cidade. Tais informações levaram Cunha a afirmar que “todos os dados apontam, portanto, para a necessidade de a escola assumir verdadeiramente seu papel de formadora de leitores, intensificando sua ação em todas as direções que se relacionam com o gosto pela leitura.”²⁰⁰ É neste cenário que a formação de leitores continua sendo uma questão relevante, já que ser leitor é condição básica para o pleno exercício da cidadania.

Durante as entrevistas feitas para esta tese, foram encontrados vários indícios de que a leitura permaneceu presente para os ex-alunos, alguns com maior frequência que outros, quer seja realizando movimentos de busca de acesso aos livros, quer seja indo às bibliotecas públicas ou fazendo empréstimos com amigos. Dos que participavam de atividades religiosas, parte das leituras estavam relacionadas aos livros e revistas de sua religião, mas não exclusivamente. A maioria dos livros que liam era adquirida por meio de empréstimos, por falta de condições financeiras para adquiri-los, o que coincidiu com o demonstrado na pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” (2008), em que 45% dos livros lidos no país vinham por meio de empréstimos, inclusive sendo bem maior o

¹⁹⁹ CUNHA, M. Acesso à leitura no Brasil: considerações a partir da pesquisa. In: INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**, 2008, 2ª. ed, p.14. Recuperado em 10 de dezembro. 2010. <http://www.prolivro.org.br>

²⁰⁰ Idem, *ibidem*.

empréstimo de particulares do que de bibliotecas. Esta pesquisa mostrou também que todos os entrevistados que declararam participar de atividades religiosas liam a Bíblia e outros livros ou revistas ligados à religião. A Bíblia é o livro mais lido; considerado o mais importante da vida dos leitores; e motivos religiosos foram uma das motivações para a leitura, de acordo com esta pesquisa sobre o comportamento leitor.

Observou-se que, nos depoimentos dos ex-alunos do CAC, o repertório dos textos e autores das leituras feitas na infância pareceu ser maior do que os mencionados na vida adulta, o que não necessariamente se poderia associar à quantidade lida, mas talvez à afetividade presente na relação com os livros na infância, que deve ter sido mais significativa.

Segundo os ex-alunos entrevistados, a forma de acesso ao livro mudou para eles, após a saída da Escola do CAC. A ausência de uma biblioteca escolar ativa e a falta de trabalho pedagógico para o estímulo à leitura foram apontados por todos como determinantes para esta mudança. A prática comum das escolas, relatada por eles, era a da leitura de livros com o único objetivo de realizar provas a partir da oitava série.

A ida para outras escolas foi difícil para todos os ex-alunos. Eles sabiam que seria diferente, mas não esperavam que as diferenças fossem tantas. Eu pude observar que o que eles sinalizavam como sendo estas “diferenças” entre a Escola do CAC e suas outras escolas eram questões de ordem pedagógica: número excessivo de alunos, falta de atenção individual, ausência de trabalho com a leitura, falta de acesso à biblioteca, predomínio da cópia do quadro e exercícios do livro didático, desvalorização do objeto livro por parte dos alunos e ausência do prazer de ler dos colegas e falta da relação escola-família, entre outras. Assim, aconteceu que, pela falta de acesso ao livro nas escolas que frequentavam, mesmo depois de ingressos em outras escolas, alguns chegaram a retornar à biblioteca do CAC para realizarem suas pesquisas escolares, enquanto outros participaram de rodas de leitura, como ex-alunos.

Deve-se considerar que o tempo de permanência na Escola do CAC foi diferente para cada um deles, e, em grande parte, na educação infantil. Apenas Daniele, Mário e Michele saíram na quarta série. Todos os outros foram para outras escolas em séries anteriores, ou seja, ainda eram muito pequenos quando deixaram de conviver com atividades diárias e intensas de leitura. Apesar disso, segundo o que pude observar nos

depoimentos, este início de relacionamento com a atividade da leitura parece ter tido repercussões sobre a relação posterior destes ex-alunos com os livros. Entretanto, foi lamentável não haver, entre eles, nenhuma história em que outras escolas tenham de fato dado continuidade ao trabalho intensivo com a leitura iniciado no CAC, inclusive, disponibilizando acesso a uma variedade maior da literatura e de outros tipos de livros. É provável que, caso isto ocorresse, os avanços em termos de formação leitora seriam mais significativos, já que se pôde observar que o gosto da leitura, apesar de todas as dificuldades posteriores, permaneceu nestes alunos. Houve algumas poucas menções feitas a eventos que envolveram a escrita, nas escolas posteriores, como um concurso de poesias, ao qual se referiu Camila, e alguns trabalhos de pesquisa.

Foi interessante observar como, para estes ex-alunos, o compartilhar livros e leituras continuou presente para garantir o acesso ao livro, pois predominavam na juventude as leituras feitas por empréstimos entre amigos.

Quanto à escrita, apesar de terem produzido muitos textos na Escola do CAC, os ex-alunos não se referiram a esta atividade com tanta intensidade quanto se referiram à leitura. Lembraram-se de que escreviam muitas histórias, mas não o que escreviam, nem comentaram a respeito da diversidade de modalidades textuais (como notícias, textos de informação científica, textos instrucionais, entre outras) que foram produzidas, segundo mostraram os planejamentos, arquivos, artigos em livros e informações informais dos professores do CAC consultados.

A escrita, portanto, não parece ter permanecido como um ato constante para parte dos entrevistados, embora Joyce, Camila, Bárbara e Mário tenham declarado gostar mais de escrever do que de ler. Estes ex-alunos mencionaram ainda escrever poesias, novelas e histórias em quadrinho.

Joyce me contou que sua avó lia muito atualmente, por estar frequentando a religião Testemunhas de Jeová, e que sua mãe e seu pai sempre leram, pois gostavam de revistas e jornais, e também falavam muito bem. Ela achava isto incrível, porque eles não possuíam o ensino médio. Comentou que sua mãe sempre a incentivou muito a estudar: *“Minha mãe sempre me incentivou muito à leitura. Ela sempre leu comigo durante o período que a professora pedia pra levar um livro pra poder ler. Ela sempre me incentivou bastante.”*

Joyce me disse que ainda gostava muito de ler e mencionou os seus autores favoritos do momento e os últimos livros lidos. Durante o transcorrer da entrevista, também fez muitos comentários sobre notícias de jornais. Ela aproveitava os longos percursos percorridos no transporte público para ler. Os livros que lia eram, em sua maioria, emprestados por amigos.

JOYCE: (...) eu sou fã invicta do Paulo Coelho. Uma fã, fã mesmo, assim, que se eu conhecer pessoalmente, choro de emoção. Eu adoro os livros deles. Eu já li todos. Todos! Eu gosto muito. Só não tenho o hábito de comprar, por falta da condição financeira. Mas tem autores, como a Stephenie Meyer, que criou agora o Crepúsculo, que eu gosto muito; a autora do Harry Potter, que eu não sei falar o nome dela; tem a autora do Entrevista com vampiro, que eu também não sei falar o nome dela, eu me esqueci, não me recordo... Mas já li todos os livros, eu gosto muito de histórias vampirísticas e tem alguns autores que eu sou fã, nem preciso saber qual é a história que já procuro ler o livro. Eu não consigo ficar sem ler, pelo fato de eu trabalhar... Eu sempre trabalhei no centro da cidade, na zona sul, então eu tinha tempo de sobra para ficar sentada [na condução]. Eu não consigo ficar sentada, só ouvindo música e ficar olhando e vendo as imagens que vão surgindo. Leio no ônibus, trem. Até, às vezes, eu estou lendo e uma pessoa diz: “como é que você consegue?”. Mesmo no balanço do ônibus ou do trem... No metrô, ainda dá tranquilo, mas, no ônibus, é mais complicado, ainda mais que essas ruas aqui são esburacadas. (...) Em casa, eu não tenho muita paciência [para ler], não, só quando eu gosto muito do livro, por exemplo, o livro que eu li há pouco tempo, foi mês passado: A cabana. Fiquei apaixonada pelo livro, então eu li até em casa. Eu lia de madrugada, enquanto eu não tinha o que fazer, eu lia mesmo em casa. Mas, eu não tenho o hábito de ler em casa, pelo fato de eu trabalhar e estudar, então eu tenho um percurso que é muito longo e eu consigo ler tranquilamente... (...) Eu adoro, adoro política, adoro a discussão de política mundial, brasileira. A primeira parte que eu vou ler no jornal! Por exemplo, no jornal O Globo, eu vou ler a parte de economia e política. Eu gosto mesmo, acho interessantíssimo o fato como desenvolvem, como expandem a política. Como o fato do Lula entrar nesse meio que foi realmente supervalorizado por todo o mundo.

Após sair do CAC, Joyce relatou que voltou àquela instituição para desenvolver rodas de leitura com os alunos novos. Tinha por volta de 14 anos, e integrou um grupo de ex-alunos que faziam estas atividades. Foi interessante saber que Joyce declarou esta atividade em entrevistas de emprego como sendo uma participação sua em trabalhos voluntários na sociedade civil.

JOYCE: Pegávamos aqueles livros grandes que tinha, que quando você abria, aparecia já uma imagem em alto relevo... A gente mostrava para eles, e lia, recitando. Por exemplo, se fossem muitos [os alunos], a gente dava aquela entonação mais forte, mais bruta... Tipo uma princesa, uma voz mais doce, mais suave, mais tranquila... Se fosse uma surpresa, a gente já entoava com uma expressão facial. Era muito engraçado, porque eles fixavam o olhar, prendiam a atenção, era muito interessante. Então, a gente participou, eu não lembro por quanto tempo, os meses, o período, mas foi uma coisa legal. A gente parou, porque teve que trabalhar ou fazer algum curso, motivo que eu e meus amigos paramos. Essa coisa do trabalho voluntário, acho importante. Eu fiz uma proposta [para trabalhar como] trainee do HSBC. Uma das perguntas que fizeram [na entrevista] foi se eu já fiz trabalho voluntário, aí eu respondi isso mesmo, do trabalho de leitura (risos).

Joyce declarou que gostava muito mais de escrever do que de ler e que, inclusive, esta era uma das causas pelas quais se sentia atraída pelo jornalismo, profissão que pensara seguir inicialmente, antes de se definir pelo marketing. Ela também gostava de compor letras de músicas. Durante a faculdade, ganhou um concurso musical e já registrou algumas músicas:

Na época do CAC, a moda era querer ser professora, entre as meninas, e eu era a única que queria ser jornalista, já na época. Tanto que eu fiz faculdade de comunicação social. Estou apaixonada, gosto muito de comunicação social, adoro escrever...(...) Eu adoro escrever, tanto que eu escrevo música! Só que, infelizmente, eu estou sem tempo de ir lá pra poder registrar as músicas. Tenho poemas, tenho vários, tanto que uma música minha foi registrada, e esta música ganhou um projeto na faculdade.

Camila e Daniele são irmãs, sempre viveram na mesma casa com seus pais e seu irmão mais velho, enquanto era solteiro, e estudaram nas mesmas escolas. Seus pais tinham pouca instrução formal, no máximo, estudaram até a terceira série do ensino fundamental. Sua mãe encontrava dificuldades para ler. Na sua casa, não havia nenhuma prática de leitura e escrita, portanto, toda a convivência que tinham com estas atividades elas atribuíam à escola. Seu irmão mais velho repetiu muitas vezes o ano escolar. Apesar de dizerem que sua mãe não se incomodava se elas estudassem ou não, no sentido de acompanhar as tarefas escolares das filhas, a sua presença na escola era constante. Sua mãe estava sempre ajudando na cozinha, nas festas, participando no que era solicitada. Tanto que, nas escolas seguintes ao CAC, ela se apresentou ao programa “Amigos da Escola”, e trabalhava voluntariamente na cozinha, inclusive, mais tarde, veio a ser merendeira contratada numa dessas escolas.

No período das entrevistas, Camila e Daniele possuíam um perfil semelhante em relação à leitura. Ambas gostavam de Machado de Assis, e eram muito envolvidas com a leitura:

CAMILA: Eu gosto de ler. Parece que eu estou dentro da história. Acho que eu leio imaginando, então me sinto como se fosse a personagem da história e que eu estou lá vendo tudo que está acontecendo. Quando eu leio, eu sinto a sensação de que eu estou fazendo parte da história, e é muito legal. Eu me desligo. Alguém tem que me cutucar várias vezes para ter que me tirar da história, porque eu fico ali vidrada, parece que eu estou fazendo parte da história. É muito legal isso. Fico doida para chegar ao fim. Dá vontade de engolir o livro em um dia só, pra chegar ao fim logo, para ver o final. (...) Autores, eu gosto muito do Machado de Assis. Eu gosto muito das histórias dele. Como exemplo que marcou muito, foi A Cartomante. Também Dom Casmurro, que ninguém sabe realmente se a Capitu traiu o marido ou não, ele deixa ali o ponto de vista da pessoa. N'A Cartomante, ele vem mostrando que é uma mentirosa, pois o que ela tinha previsto não aconteceu. Os contos deles são legais. As histórias de Machado de Assis, para mim, são as melhores. Eu gosto muito das histórias dele.

