UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ELIANA SCARAVELLI ARNOLDI

**Leitura e escrita de professores:
socialização e práticas profissionais**

São Paulo
2014

ELIANA SCARAVELLI ARNOLDI

**Leitura e escrita de professores:
socialização e práticas profissionais**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em Educação

Área de concentração: Sociologia da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Belmira Oliveira Bueno

**São Paulo
2014**

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 Arnoldi, Eliana Scaravelli

A762L Leitura e escrita de professores: socialização e práticas profissionais / Eliana Scaravelli Arnoldi; orientação Belmira Oliveira Bueno. São Paulo: s.n., 2014.

217 p.; anexos

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Socialização profissional 2. *Habitus* docente 3. Práticas de leitura e escrita 4. Formação continuada de professores I. Bueno, Belmira Oliveira, orient.

Nome: ARNOLDI, Eliana Scaravelli

Título: Leitura e escrita de professores: socialização e práticas profissionais

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovado em: ____/____/____

Banca examinadora

Prof. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

*Ao meu vô Walter,
Por todo o carinho e amor com que sempre cuidou de mim!*

*E ao meu afilhado, José Francisco,
Por me permitir experimentar compartilhar todo
carinho e amor que aprendi com meu avô!*

AGRADECIMENTOS

Ao CNPq e à FAPESP, pelas bolsas de iniciação científica que deram origem a esta pesquisa.

À minha orientadora, professora Belmira, por toda a paciência com os meus milhares de *e-mails* e reformulações de parágrafos e vírgulas em todos os textos já escritos, por toda a confiança depositada em mim durante todo esse tempo e por me mostrar os meandros da vida acadêmica.

Às professoras Dra. Maria da Graça J. Setton e Dra. Flávia Medeiros Sarti, pelos comentários e inspirações quando do exame de qualificação.

Aos meus colegas de grupo de pesquisa, em especial, Adolfo, por ter compartilhado tão desinteressadamente sua sabedoria e seus ensinamentos e, Marcela, que se tornou uma grande amiga e companheira de aventura nesse processo.

Aos oito professores que abriram suas salas de aula e narraram suas histórias de vida permitindo a realização deste trabalho.

À minha família, em especial, aos meus pais, João e Teresinha, que, nesses três anos tão tumultuados de nossas vidas, não deixaram de me apoiar e tranquilizar em tantos momentos.

A todos os meus amigos, em especial, Cris, Gabi, Lili, Lú, Marj, Milton e Sabri, que me ouviram e me ajudaram em tantos momentos de desespero e me incentivaram a não desistir desta empreitada.

Aos meus alunos da EMEF CEU Butantã, que, com seus sorrisos e carinhos, sempre me deram o contraponto necessário ao meu equilíbrio vital frente à solidão do mundo acadêmico.

A tantas outras pessoas que, nesses três anos ou em outros, participaram da minha vida e, de alguma forma, contribuíram para que eu seguisse pela educação e com este trabalho, entre essas, em especial, Alessandra, Ana Díaz-Plaja, América, Arthur, Canísio, Caio, Elcio Bertolla, Francisca, Ida, os “franceses” Jonathan e Lígia, Líka, Lourdes, Mari, Michell, Naná, Raíssa, Tati e Tia Mônica.

*“Viver e não ter a vergonha de ser feliz
Cantar (e cantar e cantar) a beleza de ser um eterno aprendiz”*

Gonzaguinha

RESUMO

ARNOLDI, E. S. **Leitura e escrita de professores: socialização e práticas profissionais.** 2014. 217f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014.