DANIELE: (...) Quando eu posso, pego sempre livro emprestado. Na Central do Brasil, tem uma biblioteca que

[você] *deixa o seu endereço direitinho e pode pegar um livro emprestado. No metrô, tem um programa que você pode pegar livro emprestado. Na Biblioteca Nacional, também. Cheguei a pegar alguns livros, mas, como o tempo é pequeno para entregar, não peguei mais, senão a gente paga multa, se não entregar no prazo. Agora lá, no trabalho, a gente tá trocando livros. Cada um leva um pouquinho e lê. Passamos a trocar os livros que a gente tem mesmo.*

(...) Nesse último tempo que eu li, eu consegui ler os livros de Machado de Assis que eu não conheci. Todo mundo fala, né? Tem até filme baseado na história de Machado de Assis. Até comprei, na Bienal, um livro que tem vários contos de Machado de Assis. Já li Dom Casmurro, achei muito bom. Tem alguns continhos pequenos: o da agulha, pai contra a mãe... Contos pequenos assim, que eu não lembro o nome, mas que eu li, li bastante. Mas história grande, só Dom Casmurro mesmo.

As duas irmãs sonhavam em entrar na faculdade, mas, por uma série de dificuldades financeiras e familiares, como a doença do pai, esta possibilidade se tornou distante. Curiosamente, ao contrário do que é comum ouvirmos contar na comunidade, elas se envolveram com uma religião pela leitura e não com a leitura pela religião. Era comum ouvirmos relatos de pessoas que buscavam aprender a ler, passavam a desejar estudar por começarem a frequentar uma religião. Inclusive, isto ocorreu com a mãe de Camila e Daniele, que voltou a estudar e começou a melhorar a sua leitura para poder ler os livros religiosos. Mas Camila e Daniele se identificaram com as Testemunhas de Jeová, porque liam muito e debatiam. Isto as atraiu para esta religião, pois encontraram nela um espaço em que poderiam participar de leituras compartilhadas. Elas ingressaram na religião, já leitoras.

DANIELE: A leitura influenciou até na religião. A gente teve contato com as Testemunhas de Jeová, pessoas que lêem, e o que me chamou atenção nessa religião foi a leitura, leitura da Bíblia, leitura de livros, a revista Despertar, que tem vários assuntos... E eu gostava tanto que eu lia rápido. Lembro que falavam: "Poxa, você já leu?" Aposto que eu gostar de ler influenciou. Minha mãe foi incentivada a aprender mais a ler, a ter contato. Lá a gente tem que ler (...) Eu ser dessa religião é pelo fato também de ter aprendido a ser assim no CAC, ter

aprendido a gostar da leitura. Eu acredito que, se eu não gostasse de ler, eu hoje não seria uma Testemunha de Jeová.

CAMILA: Olha, hoje como eu sou Testemunha de Jeová, eu tenho costume de ler a Bíblia, tenho costume de sempre ler revista Sentinela, Despertar, não sei se a senhora conhece essas revistas. A Despertar, principalmente, porque ela é lado mais científico. Eu gosto muito de ler, eu gosto de ler os livros que eles publicam. Fora isso, eu estava lendo a história do [livro] Crepúsculo, que aborda um lado mais adolescente, que é um livro grosso. Eu estou terminando o Eclipse.

Camila não trabalhava fora, ficava em casa ajudando a mãe, e parecia ler muitos dos livros que Daniele conseguia obter, porque a irmã frequentava bibliotecas públicas, esteve na Bienal do Livro e fazia trocas de livros entre um grupo de amigos do trabalho. Daniele criticava o fato de os colegas só lerem os livros “da moda”. Ainda assim, comentou sobre vários livros que estavam em evidência, na época de nossa conversa, como *Marley e eu*, *Crepúsculo*, *O Caçador de pipas*, *Lua nova*, embora fizesse críticas à leitura de livros *badalados*. Ela estava lendo, naquele momento da entrevista, um livro de Agatha Christie.

DANIELE: Todo mundo falava do Crepúsculo. Eu li e não gostei do Crepúsculo, achei horrível. E eu estou lendo uma outra história, eu não lembro o nome, porque o livro era tão velhinho que ele estava sem capa. A autora é conhecida, acho que não tenho ele aqui na bolsa, mas eu sempre levo [pausa, procurando o livro na bolsa] da Agatha Christie. É o último livro que eu estou lendo, esse ainda não terminei, mas eu estou achando muito legal, é uma boa autora que eu não conhecia. Teve essa Bienal, agora, e eu combinei [de ir] com o pessoal. Eu achei legal, bacana, mas é muita coisa pra gente visitar, é muita coisa pra ler, nem deu tempo de ver tudo. Mas eu consegui comprar um livrinho, eu comprei um outro da Agatha Christie, que eu achei muito bacana. Não li, porque tenho que ler este velhinho primeiro. O pessoal lá do trabalho comprou, e a gente vai trocar, quando terminar de ler. Tem gente que comprou o Crepúsculo. Mas a leitura deles é diferente. O gosto deles eu acho diferente. Eles gostam mais de ler o que todo mundo tá lendo. Quando deu o filme do Marley, era todo mundo lendo Marley. O caçador de pipas, o filme, tava todo mundo lendo O

caçador de pipas, *eles são muito assim, sabe? Quando tá na sensação, aquele livro tá na sensação, aí tá todo mundo lendo. Crepúsculo, se você parar no metrô, todo mundo tá lendo. Lua nova, todo mundo tá lendo. Eu já gosto mais que tenha história, não porque está na moda e que todo mundo tá lendo, mas eu gosto de livros que tenha conteúdo. Sou muito de livro da moda, não.*

Daniele conseguiu estabelecer um círculo de amizades com pessoas que gostavam de ler, mas parou de pegar livros nas bibliotecas públicas por não ter tempo para ler nos prazos estabelecidos e pela possibilidade de pagar multa. No entanto, criou alternativas, estabelecendo um círculo de livros entre amigos. Sua entrevista foi rica em detalhes de narrativas de histórias de livros lidos e comentários de autores.

Quanto à escrita, Daniele disse não ser mais como antes. Não tinha mais o hábito de escrever. Já Camila ainda gostava muito de escrever. Escrevia poesias e redigia os textos que postava no Orkut. Contou que ainda escrevia cartas para as pessoas.

DANIELE: Olha, eu gosto de escrever, mas não é como antes. Acho que eu gostava mais. Em questão de escrita, eu sou meio relaxada. Sou meio relaxada. Acho que eu gostava mais de escrever antigamente.

CAMILA: Até hoje, eu gosto muito de escrever cartas para as pessoas. Teve uma época, lá na outra escola, que eu participei de um concurso de poesia, que eu ganhei duas vezes. Eu me lembro que eu fiz uma para minha mãe. Até hoje, eu lembro o nome da poesia: “Mãe, melhor presente não há”. Eu ganhei, acho que foi em 2002, tem até um trofeuzinho lá em casa. E fiz uma outra, que falava sobre a situação do mundo, que eu falava das coisas que aconteciam, de guerra, rimando. Este foi o troféu que eu ganhei em 2004. Gostava muito de escrever. Depois disso, não conseguia mais escrever. Eu sei que eu fiz muita poesia lá em casa, tá tudo guardada. Mas, hoje, eu não tenho mais essa paciência, concentração para conseguir fazer. Acho que é devido aos problemas. Então, não tenho mais essa concentração de sentar e escrever as poesias. Mas, até hoje, tenho várias guardadas. Eu tenho um livrinho que eu coloquei todas as poesias que eu pude guardar. Eu tenho Orkut. Eu sempre entro naquele ‘quem sou’ e sempre escrevo um texto

meu, não gosto de copiar, eu gosto de escrever um texto meu ali. Às vezes, eu escrevo de madrugada. Tô dormindo, aí eu acordo, aí tem aquele bloco de notas no celular, começam vir as idéias... Eu começo a escrever no celular. No outro dia, eu coloco no papel as idéias. Redação... eu também gostava muito de escrever. Eu sou uma pessoa muito boa de idéias, devido à leitura, às atividades, que as professoras sempre deixavam a gente ser muito criativo, né? E eu me lembro disto também. Devido a isso que eu gosto desse lado poético, de escrever, de redação, eu gosto muito. Mas também tem o momento certo. Quando vem aquela vontade, tenho que escrever logo, senão eu esqueço.

Bárbara e Vítor também são irmãos, mas, ao contrário de Daniele e Camila, foram muito incentivados a ler também em casa, pois seus pais gostavam de ler e tinham livros em casa. Vítor sempre leu muito e levava muitos livros da biblioteca para casa, e Bárbara, mesmo antes de se tornar aluna do CAC, já participava das rodas de leitura para a comunidade. Convivia no espaço escolar, porque seus pais eram presentes, participantes ativos na instituição. Vítor estudou no CAC por cinco anos e Bárbara apenas dois, apesar de seu convívio na instituição se dar desde que era bebê.

Bárbara afirmou gostar de ler, especialmente de literatura brasileira, mas disse sentir preguiça, muitas vezes, por causa do excesso de trabalhos e leituras que precisava realizar em função do curso de formação de professores que fazia, no ensino médio, em quatro anos. O último livro que leu foi *Anjos e demônios*, de Dan Brown. Afirmou que gostava mais de escrever do que de ler.

BÁRBARA: *Gosto de contos, romance e muita literatura brasileira. Da literatura brasileira eu lembro de ter lido A viuvinha, de José de Alencar, O cortiço... Alguns por obrigação da escola. Teve o Vida secas, mas eu gosto muito de literatura nacional e também muita ficção científica e romance. Gosto muito desses livros. Ah! Teve um livro que eu li, tinha aqui na biblioteca do CAC, mas eu li faz pouco tempo e eu me apaixonei: Uma professora muito maluquinha', do Ziraldo [risos], até porque eu comecei a ler lendo os livros do Ziraldo, então eu já tinha lido o livro do Menino maluquinho, e, quando eu vi Uma professora maluquinha, eu chorei [risos]. É muito lindo! Ele devia ser o manual para todas as professoras, porque as formas que ela ensina são mágicas, são maravilhosas. Tinha*

vezes que ela mandava os alunos dela simplesmente lerem, tentarem ler, e todo mundo lia, sabe? É a forma dela de ensino. No final, quando ela vai embora, mas com pena de deixar os alunos, e diz que tem que fazer isso, que ela tem que viver a vida dela, eu achei lindo.

Já Vítor disse gostar muito de ler, tinha muito prazer na leitura e lia de tudo, especialmente as revistas de cunho científico, na área em que estava se especializando: genética. Era assinante da revista *Superinteressante* e a lia assiduamente. Disse só escrever quando lhe pediam, embora devesse escrever bem, pois comentou que fez 91 pontos (do total de 100) na redação do ENEM, quando ainda estava cursando o ensino médio.

Tanto Vítor como Bárbara comentaram muito, durante as entrevistas, sobre leituras associadas aos cursos profissionalizantes que estavam cursando. Bárbara sonhava em ser uma excelente professora, e muito do que comentou sobre sua escolaridade e relação com a leitura tinha este olhar de busca de referências pedagógicas. Vítor estava bastante envolvido com as questões da ciência e também fez muitos comentários de leituras nesta área, inclusive, ao se comparar com a irmã, fez referências às discussões científicas sobre a influência do meio e da genética na constituição do ser humano.

VÍTOR: Meus pais gostavam de ler. Quando eu não sabia ler ainda, eles liam livros para mim. Aí, meu pai estava sempre me dando uma revista ou jornal, a minha mãe também, era mais ou menos assim. (...) Gosto de ler, gosto bastante. Até hoje, se me der um livro, eu leio até o final, pego outro, leio. De ficção, estava lendo um livro do [inaudível] que uma amiga minha tem um monte deles. Eu li vários. Foram livros de terror.(...) Leio umas revistas científicas também, não exatamente científica, mas científica para leigos, uma que eu comecei a ler aqui também, Superinteressante. Eu fiz a assinatura. Aí, ela estava falando sobre a personalidade das pessoas etc., dizia que a personalidade é influência tanto do meio quanto da genética. Dá para perceber... Minha irmã estudou aqui, mas não tem a mesma facilidade que eu. Por isso, eu acredito nessas coisas. Experiência própria. Eu lia bastante gibi também. Hoje em dia, leio até mais. Bom, agora eu não tô lendo tanto, mas quando eu

estava fazendo estágio remunerado, eu tinha meu dinheiro, eu ia lá e comprava alguns pra mim. O que eu mais gosto de ler? Livros de ficção. Tinha os livros de certas matérias que eu até gostava, mas aí, às vezes, eles eram escritos de uma forma muito pesada. Era ruim de ler, eu não gostava desses livros. Livros de matérias de escola, tem alguns que dá entender bem, tem outros que falam muito em termos científicos, aí fica complicado. (...) Não tenho muito o hábito de escrever. Eu só escrevia quando pediam para eu escrever mesmo. Fora isso, não escrevia, não.

Como comentei anteriormente, Vítor disse que não tinha o hábito de escrever, mas parecia ir bem nos textos que redigia, já que teve uma pontuação expressiva na redação do ENEM.

Já Bárbara, que gostava muito mais de escrever do que de ler, utilizava a escrita para falar de si, de seus sentimentos, como uma espécie de diário. Gostava de escrever cartas e fazia versos. Com as amigas do ensino médio, estava escrevendo uma novela, cujos personagens eram elas próprias. A escrita estava, para ela, muito associada às relações de afeto.

BÁRBARA: *Para mim, é melhor escrever. Gosto de escrever. De vez em quando, eu faço alguns versinhos, escrevo carta. Gosto muito de escrever carta, apesar de quase ninguém usar carta hoje em dia, se usa mais e-mail, mas eu gosto. Às vezes, eu pego uma folha de caderno e escrevo o meu dia. Quando eu estou com raiva de alguma coisa, eu pego e coloco tudo no pape. Eu estou com raiva disso e eu acabo me aliviando um pouco. Às vezes, eu vou lá, 'estou muito feliz' e escrevo alguma coisa que aconteceu. Eu gosto muito de escrever. Quando não estou com nada para fazer, começo a escrever um monte de coisa sem sentido. Até porque eu tenho uma imaginação muito fértil. Eu fico viajando nas coisas, em como vai ser meu futuro, em com eu vou estar daqui a um ano, como vou estar daqui a dois anos. Aí, eu vou escrevendo. (...) Lá na escola [curso de formação de professores do ensino médio], há um tempinho atrás, a gente estava escrevendo uma novela, cada uma era um personagem, cada um ia escrevendo um pouquinho. A gente nem chegou a dar um final para nossa história, mas foi legal...*

PESQUISADORA: *Vocês estavam fazendo porque alguém mandou ou por conta própria?*

BÁRBARA: Não, não. Por conta própria! Sabe por que? A gente tem uma turma muito unida, lá na sala tem poucos meninos. (...) Enfim, a gente começou a criar e acabou que nem terminamos a nossa novela. Agora, até dá tempo de fazer, pro final do ano que vem, terminar a nossa história e dar um pra cada um [a história impressa], pra gente sempre lembrar um do outro, fazer feito um livrinho.(...) Eu Escrevo mais do que eu leio. A escrita é mais constante, a leitura já é para quando eu parar de escrever, quando eu não tiver assim nada para escrever.

Michael, que fez curso de eletricista e concluiu o primeiro grau, disse que gostava muito de ler, mas atualmente suas leituras eram mais ligadas à profissão, geralmente livros técnicos, e à religião, Bíblia e revistas. Sobre leituras, após sair do CAC, comentou que lia os livros de seu tio, de histórias que se passavam no Texas. Michael sonhava em voltar a estudar, cursar o ensino médio e fazer faculdade de engenharia elétrica.

Embora não tenha iniciado a vida escolar no CAC e só tenha ficado dois anos ali, na terceira e quarta séries, atribuiu o gosto pela leitura a esta curta passagem pela instituição. Sua família não tinha hábitos de leitura, sua avó não sabia ler, a mãe trabalhava muito. Seu avô conversava muito com ele e o incentivava a estudar, contava muitas histórias de sua própria vida na roça. Michael só foi ter contato com a leitura de livros no CAC e disse que foi quando “se apegou” às histórias.

MICHAEL: É, eu leio a Bíblia, eu estudo a Bíblia também. Tenho revistas de leitura ensinando sobre a palavra de Deus. Passei muito tempo também lendo a história do Zabo. Meu tio tem a coleção completa dele. Eu li quase todos. É do Texas. Eram uns livros que vendiam antigamente, muito antigo mesmo. Meu tio tem o maior ciúme dos livros. Inclusive, eu vou voltar a ler de novo. Falei com ele, um dia desses: "Tio, vou pegar pra eu ler". História boa pra caramba! História de aventura! Legal pra caramba! (...) De ler, eu gosto até hoje. Eu tenho muitos livros lá em casa. A profissão que eu aprendi, gosto de sempre estar lendo para me aprofundar mais. Eu adquiri isso aqui no CAC. Eu não gostava de ler. Aí, eu vim pro CAC, e aí, aqui, vendo os livros... Curiosidade de criança... Tive a oportunidade de passar a ler os livros e gostei. Aí, me apeguei às histórias! Lembro que, na época, podíamos levar os livros do CAC para

casa. Levava e ficava lendo em casa os livros. Era legal pra caramba! [risos] É uma viagem no tempo! Eu lia sozinho. Deitava no quarto, ficava lendo o livro, passava horas lendo o livro. Não lia para ninguém, não. Meus irmãos, não, eles estudavam noutra escola. Lá, era diferente, não tinha biblioteca, livros para ler. Eu lia sozinho.(...) Eu gostava de escrever!

Quando foi para outra escola, Michael ainda frequentou a biblioteca do CAC por algum tempo, mas houve um período em que, por falta de recursos e problemas de infiltração em sua estrutura, a biblioteca teve que ficar fechada por algum tempo, o que contribuiu para um certo afastamento de Michael dos livros, já que ele só tinha os livros do seu tio para ler.

Ele não costumava mais escrever textos, entretanto, na época da escola, gostava muito de escrever histórias e de lê-las na frente da classe para os colegas, o que comentou muito durante a sua entrevista.

Michael também comentou o período em que esteve afastado da leitura por falta de locais para pegar livros emprestados e por falta de incentivo:

MICHAEL: Fui estudar noutra escola, aí eu parei de escrever. Não sei por que... Os professores não pediam [para ler]. A adaptação lá é totalmente diferente. É o que eu te expliquei: aqui no CAC, tem um diferencial de estudo, diferente das outras escolas. Nas outras escolas, você não tem oportunidade de pegar um livro, escrever uma história, ir lá à frente pra falar. É totalmente diferente, não tem essa oportunidade. Por falta de oportunidade ou interesse meu também de ir por si só, eu parei. Aí, eu só lia, vinha aqui no CAC, na biblioteca, ler uns livros. Eu não sei se tem aqui ainda... Eu gostava de ler um livro que era de terror. Depois, eu parei de frequentar. A biblioteca aqui ficou um tempo fechada. Não li nenhum livro mais. Não li livros nenhum. Até porque também não tinha local para eu pegar livros. Se você procurar aqui, você não acha biblioteca. A única que tinha era aqui no CAC.

Michele gostava de escrever, mas a sua preferência era pela leitura. Gostava de ler livros cômicos e de auto-ajuda, livros de cunho psicológico. Também lia bastante a Bíblia e costumava estudá-la para elaborar pregações em função de sua religião. Tinha

vontade de cursar uma faculdade, não sabia exatamente em que área, embora esta não fosse a sua prioridade. Michele também gostava muito de ler para seus filhos, desde que eram bebês. Fez questão de que estudassem no CAC, e, atualmente, ela também lia com eles os livros que levavam da biblioteca.

MICHELE: Eu gosto de escrever, mas eu gosto mais de ler. Eu viajo, sabia? Eu viajo num livro, numa revista, numa história. Parece que eu estou vivendo aquele momento. Eu gosto de ler, tenho prazer em ler. Eu me interajo assim com o livro, entendeu? Eu e o livro, a gente se dá muito bem [risos], sabe? Não precisa de mais ninguém, só eu e ele ali. Eu gosto de ler, gosto de ler. Gosto de ler comédia. Eu gosto muito de comédia, filme de comédia, livros de comédia, piadas. Quando começo a ler alguma coisa engraçada, eu começo a rir sozinha. Eu e o livro, ali... a gente conversa, parece que eu tô com uma outra pessoa ali conversando. Eu leio em voz alta. Eu gosto de ler em voz alta, porque eu gosto de ouvir o que eu estou lendo. Porque parece que eu estou conversando, e eu não gosto de ler em silêncio, porque qualquer barulhinho me distrai. Eu gosto de ler fatos que acontecem, gosto de ler histórias que parecem ser real. O último livro que eu li é um livro psicológico, porque eu gosto de ler também livros assim, para aprender, sabe? Eu leio, leio e empresto. Livro informativo, que me ensina a lidar com o dia-a-dia, livros que me ensinam, que eu aprendo e trago o que eu li para a minha vida. De auto-estima também (...) Que, muitas das vezes, quando você erra, as pessoas gostam de te apontar, e quando a gente acerta, as pessoas nem vêem. Se nós acertarmos, não chama a atenção, mas, se nós errarmos, chama a atenção, entendeu? E eu li assim, uma frase: “quando eu errar, fale comigo, mas quando eu acertar, fale com o mundo.” Aquela frase me chamou muito a atenção. Eu fiquei pensando: a gente tem mania de julgar as pessoas quando as pessoas erram, mas a gente nunca julga quando elas acertam. E esse livro, eu li já tem bastante tempo. Eu era casada, na época.

Sobre a escrita, Michele comentou dos trabalhos escolares bem caprichados e organizados com bibliografia e, segundo suas próprias palavras, “com os meus pensamentos”. Para ela, “escrever com os pensamentos” não era copiar e sim expor suas próprias idéias, algo que demonstrava ter sido valorizado por professores em outra escola em que estudou, entretanto, pude perceber que esta prática não deixou de estar

relacionada apenas a eventos ligados às pesquisas escolares, pois Michele não comentou sobre práticas de escritas posteriores à sua vida escolar.

MICHELE: Meus trabalhos de português, de literatura, a professora ficava impressionada, modéstia à parte, comigo. Porque eu fazia trabalhos encadernados, eu fazia trabalhos grossos, eram trabalhos com os meus pensamentos, bibliografia... Eu montava praticamente um livro, no trabalho que ela pedia. Aí, ela pegava meus trabalhos, mostrava assim de exemplo. Ela levava meus trabalhos para outras turmas assim, sabe? Às vezes, eu ficava um pouco sem graça, mas eu gostava também... [risos]

Mário gostava muito de ler, embora agora não conseguisse fazê-lo com tanta frequência como antes, por falta de tempo. Gostava de ler e tinha livros de Oscar Wilde, Franz Kafka, livros de cinema, música e designer. O último livro que leu foi *Lolita*. Escrevia e desenhava histórias em quadrinhos. Também participava escrevendo em blogs sobre música e cinema, quadrinhos e ilustrações. Disse escrever mais do que ler. Ainda no CAC, as professoras avisaram à mãe de Mário que ele tinha uma habilidade muito grande para desenhar e que, se fosse possível, seria interessante buscar um curso de desenho para ele. Mário manteve muito interesse por esta área e foi fazer cursos de técnico em comunicação visual e designer gráfico, um pouco depois de me conceder sua entrevista.

*MÁRIO: Eu gosto de ler. Ajuda a me sentir mais informado, dá pra sentir a diferença entre as pessoas, até porque, no convívio, tem gente que não tem o hábito de ler, escrever... Eu gosto, e acabo me sentindo diferente. Não tenho frequência por falta de tempo, por causa do trabalho, mas ainda gosto muito. A última coisa que eu li foi *Lolita*. História em quadrinhos, desenho japonês, mangá, continuei lendo. Até hoje, revistas japonesas e mangás, os desenhos japoneses, ainda leio bastante. (...) Escrevo mais do que leio. Noutra época, era com mais frequência, mas ainda tenho o hábito de escrever. Até mais ou menos um ano, eu escrevia. Como eu também gosto muito de desenhar, fazia quadrinhos, gostava de criar histórias. Eu tinha uma pasta cheia, e eu estava dentro do ônibus, só que roubaram tudo. Era uma história com quadrinhos. Eu tinha desenhado, já*

estava quase pronto (mais de 60 folhas). (...) Como eu gosto de desenhar, então a Marliza ficava junto, falava para a minha mãe para eu continuar, para investir nisso, e até hoje eu gosto muito de desenhar. Tinha um caderno de desenho em espiral por causa disso, ela trazia as coisas pra mim... Lá [na Escola do CAC] eu era incentivado a fazer os desenhos. (...) Ninguém tem o hábito de ler, na minha família. Era mais eu. Minha mãe incentivava muito ir para a escola, mas eles não tinham muito o hábito de ler. Eles incentivavam a estudar. Eles esperavam que eu tivesse o ensino que eles não tiveram, porque minha mãe não terminou o ensino médio, nem nada, ela estudou só até a quarta série, e meu pai também. Achou que comigo fosse diferente. (...) O hábito de ler teve a influência muito grande lá do CAC, porque, se não fosse, não sei se eu gostaria muito de ler. Na época, eu senti muita diferença, quando eu saí de lá. Não tive incentivo nenhum pra ler, escrever. Tive muita dificuldade mesmo. Era completamente diferente. Primeiro, porque eles têm vários professores, e era um pouco mais de exercícios exigidos, muitas coisas que eu não tinha visto. E não tinha aquela dedicação, aquela coisa que a gente tinha lá no CAC. Então, eu senti muito, muita diferença. A diferença era mais principalmente ao incentivo à leitura e escrita também. Tinha muita coisa para fazer em pouco tempo, e era muita, muita, muita matéria! Na primeira escola que fui quando saí daqui, não tinha livros e não se lia. Depois, nas outras escolas, tinha. Minha diferença em relação aos outros alunos era que eu lia textos melhor. No ensino médio, tinha uma biblioteca, aí eu passei a, dentro da escola, poder ter essa coisa de leitura, só por causa da biblioteca de lá mesmo. Mas o trabalho de leitura da biblioteca era só mesmo para pesquisa e levar livro para casa. Trabalho assim, dentro da escola, não tinha, não.