Levando em conta os processos de socialização familiar, escolar e profissional de um grupo de professores, este trabalho propõe examinar as repercussões de um programa de formação continuada nas práticas de ensino de docentes da Educação Básica, em particular, nas práticas de leitura e escrita. O referencial teórico do estudo vale-se de conceitos de Bourdieu, Lahire, Elias e Setton. Por meio do exame de diferentes arranjos das experiências socializadoras dos professores, o trabalho indaga sobre as possibilidades de transformação das práticas docentes, sobretudo, as relacionadas ao ensino da leitura e da escrita pelo fato de serem as que foram priorizadas e enfatizadas pelo referido programa de formação. O trabalho empírico, de cunho etnográfico, adotou como procedimentos metodológicos a observação participante e a entrevista semiestruturada. Oito professores (seis mulheres e dois homens) egressos do PEC-Municípios – programa especial de formação de professores de modelo semipresencial que diplomou alguns milhares de professores em nível superior – foram acompanhados. As análises desenvolvidas indicam que a transformação do *habitus* docente por meio de dispositivos de formação continuada só se faz possível mediante determinadas condições. Professores submetidos a outras experiências formativas similares, oferecidas pelas secretarias de educação e/ou buscadas pelos docentes em outros contextos, apresentam maior probabilidade de alterar suas práticas pedagógicas. Por outro lado, a força da experiência socializadora secundária pode funcionar como um fator que dificulta fortemente a mudança das práticas, favorecendo a manutenção de uma perspectiva tradicional do ensino. Igualmente, a falta de condições objetivas no contexto profissional acarreta conflitos entre crenças e disposições para agir por parte dos professores, resultando em práticas frustradas ou apropriações superficiais que funcionam como travas à transformação do *habitus* docente. Assim, a socialização profissional, diante das forças das socializações primárias e secundárias e das condições contextuais de trabalho, no máximo, pode enfraquecer certas disposições docentes contribuindo, desse modo, para a formação de um *habitus pedagógico híbrido* (Setton). A respeito das práticas de leitura e escrita dos professores, as análises revelam que as potencialidades do modelo de formação continuada em foco são limitadas para uma transformação de maior abrangência, uma vez que atingem tão somente as práticas de *ler para estudar* e de *ler para fins de trabalho*. A hipótese inicial de investigação relacionada a um possível fomento do gosto pela *leitura e escrita por prazer* nos professores cursistas, tendo como pano de fundo a simetria invertida, não foi confirmada. Tais práticas apareceram cerceadas, principalmente, pela falta de condições objetivas de cunho material e temporal. O exame dos processos que configuram o *habitus* dos professores ao longo da vida, nos vários espaços de socialização em que foram formados, confirmou os pressupostos das teorias da ação, porém, indicando a necessidade de novos aprofundamentos que possam conduzir a uma compreensão maior sobre os determinantes da prática pedagógica e suas relações com o capital cultural herdado do campo familiar e escolar. No nível micrológico em que as análises foram desenvolvidas, foi possível chegar a um resultado que vai ao encontro da tese da reprodução cultural de Bourdieu: professores que nutrem o gosto por ler e escrever são melhores docentes quanto ao estímulo do gosto pela leitura e escrita de seus alunos.

Palavras-chave: Socialização profissional. *Habitus* docente. Práticas de leitura e escrita. Formação continuada de professores.

ABSTRACT

ARNOLDI, E. S. **Teachers' reading and writing**: socialization and professional practices. 2014. 217f. Thesis (Masters) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014.

Taking into account the processes of family, school and professional socialization of a group of teachers, the work proposes to examine the repercussions of a program of continued education on the teaching practices of basic education teachers, particularly on their reading and writing practices. The theoretical framework of the study uses concepts from Bourdieu, Lahire, Elias, and Setton. Through the examination of different arrangements of teacher socialization experiences, the work enquires about the possibilities of transformation of teaching practices, particularly those related to the teaching of reading and writing, since they were prioritized and emphasized in the above-mentioned continued education program. The empirical work, of an ethnographic nature, adopted as methodological procedures the participant observation and the semi-structured interview. Six female and two male teachers who had finished the *PEC-Municípios* – a special teacher education program following a semi-presence model that gave thousands of teachers a higher education certificate – were followed. The analyses developed indicated that the transformation of the teaching *habitus* through devices of continued education is only possible if certain conditions are given. Teachers subjected to similar formative experiences offered by the State Secretariats and/or found by teachers in other contexts have a higher probability of changing their pedagogical practices. On the other hand, the strength of the secondary socializing experience can act as a factor that strongly hinders the change of practices, simulating the permanence of a traditional perspective of teaching. Likewise, the lack of objective conditions in the professional context brings conflicts between the beliefs and disposition to act on the part of teachers, resulting in frustrated practices or superficial appropriations that thwart the transformation of the teaching *habitus*. Thus, the professional socialization faced with the forces of primary and secondary socialization and of the prevailing working conditions can, at most, weaken certain teaching dispositions, thereby contributing to the formation of a *hybrid pedagogical habitus* (Setton). With respect to the teachers' reading and writing practices, the work revealed that the potential of the continued education model under analysis is insufficient for a wider transformation, since it reaches only the practices of *reading to study* and *reading for work*. The initial hypothesis of this investigation related to a possible increase in the taste for *reading and writing for pleasure* in the teachers that took the program, under the logic of inverted symmetry, was not confirmed. Such practices appeared surrounded mainly by the lack of objective working conditions of a material and temporal nature. The examination of the processes that configure the teachers' *habitus* during their lives, within the various socialization spaces in which they were educated, confirmed the assumptions of action theories, indicating, however, the need for new and deeper studies that may lead to a better understanding of the determining factors in the pedagogical practices and of their relations with the cultural capital inherited from the family and school fields. At the micro-logical level in which the analyses were developed, the study reached a conclusion that sits well with the cultural reproduction thesis (Bourdieu): teachers that cultivate a taste for reading and writing are better teachers in terms of stimulating the taste for reading and writing in their students.