Mário comentou que também foi do grupo de ex-alunos, assim como Joyce, que retornou ao CAC para dirigir rodas de leitura para os alunos mais novos. (Este foi um projeto que aconteceu no CAC por algum tempo.) O seu sonho era cursar faculdade na área de designer gráfico ou desenho industrial. Desejava muito trabalhar numa atividade de acordo com os seus interesses, ligados à escrita e ao desenho de histórias em quadrinhos.

MÁRIO: *Quando saí do CAC, voltei para fazer rodas de leitura para os alunos mais novos, só não fiquei muito tempo. Eu não lembro muito, não, porque eu lembro da roda de leitura depois*

que eu saí. E, para pegar livros para pesquisa, eu continuei indo lá. (...) Eu quero muito terminar os estudos. Minha vontade agora é [fazer] desenho industrial. Se não fossem os problemas, queria me formar em alguma coisa, trabalhar com o que eu gosto, estudar o que eu gosto, buscar informação com o que eu gosto e trabalhar com isso. Quando tentei no primeiro vestibular, foi para biologia. Se eu pudesse, até eu ia tentar para biologia de novo, mas, em primeiro lugar, está design e desenho industrial.

7.2. O significado da experiência

Prado e Soligo (2005) observaram que “a palavra narrar vem do verbo latino narrare, que significa expor, contar, relatar (...) pressupõe o outro. Ser contada ou ser lida: é o destino de toda história.”²⁰¹ Entretanto, nas inúmeras narrativas que carregamos e que vivenciamos, o que selecionar para contar? O que se torna significativo? O que se elege para compartilhar? O que vale a pena ser contado?

Narra-se e compartilha-se, nas histórias, o que se torna experiência. Dos acontecimentos vividos, o que nos toca? O que se transforma em experiência?

A este respeito, Bruner (2001) afirmou que

Um sistema de educação deve ajudar aqueles que estão crescendo em uma cultura a encontrar uma identidade dentro dela mesma. Sem ela, eles tropeçam em seu esforço em busca de significado. É apenas no modo narrativo que um indivíduo pode construir uma identidade e encontrar um lugar em sua cultura. As escolas devem cultivá-la, alimentá-la e parar de desconsiderá-la.²⁰²

²⁰¹ PRADO,G; SOLIGO, R. Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação... In: PRADO,G.;SOLIGO, R. (orgs) **Porque escrever é fazer história**. Campinas: Abaporu, 2005, p. 50.

²⁰² BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 72.

Foi, pois, com o poder do discurso narrativo que os jovens ex-alunos compartilharam as suas histórias, experiências singulares, constituídas na pluralidade dos acontecimentos que, para eles, se tornaram significativos.

Ao fim da entrevista, solicitei a cada um dos entrevistados que formulasse uma frase sobre o que significou o CAC em suas vidas. As respostas acentuaram a forte relação de afeto, admiração e respeito que nutriam pela instituição, e que já vinha sendo sinalizada durante todo o transcorrer das narrativas. Eles assumiam o CAC como parte de si.

CAMILA: O que o CAC significou para mim? Menina! Acho que o CAC foi a minha vida! Eu vivi os melhores momentos da minha vida aqui no CAC! Então, não diria que ele fez parte da minha vida, digo que ele foi a minha vida! Eu vivi minha vida aqui, no CAC. Tudo que eu aprendi, hoje, todos os hábitos que eu tenho, hoje, foi graças ao CAC. De mãe não forçar você a estudar, de você saber de suas responsabilidades, o que você tem que fazer e o que não tem, foi o CAC.

Camila via a sua experiência na Escola do CAC com tanta importância que afirmava que ela não foi parte de sua vida, mas sim a sua própria vida! Ela olhava para a sua história na instituição com uma intensa força. Olhava-a do tempo presente, relia o vivido e parecia experimentar sensações que iam sendo reveladas na narrativa.

Thompson (1992) afirmou que “a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história”,²⁰³ nesse sentido Tanto Camila como outros jovens parecem querer definir um conteúdo a contar com uma finalidade que me parece ser a de exaltação dos tempos felizes da infância escolar e conseqüentemente a valorização da própria instituição.

²⁰³ THOMPSON, P. **A voz do passado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 32.

Camila também parecia apontar o desenvolvimento da sua autonomia quando falava que a mãe não precisava forçá-la a estudar, que conhecia suas responsabilidades e o que devia ou não ser feito.

Michele, ao ter que construir uma frase sobre o CAC, disse que seria simples: foi tudo de bom! Afirmava, repetidas vezes, que foi tudo de bom!

MICHELE: Ai, tudo de bom! Uma frase assim, simples. Tudo de bom, foi tudo de bom, foi tudo de bom! O ensino, o relacionamento, os amigos, as brincadeiras, os passeios. Só não foi bom quando eu saí. [risos] Mas foi tudo de bom, foi emocionante!. Olha, foi gratificante [choro]. (...) Eu falei: “Meus filhos vão estudar no CAC” Eu até me emociono! [choro] Eu voltaria, sabe? Voltaria [risos] e reviveria todos os momentos, não me arrependeria. Todos os momentos... Não, só de uma coisa [não gostava]. Às vezes, as crianças me zoavam aqui na escola. Às vezes, até a gente chegava chorando, porque as crianças “pegavam pesado”... criança não tem papa na língua. [pausa] Mas voltaria isso também! O parquinho... Nossa, como eu adorava aquele parquinho! Hoje, eu sinto falta... Eu falo com meus filhos: “Se vocês pegassem essa época do parquinho, vocês não iam querer sair daqui nunca mais”. Porque eles adoram parquinho. Então, eu adorava o parquinho também. [pausa] Tudo de bom, tudo de bom!

Apesar de criticar as chacotas das outras crianças, que a faziam chorar algumas vezes – o que demonstrou que também aconteciam problemas no relacionamento entre os alunos –, mesmo assim, Michele desejaria voltar ao seu tempo de infância no CAC. A intensidade do sentimento a fez até mesmo dizer, logo em seguida à crítica daquele dado momento, que não gostaria de voltar, mas sim que o reviveria: “*Mas voltaria isso também!*” E, entre lágrimas, revelou a sua “profecia”, que, naquele momento, já tinha se concretizado: “*Eu falei, meus filhos vão estudar no CAC.*”

Michael também demonstrou o seu orgulho por ter sido aluno do CAC e disse que me concederia a entrevista para afirmar isto a mim. Parecia querer me convencer do quanto o CAC foi importante para ele e, como prova, apontou que trouxe para a instituição aquela que, durante a entrevista, ele evidenciou ser o seu “bem maior”: a sua filha.

Assim como Michele, Michael fez questão de afirmar que seus filhos também estudariam no CAC. Ele explicitou a honra e o orgulho de ter a sua filha estudando lá também:

MICHAEL: Sobre o CAC? Uma frase? Para mim, é um grande privilégio ter estudado aqui no CAC! Eu sou orgulhoso, sou tão orgulhoso de ter estudado aqui, que, hoje em dia, eu trouxe a minha filha, e com a mesma honra de ter estudado aqui! A dedicação é muito forte, que eu tenho dentro de mim, em reconhecer isso. Vim aqui para falar perante a senhora, hoje, entendeu? Tudo que aconteceu comigo aqui dentro. Então, para mim, o CAC foi um grande orgulho, que tenho dentro de mim guardado. Boas recordações que eu tenho do CAC como aluno. (...) A organização era cem por cento, não tinha desorganização, não. Tudo bem organizado.

Desde que encontrei Michael, pela primeira vez, na varanda da sala de aula, esperando a saída de sua filha, e então marcamos a entrevista, ele se dirigia a mim como uma defensora, uma protetora da instituição. Havia ali uma relação de pertencimento que transpassava os discursos. Os ex-alunos sentiam-se parte do CAC e o sentiam como parte de si, posicionando-se também como seus defensores.

As pesquisas de Charlot (2001) sinalizaram que os jovens desejavam “muito modestamente, o reconhecimento e o respeito. No horizonte dessas intenções, eles querem, acima de tudo, *pertencer*, oferecendo ao outro a garantia de reciprocidade.”²⁰⁴

Daniele, por exemplo, não gostava que rissem do nome da escola. Para ela, o CAC formou seu caráter, e, assim, ela atribuía à escola o que ela era nos dias atuais.

DANIELE: (...) A gente fala pras pessoas [do CAC]... As pessoas até riem do nome da escola... Eu não gosto, fico com raiva. Não riam do nome da escola! Mas acho que o CAC

²⁰⁴ CHARLOT, B. **Os jovens e o saber, perspectivas mundiais**. Porto Alegre: ARTMED, 2001, p. 49.

formou o meu caráter, o meu gosto de ler. Acho que o que eu sou, hoje, foi pelo CAC.

PESQUISADORA: [risos] *Você acha que tem uma relação afetiva nesta história?*

DANIELE: *Com certeza, até com a minha irmã, com a minha mãe. Minha mãe, de vez em quando, está aqui. A dona Neusa,²⁰⁵ até hoje, é amiga dela, né? Quando minha mãe está aqui, até fala que o CAC está um pouco abandonado, porque, antigamente, poxa, era sempre enfeitado, colorido, tinha sempre festa. Eu até queria ver o uniforme como é hoje, eu não sei... [risos] Lembro como era o uniforme, aquele quadriculadinho, né? Aquela bermudinha...*

Daniele demonstrou uma forte relação de afeto com a escola. Sua família ainda visitava a instituição. O que a mãe de Daniele talvez tenha chamado de abandono foi a percepção que teve da grande crise financeira e de recursos humanos que o CAC enfrentava nos últimos anos, o que limitava muito as atividades e a manutenção, em comparação aos anos em que Daniele ali estudou.

Joyce também mantinha uma intensa relação afetiva com a escola. Ao buscar uma frase para falar sobre o que o CAC significou em sua vida, procurou palavras que sinalizavam felicidade e início de aprendizagem, e, ao usar a expressão “substantivo que se fez verbo”, talvez quisesse dizer “o nome que se fez ação”:

JOYCE: *Foi uma parte feliz da minha vida, o início do meu aprendizado ou um pedaço da aprendizagem [risos]. Tá sendo mais poética, né? Mas [para dizer] tudo em uma frase: “início de tudo”... E “substantivo que se fez verbo!” [risos]*

PESQUISADORA: *Você tem uma relação de afeto?*

JOYCE: *Muito forte, muito forte mesmo! Por isso que eu falo: “Mesmo hoje, na minha vida adulta, vamos supor que aparecesse um gênio da lâmpada maravilhosa e dissesse assim: “Qual o seu pedido?” Eu não pediria para ficar rica, milionária, eu pediria para voltar o meu tempo, em que eu*

²⁰⁵ Dona Neusa era uma vizinha do CAC, avó de um ex-aluno, que sempre se dedicou voluntariamente a cuidar da horta, dos jardins e das árvores da instituição.

estudei no CAC. Voltar tudo, voltar tudo como foi! Eu quero voltar, igual ao Peter Pan, e parar, parar no tempo! [risos] Esses dias, falei até com o Paulinho isso: “Se eu pudesse voltar, eu voltava, parava e nunca mais..”. Se pudesse parar e rebobinar a fita, ia rebobinar sempre, para o resto da minha vida! Rebobinando e parando, sempre no meu último ano no CAC, desde o primeiro até o último. Voltava chegando ao último, voltava pro primeiro de novo, e assim sucessivamente. [risos] Ficava feliz! Porque a vida adulta é muito complexa, a gente vê a realidade do espaço, depois vive outro. Tive um professor, na faculdade, que falava que a gente começa a viver depois dos vinte anos. Realmente, hoje, eu tenho muito mais maturidade para ver certo tipo de coisa. A gente, quando era criança, principalmente no nosso tempo, não tinha maldade de nada. A inocência prevalecia em tudo, a felicidade em pequenas coisas. Quando a gente é adulto, não, já vai com a visão totalmente diferente. Nossa dispersão avança bastante, os nossos sentimentos são avassaladores. Então, é tudo diferente, por isso eu queria voltar [risos] Só não vou chorar... [choro e risos].