Keywords: Professional socialization. Teaching *habitus*. Reading and writing practices. Continued teacher education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: O CONCEITO DE SOCIALIZAÇÃO PARA BOURDIEU E LAHIRE E A IDEIA DE CONFIGURAÇÃO DE ELIAS ...	18
1.1 A Noção de <i>Habitus</i>	19
1.2 Capital Cultural: Elemento-Chave dos Processos de Socialização.....	30
1.3 O Conceito de <i>Configuração</i> de Norbert Elias	34
CAPÍTULO II	
METODOLOGIA DE PESQUISA	39
2.1 Primeiros Passos	40
2.2 Em Busca dos Sujeitos	42
2.3 Definindo a Metodologia	45
CAPÍTULO III	
CONTRIBUIÇÕES DO PEC PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	50
3.1 Didática da Leitura e da Escrita	51
3.2 Algumas Reflexões Críticas	63
3.3 Interação dos Alunos-Professores do PEC com o Material Impresso do Programa	66
CAPÍTULO IV	
UMA DÉCADA DEPOIS, A PRÁTICA DO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA	70
4.1 Liliana	71
4.2 Neusa	84
4.3 Fábio	97
4.4 Sabrina	107
CAPÍTULO V	
PROBLEMATIZANDO TEORIA E EMPIRIA	121
5.1 É Possível Transformar o <i>Habitus</i> Docente?	121
5.1.1 Recorrências das experiências socializadoras	126
5.1.2 Disposições para agir e crenças.....	131
5.1.3 Apontamentos analíticos I.....	133

5.2 É Possível Transformar as Práticas de Leitura e Escrita dos Professores?	140
5.2.1 As famílias de origem e a distribuição desigual do capital cultural.....	140
5.2.2 O acesso às informações sobre a leitura e escrita dos professores.....	142
5.2.3 Sobre as práticas de escrita e leitura dos professores.....	144
5.2.4 Leitura e escrita e outros objetos culturais.....	159
5.2.5 Apontamentos analíticos II	161
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 166
 REFERÊNCIAS	 172
 ANEXOS	 179

INTRODUÇÃO

Meu interesse pela área de formação de professores e os processos que a configuram remonta à época dos meus estudos de iniciação científica, entre os anos de 2007 e 2010, quando, sob orientação da Professora Belmira O. Bueno, investiguei o papel dos professores-assistentes no PEC-Municípios. A princípio, interessei-me mais pela relação ainda pouco resolvida entre Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), daí a pesquisa enfocar justamente os professores-assistentes (PA), agentes educacionais que, naquele Programa, eram responsáveis pelas atividades *on-line* desenvolvidas pelos alunos-professores. Na prática, tais agentes corrigiam e comentavam questões dissertativas redigidas pelos alunos-professores¹ na plataforma *Learning Space*.

O PEC-Municípios, segunda edição de um programa especial de formação de professores em nível superior oferecido no estado de São Paulo, entre os anos de 2003 e 2004, foi tomado como referencial empírico deste estudo, assim como de vários outros desenvolvidos no âmbito do projeto temático Programas Especiais de Formação de Professores, Educação a Distância e Escolarização: Pesquisas sobre Novos Modelos de Formação em Serviço (Processo FAPESP, n. 2008/54746), ao qual a presente pesquisa se vincula. Tratou-se de um programa executado por meio de parceria entre a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a Universidade de São Paulo (USP) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), incluindo ainda a participação de duas fundações de caráter privado, a Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (FAFE) e a Fundação Carlos Alberto Vanzolini (FCAV). Ao longo de suas três edições, o PEC titulou mais de 10 mil professores de estabelecimentos públicos de Ensino Fundamental e Educação Infantil da rede estadual e das redes municipais do estado de São Paulo.

Esse Programa encontra-se inserido em uma política de formação continuada desencadeada após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394/1996 –, e ofereceu aos professores a oportunidade de obterem um diploma de Ensino Superior. A nova lei determinou que, a partir de 2007, “somente [seriam] admitidos [na Educação Básica] professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. A interpretação dúbia que o texto sugeria à época, somada aos grandes incentivos e às pressões advindas de órgãos internacionais, tais como o Banco Mundial (BM)

¹ Alunos-professores é a terminologia utilizada pelo PEC para designar os professores que cursavam o Programa.

e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), para a promoção da formação continuada e/ou em serviço, resultou em uma avalanche de cursos especiais, no Brasil, promovidos principalmente por universidades públicas (BELLO, 2008, BELLO; BUENO, 2012). O argumento que sustentava esse movimento dizia respeito à ideia de que a capacitação em serviço era a opção mais adequada para resolver os problemas educacionais dos países em desenvolvimento, uma vez que era considerada como determinante no desempenho dos alunos.