PESQUISADORA: *Já está chorando... Mas, isso tem essa marca muito forte?*

JOYCE: *Tem. Eu quero ver Marliza e Maria Luíza²⁰⁶ [choro e risos]. E quero a nossa festinha, ela prometeu com os ex-alunos do CAC.*

Joyce, assim como Michele, falou do desejo de voltar aos tempos da infância na escola do CAC, de reviver os momentos vividos. Já Bárbara, com o seu olhar de estudante do magistério, via o CAC como “a frete de seu tempo”, quando o definiu como futurístico, e fez observações da prática pedagógica, comparando o seu próprio processo de alfabetização com o desenvolvido nas escolas em que realizou estágios. Para ela, o CAC foi a base de sua personalidade e conhecimentos, o lugar de onde começou a conhecer o mundo.

BÁRBARA: *O que significou para mim? Eu acho que foi a minha base, me ajudou a partir da minha personalidade, que foi*

²⁰⁶As professoras Marliza e Maria Luíza.

construída aqui, com as coisas que eu aprendi. E não só a minha personalidade, mas também os meus conhecimentos. Foi a partir daqui que eu comecei a conhecer o mundo! [risos] Eu acho que o CAC, apesar de estar bem no interior da Baixada Fluminense, é meio futurístico, porque eu fui para uma escola fazer estágio, em uma escola particular, em que a professora ainda ensinava por meio de cartilhas, entendeu?

PESQUISADORA: *E por que você falou que achava o CAC futurista? [risos]*

BÁRBARA: *Porque eu, em 97 [1997], estava aprendendo de uma forma bem diferente de crianças que estão aprendendo agora, em 2008, entendeu? Eu vi crianças aprendendo, em 2008, como crianças que aprendiam na época em que os pais delas se alfabetizaram, que era o método das cartilhas, que era o método tradicional, todo certinho. No CAC, não, não tinha essa cobrança toda de memorizar, expandiam mais o conhecimento, incentivavam a leitura, que eu acho muito importante. Acho que o incentivo à leitura tem que começar dentro da escola, e é bom, para as crianças, terem uma biblioteca aberta. Acho que nenhuma das escolas em que eu fiz estágio tinha uma biblioteca aberta para as crianças.*

Para Vítor, também o CAC foi a base dos conhecimentos que ele tinha na atualidade. Ele acreditava que o interesse que o levou a se tornar profissional na área de química e biologia surgiu na leitura das revistas, no CAC.

VÍTOR: *[O CAC] Foi a base do meu conhecimento de hoje em dia. Porque a influência que eu tive, lendo os livros aqui, vendo as revistas (a Ciência Hoje, a Superinteressante), e pelas experiências que tive nas escolas que eu fui... porque, depois daqui, eu vi que a minha capacidade de aprendizado era maior do que de outras pessoas. Não só a minha, mas de outras pessoas que estudaram aqui também. Depois eu vi... Porque eu estudei com outras pessoas que estudaram aqui comigo.*

Mário atribuiu ao CAC a sua prática de leitura e escrita, a sua busca de cultura e os seus hábitos. Acreditava que, se tivesse estudado em outra escola, não teria desenvolvido tais práticas:

MÁRIO: Essa parte de leitura e escrita [pausa] e essa coisa também da busca pela informação e cultura... Os hábitos que ainda tenho foi graças ao CAC. Se eu tivesse estudado em outro lugar, não teria.

Durante as entrevistas, eu perguntei sobre o que, no CAC, os alunos não gostavam, o que era ruim, para eles, e não houve respostas. Neste sentido, nada foi dito. Entretanto, eu percebia que eles não demonstravam omitir algo ao afirmarem que tudo na escola era bom. O que me pareceu foi que, simplesmente, eles não viram nada de errado ou, se houve coisas ruins, elas não foram significativas, não se tornaram experiências para aqueles jovens. Provavelmente, se os entrevistássemos quando eram crianças, poderiam falar de coisas como a ausência das traves do campo de futebol, das impossibilidades criadas pela lama na época das chuvas, das briguinhas entre os colegas ou de algum conflito com as professoras. Soube, pela professora Marliza, que, numa época, as meninas da turma (algumas aqui entrevistadas) resolveram “dar um gelo” nela, falando-lhe somente o necessário, sem muitos afetos, porque acharam que tinha sido injusta em alguma situação que favoreceu os meninos. Mas, nas entrevistas, não apareceu nenhuma colocação negativa por parte das meninas, sendo que as poucas questões conflituosas comentadas foram duas situações apresentadas por Michael, uma referente às reivindicações dos meninos para jogarem futebol e, outra, sobre o problema da colocação de taxinhas nas cadeiras. Também houve um comentário de Joyce falando de briguinhas entre as crianças e outro de Michele, já referido, sobre chacotas das crianças. Assim, como afirmei em minha dissertação de mestrado,

ao recontar, o sujeito revê sua história a partir do momento em que está vivendo. Ao mudar o tempo e o espaço de onde observa os acontecimentos, olha para a experiência vivida anteriormente com novos conhecimentos que permite novas leituras.²⁰⁷

²⁰⁷ ROSA, M. **Uma história de buscas e desafios: a formação dos professores no Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti – CAC**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002, p. 12.

Certamente é impossível não ter ocorrido coisas desagradáveis, insatisfações e outros problemas. Mas, do momento em que estavam vivendo e no contexto da entrevista isso provavelmente não foi relevante para eles. A satisfação com que os ex-alunos chegavam para a entrevista – a maioria chorando de emoção já ao atravessar os portões da entrada – me pareceu ser muito significativa para a busca das lembranças que relatariam. Estavam felizes demais por voltarem ali! O que foi significativo, o que os tocou entre os tantos acontecimentos que vivenciaram naquele espaço, no momento da entrevista eram só as coisas boas. Alguns vieram cansados do trabalho, outros gastaram dinheiro de passagem para ir até lá.²⁰⁸ Chegaram bonitos, arrumados, prepararam-se para estar ali, na escola onde passaram tardes ou manhãs, diariamente, durante alguns anos da sua infância. Estar no CAC parecia um presente de emoções revividas e memórias revisitadas que davam a si mesmos. Certamente, queriam enaltecer a escola.

Acredito que o que narraram para mim, narrariam para qualquer outra pessoa que ali estivesse com as mesmas perguntas naquele contexto, tamanhas foram a emoção, a alegria e a satisfação demonstradas. Parecia que a influência da minha presença, como pesquisadora, era insignificante mediante o que selecionavam para contar das memórias de suas experiências e a sensação que estar no espaço do CAC lhes causava.

O fato de aqueles ex-alunos trazerem somente lembranças boas me sugeriu duas coisas: a primeira foi que certamente situações desagradáveis acontecem em qualquer escola, em qualquer espaço, mas a dimensão e a intensidade com que elas ocorrem e como são solucionadas fazem diferença para o que se torna ou não importante e significativo. A segunda foi que aqueles jovens pareciam tender ir ao encontro da esperança num futuro melhor, trazendo do passado aquilo que os alegrava, que os dignificava, que os respeitava, como está escrito no livro de Lamentações (3.21) – “Quero trazer à memória aquilo que me pode dar esperança” – e como nos dizem as belas palavras de Rubem Alves (1998): “Enquanto a sociedade feliz não chega, que haja pelo menos fragmentos de futuro em que a alegria é servida em sacramento, para que as

²⁰⁸ Não ofereci nada a eles, naquele momento, porque queria saber se iriam à entrevista sem nenhum outro interesse, embora pretendesse presentear-los ao término da pesquisa, como forma de agradecimento.

crianças aprendam que o mundo pode ser diferente. Que a escola, ela mesma, seja um fragmento de futuro”.²⁰⁹

7.1. Os jovens

Charlot (2001), buscando compreender experiências relacionadas à aquisição dos saberes e o papel da escola em pesquisas sobre o lugar do saber na vida dos jovens das camadas populares além da escola, afirmou que

No dia-a-dia da escola, as atitudes dos educadores ou os posicionamentos das direções em face de questões diversas (...) são possíveis fontes de conhecimento, de aprendizado de uma determinada moral. Tudo depende, obviamente, do modo como os educadores lidam com tais situações.²¹⁰

Nestas pesquisas, Charlot também identificou que a escola era tida como um lugar de fracas referências positivas, a não ser como meio de se obter uma profissão. Ao contrário, os jovens entrevistados nesta pesquisa apresentaram uma relação muito positiva com o CAC, embora relatassem muitas experiências negativas sobre outras escolas. Mas ficou bastante claro, em seus discursos, que os ex-alunos do CAC possuíam os mesmos modelos de escola encontrados nos trabalhos de Charlot:

Um professor que não grita, que resolve os problemas na base da conversa, que explica várias vezes o que não foi entendido, que sabe escutar; um espaço de interação e, acima de tudo, de reconhecimento

²⁰⁹ ALVES, R. A escola: fragmento de futuro. In: **Revista Educação Municipal**. São Paulo: Cortez, ano 1, n. 1, 1988, p. 27.

²¹⁰ CHARLOT, B. **Os jovens e o saber, perspectivas mundiais**. Porto Alegre: ARTMED, 2001, p. 47.

recíproco; e, por fim, a apropriação de um saber útil e significativo ‘para a vida’.²¹¹

É interessante observar que os jovens ex-alunos construíram modelos de escola, de professor, de relacionamento, de como ensinar entre outros. Eles não eram alienados do papel que a escola deveria cumprir. Esperavam e atribuíam à escola a formação do caráter dos alunos e, ainda que outros fatores estivessem presentes neste processo, como a forte influência da família na constituição do caráter, mesmo assim, creditavam à escola esta função.

Charlot (2001), em suas pesquisas, encontrou nos jovens a busca de um lugar para os valores humanos no cotidiano, como justiça, solidariedade e dignidade. Encontrou um jovem diferente daquele que era retratado pela mídia como superficial e alienado.²¹²

Dayrell et al. (2009), em levantamento sobre as pesquisas realizadas na área de juventude e escola,²¹³ identificou que os jovens estavam desmotivados, enxergando a escola apenas como algo para alcançar um futuro melhor e não para estabelecer uma relação de saber. Entretanto, chamou-lhes a atenção a ênfase dada por eles à relação com o professor como condição para o processo de aprendizagem, mostrando a relevância do olhar docente sobre o aluno. E, além disso, apesar de explicitarem as críticas à qualidade de ensino e infra-estrutura, ainda assim, os jovens possuíam uma representação positiva da escola. Apesar de reconhecerem as deficiências, ressaltaram as potencialidades da experiência escolar.

Em vários relatos, os ex-alunos falaram positivamente da prática da Escola do CAC, comparando-a com as das outras escolas em que estudaram depois. Mas me pareceu muito interessante também observar que eles atribuíram muitas das qualidades da escola ao fato de, no CAC, haver poucos alunos. As turmas eram pequenas, nunca

²¹¹ Idem, ibidem.

²¹² Ibidem, p. . [qual a página?]

²¹³ DAYRELL, J. et alli. Juventude e escola. In: Sposito, M. Estado da arte sobre a juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). v. 1 Belo Horizonte: Argumentum. 2009.

passaram de vinte alunos, e, embora a instituição tivesse mais de 4.000 m², nunca teve mais de três turmas em cada turno, o que, na visão deles, favorecia muito a construção dos relacionamentos e o acompanhamento dos professores. Apesar das várias críticas apontadas às outras escolas, foi interessante observar que a forma como as faziam era muito respeitosa, sempre buscando encontrar nelas as causas para as situações que julgavam inadequadas. Em muitos casos, como já foi dito, sugeriam que os problemas começavam com o excessivo número de alunos e turmas.

Outro aspecto importante a destacar foi a presença marcante da dimensão afetiva com a escola. A afetividade foi um elemento transversal a todas as questões narradas pelos ex-alunos, seja no relacionamento com o outro, seja no relacionamento com os saberes. A dimensão do afeto na atividade da escola mereceria um aprofundamento maior sobre este aspecto, pois é uma dimensão complexa quando se trata dos atos de ensinar e de aprender. A afetividade estava presente ainda nos ex-alunos, em suas emoções, nas lembranças, nas palavras, nos silêncios, nos choros, nos olhos brilhantes de entusiasmo ao falarem de suas memórias.

A forte relação afetiva com a instituição foi sinalizada quando falavam que não gostavam que ninguém a criticasse e assumiam a escola como de sua posse, como algo que também lhes pertencia, demonstrando um sentimento de pertencimento àquele lugar: *“Quando a gente fala pras pessoas que estudou no CAC, as pessoas até riem do nome da escola. Eu não gosto, fico com raiva. Não riem do nome da escola!”* (Daniele).

As lágrimas fizeram parte de quase todas as entrevistas, especialmente quando falavam o que o CAC significou em suas vidas.

7.2. Cultura escolar

Os depoimentos também alertaram para a importante reflexão sobre a cultura escolar, pois demonstraram o choque entre as diferentes culturas escolares que os alunos

enfrentaram ao irem para outras escolas, e, em alguns casos, mudava-se ao mesmo tempo para outro segmento de ensino, como aconteceu com parte dos entrevistados. Houve um estranhamento destacado em todas as falas: “Era muito diferente” – disseram todos.

Ser diferente, em princípio, não seria problema algum. Pelo contrário, seria positivo. A questão era: que tipo de diferenças foi apontado?; o que causou o choque ao se confrontarem com as novas escolas?

Frago (2007), ao tratar da cultura escolar, sinalizou que talvez fosse possível definir uma cultura isolando alguns elementos básicos, porém, seria mais rico e interessante, numa perspectiva histórica, tratar de uma cultura plural. Nesse sentido, ele evidenciou que, além de duas escolas não serem iguais, e de cada uma ter suas especificidades e sua cultura própria, também as diferenças se ampliavam ao se tratarem de culturas de instituições que pertenciam a níveis educativos diferentes. Cada segmento, seja ensino básico ou secundário, tinha a sua cultura, por outro lado, no interior das instituições, havia a cultura dos professores, a cultura dos alunos, a cultura das famílias, a cultura dos que administravam e prestavam serviços: “Há, pois, culturas específicas de cada centro docente, de cada nível educativo e de cada um dos grupos de atores que intervém na vida cotidiana das instituições de ensino, assim como subculturas mais específicas”.²¹⁴

Estas diferenças foram intensamente retratadas nas minhas entrevistas, quando os jovens falavam da Escola do CAC em relação às outras escolas, sempre as comparando. Alguns choques já seriam esperados na passagem das crianças para outras escolas, como no caso daquelas que iriam para o segundo segmento do ensino fundamental, tendo vários professores e disciplinas. Mas outras situações eram completamente inesperadas, como, por exemplo, em função da estrutura organizativa de uma escola, Michele ter sido impedida de assistir aulas por causa da perda de sua carteirinha, por tanto tempo que repetiu o ano letivo. Acredito que esta não tenha sido a

²¹⁴ FRAGO, A. **Sistemas educativos, culturas escolares e reformas**. Mangalde Portugal: Pedago, 2007, p. 96.

intenção da escola, nem a do porteiro que a impedia de entrar (tanto que, na época, foi enviada uma carta à família cobrando sua ausência), mas isto demonstrou uma desorientação na estrutura administrativa em relação aos objetivos característicos de uma escola, inclusive entre os funcionários. Neste caso, a constituição de um coletivo de profissionais que atuava em diálogo no compartilhamento de informações e na tomada de decisões, ao que tudo indica, pareceu falhar ou não se instituir como parte da cultura escolar.

Na sala de aula, também a mudança de escola causou estranhamento aos ex-alunos. Daniele não queria ser um número, não queria ser chamada como um número: “*Eu não sou o número seis, não.*” Ela tinha um nome, uma identidade que valorizava e pela qual queria ser reconhecida.

Hernández e Ventura (1998) também discutiram a escola como geradora de cultura e não só de aprendizagens de conteúdos. A própria sala de aula teria sua cultura específica, embora não única – cultura que se definiria nas situações de sala de aula –, e contextos em que “o interesse e a paixão aparecem como duas virtudes fundamentais, e o desenvolvimento racional se contempla como um aspecto do pensamento, mas não como a ‘única’ forma de conceituar e interpretar a realidade”.²¹⁵ Este interesse, paixão e desenvolvimento racional pareciam fazer parte das marcas do CAC.

As marcas da escolaridade, aqui apontadas, revelaram sinais de sua cultura escolar. Foi possível perceber que os ex-alunos demonstraram um tipo de cultura institucional que fortalecia uma forma de se relacionar, seja com o professor, os alunos, a família, a comunidade ou os visitantes, seja com o conhecimento e com a prática pedagógica, na sala de aula e fora dela.

As narrativas dos ex-alunos sobre o que significou o CAC em suas vidas me forneceram um conjunto de palavras que serviu como pistas para me ajudar a entender a cultura desenvolvida ali: vida, aprendizagem, hábitos, autonomia, respeito, afeto, ação, base, conhecimento, orgulho, honra, organização, reciprocidade, pertencimento, cultura,

²¹⁵ HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. A organização do currículo por projetos de trabalho o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 32.

informação, gratificação, emoção, boas recordações, tudo de bom e influência no futuro. Palavras que pareciam revelar elementos do que fazia parte do cotidiano dos alunos e que construíram sentimentos que permaneceram na juventude.

Bruner (2001), resgatando o conceito de obra de Ignace Meyerson, afirmou que “a principal função de toda atividade cultural coletiva é produzir ‘obras’.”²¹⁶ Em um sentido mais amplo, incluir-se-iam aí as artes, as leis, as ciências, obras que atingiam uma existência própria. Mas havia obras de agrupamentos menores que conferiam identidade, orgulho e sensação de continuidade aos que participavam de sua produção, mesmo indiretamente. Assim, “as obras coletivas produzem e mantêm a solidariedade do grupo. Elas ajudam a produzir a comunidade, e as comunidades de aprendizes mútuos não constituem exceção.”²¹⁷

Nesse sentido, parecia que os alunos, como uma comunidade de aprendizes, se viam, nas narrações das experiências vividas na Escola do CAC, como participantes da construção de uma “obra” que lhes conferia orgulho e identidade.

Em pesquisa anterior sobre o processo de formação no CAC dos professores que atuavam com turmas, observei que foram identificadas igualmente nos professores muitas das características encontradas nos discursos dos ex-alunos, apontando também para o orgulho e a identidade de, como uma coletividade, estarem participando da construção de uma obra:

As obras coletivas em si são formas de exteriorização do pensamento de um grupo. O trabalho realizado pela equipe de educação pode ser entendido como uma “obra” (...). É na elaboração da obra, por intermédio do coletivo, que a aprendizagem dos professores vai avançando. Neste coletivo, se constituiu uma comunidade de aprendizes, onde os novatos encontram modelos de fazer ou saber, encontram oportunidades de imitar (imitar não como cópia, mas como atividade de reelaboração seletiva); onde há possibilidades de debates, de encantar-se e de duvidar, de experimentar e de errar, de ler e de escrever. (...) O CAC, sendo singular, é muito significativo pelo que foi capaz de produzir em uma conjuntura pouco favorável (...). Esta

²¹⁶ BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 30.

²¹⁷ *Ibidem*, p. 31.

“obra” produzida torna-se relevante no âmbito das pesquisas, especialmente num momento em que se intensificam as reflexões a respeito da formação docente e sobre a profissão de professor – muitas delas, diga-se de passagem, feitas sem o referencial de experiências concretas de efetivo trabalho de formação de professores e acompanhamento dos resultados com os alunos, principalmente quando se trata das classes populares. (...) É importante atentar para que quase todos os professores do CAC não possuem uma história muito diferente da maioria das crianças com as quais trabalham.(...) Mas, apesar disso, foram capazes de construir um coletivo, uma comunidade de aprendizes que permitiu elaborar uma nova dimensão para suas leituras, uma nova percepção de seus erros, uma nova razão para escrever, uma nova concepção de teoria e prática e o prazer de encantarem-se e sentirem-se felizes em aprender e em ensinar.²¹⁸

Esta construção coletiva de uma “obra”, com a qual todos se sentiam comprometidos e que trazia uma certa cumplicidade entre professores, alunos, familiares e voluntários que auxiliavam o CAC, conferia orgulho, identidade e uma sensação de pertencimento em que se estava imerso e, ao mesmo tempo, produzindo uma determinada cultura escolar. Uma cultura singular, mas construída na pluralidade das relações: quer com o movimento popular, com as organizações nacionais e internacionais financiadoras, com as universidades conveniadas, com os órgãos públicos, com os professores, com os familiares, com os alunos, com os teóricos estudados, com a comunidade vizinha, entre tantas outras. Diferentes influências, interseções, diferentes “outros”, diferentes “vozes” que constituíam o CAC e também se constituíam nele.

Ao concluir este trabalho, considero importante assinalar o quanto as narrativas dos jovens foram valiosas para se revisitar a escola por novas lentes, observando as marcas de escolaridade que surgiram. Foi possível observar vários indícios da prática pedagógica que era desenvolvida na Escola do CAC relacionada a conteúdos de diferentes ordens. Também foi destacada a presença marcante da relação com o

²¹⁸ ROSA, M. **Uma história de buscas e desafios: a formação dos professores no Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti – CAC**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002, p. 200-203.

professor e com as práticas de leitura estabelecidas. A dimensão afetiva esteve presente, transpassando todas as questões em todas as narrativas.

Ao tratar das evidências da leitura e escrita, apontei que, apesar das dificuldades que encontraram para continuar com esta prática, me pareceu que os ex-alunos conseguiram prosseguir mais como leitores do que como produtores de textos. O “por quê” e o “para que” se lia ou se produziam textos podem ter tido impacto importante sobre este processo posterior ao CAC, além de parecer que a necessidade de continuidade de intervenções pedagógicas mais efetivas e constantes para dar prosseguimento à escrita fosse ainda maior do que as necessárias ao prosseguimento da leitura.

A forma de acesso ao livro foi feita quase que exclusivamente por meio de empréstimos, para os jovens entrevistados. A questão econômica exerceu um forte impacto sobre as possibilidades de leitura, para eles, que tinham nos empréstimos entre amigos a estratégia prioritária para conseguirem ler, o que coincidiu com os dados da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, sendo que apenas Daniele pegava emprestados livros em bibliotecas públicas.

Entendi, no contexto desta pesquisa, que “a classe não pode servir como um dispositivo discursivo ou uma categoria mobilizadora através da qual todos os variados interesses e todas as variadas identidades das pessoas possam ser reconciliadas e representadas”.²¹⁹ Se a identidade de classe não poderia, assim, ser determinante para todos os aspectos da vida de um sujeito, em sua complexa rede de relações e singularidade, não se deveria ignorar, entretanto, que a condição social e as possibilidades econômicas tivessem forte influência sobre as condições de vida e de acesso ao patrimônio cultural.

Na data da entrevista, apenas Joyce tinha concluído o ensino superior. Vítor aguardava o resultado do vestibular. Nos momentos finais da escrita desta tese, soube que Vítor passou no vestibular e já estava cursando o terceiro período do curso de engenharia de alimentos, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFFRJ),

²¹⁹ HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 10.

bem como também tinha sido aprovado para farmácia, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Escolhera cursar engenharia de alimentos, porque a UFRJ oferecia alojamento e outras facilidades, assegurando melhores condições financeiras para ele estudar.

Soube também que Bárbara, que estava no ensino médio, dentro da faixa etária adequada no momento da entrevista, concluiu o curso de formação de professores e foi aprovada em dois concursos públicos para professora, em municípios da Baixada Fluminense, para os quais aguardava ser chamada. E, como ficara grávida, prosseguiria os estudos mais tarde.

Os irmãos Vítor e Bárbara foram muito incentivados aos estudos pelos seus pais. Na época em que estudavam no CAC, seu pai era vendedor numa loja de eletrodomésticos e sua mãe não trabalhava fora, mas pegava numa confecção costuras para fazer em casa e também cuidava dos sobrinhos para complementar o orçamento doméstico. Quando Bárbara estava no segundo segmento do ensino fundamental, sua mãe fez o pré-vestibular comunitário e ingressou com bolsa integral, passagem e alimentação na PUC-Rio, onde concluiu a faculdade de pedagogia. Seu pai também ingressou no Banco do Brasil e obteve ajuda para cursar a faculdade de administração de empresas. A família parece ter conseguido reunir condições que lhes permitiram avançar, apesar das adversidades.

Daniele, Camila, Mário e Michele não ingressaram no ensino superior, apesar de gostarem muito de estudar e serem leitores. Dos quatro, apenas Michele tinha outros projetos de vida que a fizeram colocar o ensino superior como uma possibilidade futura, pois, naquele momento, pretendia se casar novamente e começar um negócio com o futuro marido. Também nos momentos finais desta escrita, soube que já havia se casado. Os outros ex-alunos tinham, quanto ao ingresso na universidade, um grande sonho frustrado, que parecia uma impossibilidade devido às condições financeiras e situações de vida associadas à questão da classe social, que os impediam de prosseguir. Falavam com tristeza deste desejo que, para eles, parecia tão distante. Michael também compartilhava do mesmo sonho, queria ser engenheiro elétrico, mas ainda precisava reunir condições para poder ingressar e cursar o ensino médio.

Assim, apesar de a classe social não poder ser entendida como determinante na constituição dos sujeitos, não foi possível, nesta pesquisa, ignorar os efeitos causados pela injusta distribuição de renda no nosso país, geradora de tantas desigualdades sociais, ainda que a complexidade da constituição das singularidades nas experiências vivenciadas por cada um deles sejam ao mesmo tempo exclusivas e plurais, como ressaltou Freire (1995):

Foi reinventando-se a si mesmo, experimentando ou sofrendo a tensa relação entre o que herda e o que recebe ou adquire do contexto social que cria e que o recria, que o ser humano veio se tornando este ser que, para ser, tem que estar sendo. Este ser histórico e cultural que não pode ser explicado somente pela biologia ou pela genética, nem tampouco apenas pela cultura. Que nada pode ser explicado somente por sua consciência como se esta em lugar de ter-se constituído socialmente e transformado seu corpo em um corpo consciente, tivesse sido a criadora todo-poderosa do mundo que o cerca, nem tampouco pode ser explicado como puro resultado das transformações que se operaram neste mundo. Este ser que vive, em si mesmo a dialética entre o social, sem o que não poderia ser, e o individual, sem o que se dissolveria no puro social, sem marca e sem perfil.²²⁰

7.3. A pergunta que não quer calar

Durante todo o processo desta pesquisa, estive atenta à multiplicidade de olhares, como pesquisadora, pelos diferentes papéis que assumi ao ter participado do CAC, ter sido militante e professora em São João de Meriti. Houve, de minha parte, esta preocupação de não comprometer a pesquisa com um olhar transviado, de não ver algumas coisas e outras ver além.

²²⁰ FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1995, p. 67.

Perguntava-me: haveria envolvimento demais do pesquisador com o campo? Seria possível a neutralidade? Mas, por outro lado, me questionava: haveria algum olhar passível de descomprometimento? Haveria olhar neutro? Novamente com Freire (2001), percebi que

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isso, de comprometer-se. Além disso, somente este ser é já em si um compromisso. Este ser é o homem. Mas, se este ser é o homem que, além de poder comprometer-se, já é um compromisso, o que é o compromisso?²²¹

Todo olhar, ou conjunto de olhares, que nos constitui está comprometido. A grande questão me parecia ser “com o que” e “como” estaria comprometido.

A história não é única, assim como único não é nenhum olhar. Seria uma incoerência teórica acreditar que existe uma única verdade a ser revelada e que, portanto, há uma única forma de olhar a realidade.

Todo olhar está comprometido: com algo, com alguém, com a historicidade, com as experiências vividas. Todos somos um emaranhado de relações, de sentimentos, preconceitos, visões, construídos numa pluralidade de acontecimentos que se tornam ou não experiências na nossa singularidade. Portanto, talvez a outra pergunta fosse: com que olhares que me constituem observei essa realidade e o que, a partir deste ângulo, conseguirei enxergar?

A questão ética importante me pareceu ser tentar explicitar o máximo possível com que olhares me cheguei, como pesquisadora, ao campo de pesquisa. E disse “tentar explicitar o máximo possível”, porque ainda me questiono: será possível saber com que olhares cada pesquisador, de fato, realiza o seu trabalho?

²²¹ FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2001, p. 17.

Chegamos ao campo de pesquisa como somos, com nossos múltiplos olhares. Mas seriam todos visíveis, observáveis, confessáveis? Que preconceitos temos? Que carências? Que sentimentos? Que caráter? Que formação acadêmica, familiar, religiosa, política e outras tantas mais que nos constituem para olharmos um determinado objeto de pesquisa e nos percebermos neutros? Seríamos capazes de nos despir do que somos? Haveria uma neutralidade ideal, um distanciamento perfeito, de fato? O que dizer de olhares preconceituosos que deveriam distanciar-se de alguns pesquisadores ao entrarem no campo? Como identificá-los?

E, se ao pesquisador que se diz sem envolvimento com o campo, são perceptíveis determinados aspectos da realidade, outros não deixariam de ser? O mesmo não aconteceria ao pesquisador com histórico de envolvimento? Uma visão é mais verdadeira, mais comprometida do que a outra ou são apenas diferenciadas?

Poderíamos afirmar que, assim como um pesquisador que tem relação com o campo possui um olhar comprometido, um pesquisador que não tenha esta relação teria um olhar descomprometido? Ou poderíamos afirmar que o seu desconhecimento do campo de pesquisa compromete o seu olhar sob outra perspectiva?

Portanto, diante de tais questionamentos, não poderia tentar aqui convencer ninguém da minha neutralidade, da minha imparcialidade, pois isto seria desonesto e incoerente. O máximo que pude fazer foi tentar identificar, de onde me fora perceptível, o ângulo de visão possível para observar o CAC do lugar onde agora estou. Um lugar de alguém que participou da instituição, que foi militante na região, que morou no bairro, que nasceu na Baixada Fluminense. E que, como pesquisadora no campo da escola, mantém ainda um forte olhar – este talvez o mais forte – de uma professora. Isto foi o visível segundo o meu ângulo de visão, o mais palpável para definir de que lugar falaria como pesquisadora.

Mas também havia o não visível para definir esse lugar, o da pessoa que viveu situações de vida semelhantes às dos sujeitos desta pesquisa; o olhar da pessoa que sabia o que era ser jovem, como Joyce, querer sair e não poder voltar para casa à noite, por falta de transporte e segurança para chegar ao seu local de moradia; da pessoa que sabia o que era viver discriminação social; da pessoa que sabia o que era batalhar pra conseguir ter acesso à educação; que sabia o que era ser profissional em condições

indignas; da pessoa que seria improvável ocupar o lugar social que hoje ocupa e, muito menos, estar concluindo um doutorado na USP, e que, por essas e tantas outras coisas mais, se sentia com o compromisso ético e moral de colocar-se no mundo com a sua história, não escondê-la e usá-la a favor da luta por melhores condições de vida às classes populares; e que, por isso, tinha um lado escolhido, um comprometimento definido.

O lugar de onde pesquisei foi o da pesquisadora que chorou muitas vezes, ouvindo os jovens que entrevistou. Não por piedade, pois ninguém precisa disso, ou por puro sentimentalismo, mas porque as histórias ouvidas me traziam lembranças da minha própria história. Experienciava, naquelas narrativas, a verossimilhança apregoada por Bruner (1998)²²², quando trata dos modos de funcionamento cognitivo, tamanha fora a força do pensamento narrativo.

Portanto, este foi o meu olhar, o olhar que queria afirmar. Quem mais poderia tê-lo, estando no lugar que ocupo agora? Quais são as probabilidades estatísticas, neste país, de que isto aconteça? E até que ponto quem lá conseguiu chegar, com histórias semelhantes, teve a ousadia, ou melhor dizendo, o desejo ou a possibilidade de revelar suas histórias? Não sei.

Atualmente, não sou mais a militante ativista de antes, e, havia alguns anos, estava afastada do dia-a-dia do CAC. De fato, eu me distanciei muito fisicamente, segundo o que eu e a instituição entendemos por “participação”. Entretanto, ainda que eu não estivesse mais no CAC, ele estava em mim. Por fim, concluirei este trabalho compartilhando da mesma esperança anunciada nas palavras de Emília Ferreiro:

Não temos um projeto viável de sociedade para entregar a nossos alunos. Tenhamos pelo menos a coragem de prepará-los para que eles o inventem. Não barremos o futuro. Deixemos que a esperança flua na conjugação do verbo. Renunciar à esperança na justiça é amputar a educação. ‘Você será’, ‘Nós seremos’, ‘Você criará’ e ‘Nós seremos através de sua criação’.²²³

²²² BRUNER, J. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

²²³ FERREIRO, E. **Atualidades de Jean Piaget**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 88.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABM. **Livro de Atas do Conselho de Representantes das Associações de Moradores da Federação dos Amigos de Bairros de São João de Meriti.** São João de Meriti, 1986.

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil** Gostosuras e Bobices. São Paulo: Scipione, 2008.

ALVES-MAZZOTTI, A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais.** São Paulo: Pioneira, 1998.

_____; Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.; VILELA, R. A. (Orgs). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ALVES, P. **Elementos da lógica dialética.** São Paulo: CEDAC/Loyola, 1988.

ALVES, R. A escola: fragmento de futuro. In: **Revista Educação Municipal.** São Paulo: Cortez, ano1, n.1, 1988.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar.** São Paulo: Papirus, 1995.

ANGELUCCI, C.; et alli. O Estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan/abr. 2004.

ARNAUT, A. et alli. **PIPA: uma experiência de co-gestão (Estado-Associação de Moradores).** Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Programa Especial PRODASEC/PRONASEC) e Associação de Moradores da Praça da Bandeira e Adjacências (São João de Meriti), 1985.

AUSUBEL, P.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional.** Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____ BAKHTIN, M. **Estética de La creación verbal**. México: Siglo Veintiuno, 1995.

BOSCHI, R. (org.) **Movimentos coletivos no Brasil Urbano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

_____ Problemas teóricos na análise de movimentos sociais: comunidade, ação coletiva e o papel do Estado. **Revista Espaço & Debates**, n.8, p. 55-63, jan/fev., 1983.

BRAGA, E. **A constituição social da memória**. Uma perspectiva histórico-cultural. Porto Alegre: UNIJUÍ, 2000.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____ **Realidade Mental, Mundos Possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____ **Para uma teoria da educação**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1999.

_____ **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAC. **Programa de educação do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti – PECAC**. São João de Meriti: 1989.

_____. **Relatório anual da equipe de educação à assembléia de sócios**. São João de Meriti: 1990.

_____. **Contribuições ao debate sobre alfabetização**. São João de Meriti. 1991.

_____. **Planejamento Curricular da Escola do CAC.** São João de Meriti. 1992.

_____. **Relatório anual da equipe de educação à assembléia de sócios.** São João de Meriti: 1992.

_____. **Relatório Beleza Negra. CAC.** São João de Meriti. 1994.

_____. **Relatório anual da equipe de educação à assembléia de sócios.** São João de Meriti: 1995.

CAZDEN, C. A língua escrita em contextos escolares In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. **Os Processos de Leitura e Escrita Novas Perspectivas**, Porto Alegre, Artes Médicas, 1988.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber.** Elementos para uma teoria. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____ **Os Jovens e o Saber, Perspectivas Mundiais.** Porto Alegre: ARTMED, 2001.

_____ Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: GARRIDO, S.; GHEDIN, E. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

_____ **Relação com o saber, Formação de Professores e Globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre: ARTMED, 2005.

_____ O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade.** Salvador, vol. 17, n. 30, p. 1-16, jul/dez 2008.

_____ Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador - Entrevista com Bernard Charlot. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, vol.36, n.spe, p. 133-143, 2010.

COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

COLOMER, T. **Andar entre Livros**. São Paulo. Global. 2007.

CUNHA, L. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1999.

CUNHA, M. Acesso à leitura no Brasil: considerações a partir da pesquisa. In: INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**, 2008, 2ª. ed. Recuperado em 10 de dezembro. 2010. [http://: www.prolivro.org.br](http://www.prolivro.org.br)

DAYRELL, J. et alli Juventude e Escola. In: Sposito, M. **Estado da arte sobre a juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. v.1, Belo Horizonte: Argumentum. 2009.

DARNTON, R. História da Leitura. In: BURKE, P. **A Escrita da História**. São Paulo. UNESP. 1992.

DURHAM, E. Movimentos Sociais: a construção da cidadania. **Novos Estudos Cebrap**, n. 10. São Paulo: CEBRAP, 1984.

EVANGELISTA, A 1998. “A leitura literária e os professores: condições de formação e de atuação”. In: MARINHO, M.; SILVA, C. (orgs.). **Leituras do professor**. Campinas. Mercado das Letras. ALB, 1998.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. 1985. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____ **Atualidades de Jean Piaget**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1994.

FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, n.10, p. 58-77, jan/fev/mar/abr/. 1999.

FRAGO, A. **Sistemas educativos, culturas escolares e reformas**. Mangalde Portugal: Pedago, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____ **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____ **A importância do Ato de Ler**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____ **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática pedagógica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____ **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, M. A perspectiva vigotskiana e as tecnologias. In: **Revista Educação**. São Paulo, agosto, p. 58 - 67. 2010.

GALART, El Pracer de leer. In: **Lectura y vida**. Revista latinoamericana de lectura. Asociación Internacional de Lectura, Buenos Aires, Setembro, n.3, 1995

GÓES, M. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotsky e Pierre Janet. In: **Educação & Sociedade**. São Paulo, julho, nº 71, p. 116-131, 2000.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisas qualitativas em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2000.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho** o conhecimento é um calidoscópio. Porto Alegre; Artmed, 1998.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**, 2008, 2ª. ed. Recuperado em 10 de dezembro. 2010. [http://: www.prolivro.org.br](http://www.prolivro.org.br)

JACOBI, P. **Políticas públicas de saneamento básico e saúde e reivindicações sociais no município de São Paulo – 1974-1984**. Tese de Doutorado – Universidade de São Paulo, São Paulo, v.1, 1985.

_____ Movimentos sociais urbanos na época da transição: limites e potencialidades. In: SADER, E. (org.) **Movimentos sociais na transição democrática**. São Paulo: Cortez, 1987.

JOUVE, V. **O que é leitura?** São Paulo: UNESP, 1993.

KAUFMAN, A; RODRIGUEZ, M. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KEIL, I. A fascinação de estar-junto. In: GROSSI, E.; BORDIN, J. **Construtivismo Pós-Piagetiano** Um novo paradigma sobre a aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 1993.

KRAMER, S. (org.) **Alfabetização: dilemas da prática**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

_____ **A Política do Pré-Escolar no Brasil** A arte do disfarce. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

_____; SOUZA, S. A Título de conclusão – voz, palavra, escrita: direito de todos. In: KRAMER, S.; SOUZA, S. (orgs.) **Histórias de professores** Leitura, Escrita e Pesquisa em Educação. São Paulo: Ática, 1996.

KRISCHKE, P. Movimentos sociais e transição política: contribuições da democracia de base. In: SHERER-WARREN, I.; KRISCHKE, P. (orgs.) **Uma revolução no cotidiano? Os movimentos sociais na América Latina**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2008.

_____ **O Homem Plural**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. (org.) **O sujeito da educação**. Estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____ Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr/, 2002.

LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M.; DANTAS, H. 1992. In: **Piaget, Vygotsky, Wallon**. São Paulo: Summus, 1992.

_____ Para um estudo psicológico da honra. In: LEITE, L. **Percursos Piagetianos**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____ A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. **Indisciplina na escola alternativas teóricas e práticas**. São Paulo. Summus, 1996.

LOWENTHAL, D. Como conhecemos o passado. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História**. São Paulo, n. 17, nov/ p. 63-107. 1998.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MAURI, T. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? A natureza ativa e construtiva do conhecimento. In: COLL, C. et alli. **O Construtivismo na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1998.

MEIRELES, A.; RAMALHO, G.; NUNES, M. Afinando a orquestra: concepções de linguagem e diálogo na escola. In: KRAMER, S.; SOUZA, S. (orgs.). **Histórias de professores. Leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 1996.

MORAES, M. **A aprendizagem da escrita por crianças de classes populares: discutindo uma prática pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

_____ O texto como objeto de estudo. Escrevendo na escola. IN: COELHO, L. **Língua materna nas séries iniciais do ensino fundamental**. De concepções e de suas práticas. Petrópolis: VOZES. 2009.

OLIVEIRA, M. Contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J. et alli. **Piaget-Vygotsky**. Novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1995.

_____ **Vygotsky** aprendido e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995a.

ONRUBIA, J. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL C. et alli. A. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998.

PASQUIER, A. DOLZ, J. Un decálogo para ensinar a escribir. *Infância y Aprendizaje*. **Cultura y Educación**, Madri, 2: 31-41. 1996.

PATTO, M. (org.) **Privação cultural e educação pré-primária**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

- _____ **Introdução a Psicologia Escolar.** São Paulo: Queiroz, 1981.
- _____ **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar.** São Paulo: Queiroz, 1984.
- _____ O Fracasso Escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas.** São Paulo, n. 65, p. 72-77, maio. 1988.
- _____ **A produção do fracasso escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- PERALVA, A.; SPOSITO, M. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Entrevista com François Dubet. **Revista Brasileira de Educação.** ANPED, São Paulo, n. 6 e n.7, p. 222-231, mai/jun/jul/ago e set/out/nov/dez. 1997.
- PERRENOUD, **10 novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____ **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- PERUZZO, C. **Comunicação nos Movimentos Populares** A participação na construção da cidadania. Petrópolis: Vozes, 1999.
- POPPOVIC, A.; ESPOSITO, Y; CAMPOS, M. Marginalização cultural: subsídios para um currículo pré-escolar. **Cadernos de Pesquisa** São Paulo, n. 14, p. 7-73, 1975.
- PRADO, G.; SOLIGO, R. Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação... In: PRADO, G.; SOLIGO, R. (orgs) **Porque escrever é fazer história.** Campinas: Abaporu, 2005.

PREUSS, M. Algumas questões relativas ao uso de histórias de vida em Ciências Sociais. **Educação PUC-Rio**. Rio de Janeiro, n. 5, julho, p. 1-22. 1992.

REGO, T. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskyana. In: AQUINO, J. **Indisciplina na escola**. Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

_____ **Vygotsky** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____ **Memórias de Escola** cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis: Vozes, 2003b.

_____ Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, M.; SOUZA, D.; REGO, T. **Psicologia, educação e as Temáticas da vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2008.

ROSA, M. 2002. **Uma História de Buscas e Desafios: A Formação dos Professores no Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti – CAC**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

SAWAYA, S. Novas Perspectivas sobre o Sucesso e o Fracasso Escolar. In: OLIVEIRA, M.; SOUZA, D.; REGO, T. **Psicologia, educação e as Temáticas da vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2008.

SARLO, B. **Tempo Passado** Cultura da Memória e Guinada Subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras/Editora UFMG, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

_____ **Educação e questões da atualidade.** São Paulo: Livros do Tatu/Cortez. 1991.

SMOLKA, A.; NOGUEIRA, A. O Desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter)regulação. In: OLIVEIRA, M.; SOUZA, D.; REGO, T. **Psicologia, educação e as Temáticas da vida Contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2008.

_____; GÓES, M. (orgs.) **A linguagem e o outro no espaço escolar.** Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papyrus, 1993.

_____.; MAGIOLINO, L. Modos de ensinar, sentir e pensar. In: **Revista Educação.** São Paulo, agosto, p. 30-39. 2010.

SOARES, M. **Linguagem e escola** uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1988.

_____ **Ler, verbo transitivo.** Disponível em: <<http://www.leiabrasil.org.br/index.php?leia=texto&id=443>>. Acesso em: 10 de dez. 2010.

SOLÉ, I.; COLL, C. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL C. et alli. **O construtivismo na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1998.

SOLÉ, I. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL C. et alli. **O construtivismo na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1998.

SOUZA, S. **Infância e Linguagem.** Baktin, Vygotsky e Benjamin. São Paulo: Papyrus, 2000.

SPOSITO, M. **O povo vai à escola.** Luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo: Loyola, 1984.

_____ ; RIBEIRO, V. Escolas comunitárias: contribuição para o debate de novas políticas educacionais. São Paulo: CEDI, 1989.

_____ Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, São Paulo, Jan/fev/mar/abr, nº13, p. 73-94, 2000.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VAN DER VEER, R.: VALSINER, J. **Vygotsky uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1999.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989b.

_____ Concrete Human Psychology. **Soviet Psycholog**, 27 (2): 53-77, 1989c.

WAJSKOP, G. **Brincar na Pré-Escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

WALLON, H. **Origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

WEISZ, T.; SANCHEZ, A. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

WELLS, G. **Condições para uma alfabetização total**. Tradução livre de Yeda Maria da Costa Lima Varlotta. (sem data) (dig).

YUNES, E. Círculos de leitura teorizando a prática. In: **Teoria: Teoria & Prática**. Associação de Leitura do Brasil.. Campinas, junho, n. 33, p.17-21, 1999.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo** Uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artemed, 2002.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: _____; CARVALHO, M.; VILELA, R. A. (Orgs). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APÊNDICES

A – Ficha de dados

Ficha de Dados	
Nome:	_____
Data de nascimento:	_____
Idade:	_____
Endereço:	_____ _____
Telefones:	_____
Escolas em que estudou:	
Antes da Escola do CAC:	_____
Em que anos esteve na Escola do CAC:	_____
Depois do CAC:	_____
Estudou até que série?	_____
Frequentou a biblioteca do CAC	_____
E da outra escola?	_____
Frequentou a biblioteca depois que saiu da Escola do CAC	_____
Quem foram as suas professoras no CAC:	_____
Quantos irmãos você tem?	_____
Estudaram até que série:	_____
Estudaram onde?	_____
O que você faz hoje? Estuda? Onde?	_____ _____
Trabalha ? Em que?	_____ _____

Qual o seu lazer favorito? _____

Qual a profissão de seus pais? _____

Onde trabalham? _____

Eles estudaram até que série? _____

Você tem irmãos? Quantos? _____

Idades: _____

Quais estudaram no CAC? _____

Prosseguiram os estudos até que série?

O que se dizia na sua casa sobre estudar, sobre escola? _____

As pessoas gostavam de ler? _____

Você lembra de pessoas lendo na sua casa quando era criança? _____

Liam para você? _____

Você tinha livros em casa? _____

Lembra quais eram? _____

Atualmente você tem livros em casa? Quais?-

Você gosta de ler? _____

O que você gosta de ler? _____

Qual foi a última leitura que você fez? _____

E-mail _____ orkut _____

MSN _____

B - Roteiro da entrevista

Roteiro da Entrevista

Eixo 1 - Memórias na Escola do CAC

Quais são as suas memórias? O que se lembra da época em que estudava aqui? De que atividades você lembra? Como era a relação com os professores? Como os professores ensinavam? O que eles faziam? Como era a relação com os colegas? O que você gostava ou não gostava no CAC? Como era a sua vivência no espaço físico do CAC? Você gostava de vir à escola?

Eixo 2 – A relação da Família com a Escola

Como era a sua vida em casa? Sua família participava da vida escolar? Sua família vinha à escola? Conversava com os professores? Se, ajudavam o que faziam? O que diziam sobre a escola? Quantos irmãos você tinha na época? Na sua casa tinha livros? Alguém gostava de ler? Liam para você? Costumava ver na sua casa as pessoas lendo ou escrevendo? Incentivavam a sua vida escolar? Você tinha amigos na vizinhança ou crianças próximas? Brincavam? Do que brincavam? Se, de escolinha, como era feita a brincadeira? Você gostava de ler em casa? Lia em casa? Escrevia em casa? Brincava com isso? O que você sonhava ser quando crescesse? Sua família achava importante estudar? Valorizavam os seus estudos e a leitura? Ajudavam com as tarefas escolares?

Eixo 3 – A relação com a leitura e a escrita:

Você lembra como se alfabetizou? Você tinha vontade de aprender a ler? Quando começou a ler? Você gostava de ler? Ouvia leituras? De quem? Lia junto com alguém, quem? Como eram realizadas as leituras na escola? Você gostava de ler? O que você lia? Você lembra da biblioteca? Frequentava a biblioteca? O que você fazia na biblioteca? Quando você ia à biblioteca? Você continuou frequentando a biblioteca depois que saiu do CAC? Você levava livros para casa? As professoras liam pra você? “Gastavam” tempo lendo? Que tipo de leitura você mais gostava? Lembra das rodas de leitura? Como funcionavam? O que você achava dessas atividades? Que livros você mais gostava? Que autores você conhecia? Você lembra dos livros que as professoras liam? E dos que você lia? Por que você acha que começou a gostar de ler? Você lia junto com os amigos? Como era a atividade de leitura na sala de aula? Como era a atividade de escrita na sala de aula? Você escrevia naquela época? Que tipo de textos? Você gostava de escrever? Você escrevia junto com os amigos? Você lê hoje? Onde você lê? Gosta de ler? Gosta de escrever? Escreve? O quê? Gosta de ler? Qual foi o último livro que leu? Quando? De que autores você gosta atualmente?

Eixo 4 – Relação com outras escolas

Como foi a sua trajetória escolar depois que saiu do CAC? Como foi a sua chegada à outra escola? O que sentiu? Era igual? Como eram os professores? O que você fazia na sala de aula? Você sentiu alguma diferença? Se, tinham diferenças, quais eram? O que lia na outra escola? Os professores liam? Como era a atividade de leitura escrita?

Eixo 5 – A Vida Atual

O Que faz hoje? Trabalha desde que idade? Parou de estudar, quando, em que série, por quê? Você mora com quem? Qual são as suas atividades atualmente? Participa de alguma religião? Você acha que a religião te influencia ou influenciou a gostar de ler? E na infância? Houve alguma influência do CAC na sua vida atual? Qual? Em quê? Quais são as suas expectativas de futuro? Pretende prosseguir os estudos? Como? Por quê? Em que área? Quais são seus sonhos hoje? Como e quando você gerou este sonho? Se tivesse que dizer uma frase sobre o CAC, o que diria? O que estudar no CAC significou pra você?

C – Termo de autorização

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____ RG _____
autorizo à Maria da Conceição de Carvalho Rosa, RG5323535-4, IFP, utilizar as gravações da entrevista, concedida por mim, para o seu trabalho de pesquisa de doutorado, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo –FEUSP, sobre os ex-alunos da Escola do Centro Comunitário de São João de Meriti – CAC.

São João de Meriti, ____ de _____ de _____.

Assinatura