Foi nesse contexto de convergência das dinâmicas das TICs, da formação de professores e da execução do PEC, que fui me enredando e me aprofundando ao longo dos três anos de iniciação científica. Durante a investigação com os professores-assistentes, foi recorrente, em suas falas, a percepção sobre as dificuldades das alunas-professoras no que se referia à escrita e compreensão de textos. Segundo eles, ainda que as professoras tenham adquirido maior domínio nesse terreno ao longo do curso, ficou patente que suas dificuldades não foram sanadas por completo até o final daquele processo².

Esse aspecto, considerado juntamente com um dos eixos norteadores do PEC referente à gestão e à melhoria da qualidade de ensino, que, dentre outros matizes, priorizava e considerava indispensável o domínio em profundidade dos objetos sociais do conhecimento para que o professor pudesse realizar seu exercício profissional com autonomia (SÃO PAULO, 2001, p. 10-13), suscitou o seguinte questionamento: professores que não dominam a língua escrita, um dos mais importantes objetos do conhecimento social, seriam capazes de ensiná-la adequadamente?

Esse interesse específico sobre o ensino do objeto linguístico decorreu também da aproximação que tive com a temática da alfabetização, sobretudo sob o enfoque do construtivismo, durante um intercâmbio acadêmico que realizei em 2009, ainda na graduação, na Universitat de Barcelona, onde pude cursar duas disciplinas, *Tractament Educatiu dels Transtorns de la Llengua Escrita* e *Didàctica de la Llengua I*, ministradas respectivamente pelas professoras Ana Teberosky e Ana Díaz-Plaja Taboada. Somado a isso, tal interesse aprofundou-se diante da relevância que o tema leitura e escrita impõe nos dias de hoje,

² Em suas três versões, o PEC contou com a participação de cerca de 95% de mulheres. Por essa razão, em muitas passagens desta dissertação, utilizaremos o feminino. Quando se tratar de casos específicos em que há participação de homens, como é o caso desta pesquisa de mestrado, será feita menção explícita.

especialmente quando se têm em conta os baixos índices de desempenho dos alunos do Ensino Fundamental na área de linguagem³.

Nesse sentido, ao entender o PEC como um dispositivo formativo, a pergunta acerca da possibilidade de os professores ensinarem um objeto que não dominam se desdobra em outros dois questionamentos: (1) um programa de formação com as características do PEC, que submeteu os professores a um ritmo intenso de práticas de leitura e escrita durante os dois anos em que foi realizada cada edição pode transformar a prática de ensino dos professores, notadamente no que diz respeito ao objeto linguístico? (2) Tal Programa teria potencialidade para alterar ou transformar as práticas leitoras e escritoras dos professores?

Considerando o fato de que a língua, base dos processos de leitura e escrita, desenha-se como um objeto cultural que transcende as fronteiras do *métier* referente à formação profissional pedagógica, fazendo-se presente em maior ou menor grau na formação dos indivíduos⁴ no decorrer dos anos, nas esferas familiar e escolar, as perguntas centrais desta pesquisa, levaram-nos a situá-la no escopo de estudos acerca da socialização, noção essa que compreende a relação dialética e indissociável existente entre indivíduos e sociedade.

A conceituação de socialização, tal qual afirma Setton (2009), permite a proposição de estudos que tanto examinam as disposições culturais incorporadas pelos indivíduos ao longo da vida quanto abordam as estratégias de transmissão e transformação de valores, quer sejam essas realizadas de maneira intencional e sistemática ou de modo difuso e inconsciente. É exatamente nesse sentido que as indagações desta pesquisa se desdobram: (1) como se deu a formação das práticas de leitura e escrita do grupo de professores pesquisados? (2) Como se deu o processo da formação das práticas docentes relacionadas ao ensino da leitura e da escrita? (3) Qual o papel da família, da escola, do contexto formativo e do contexto profissional na conformação de tais práticas? (4) Qual a força da prática direcionada/focalizada da formação profissional – por meio do PEC e de outros cursos – e das experiências socializadoras primárias e secundárias, intencionais ou não, em um processo de

³ Esses índices têm sido atestados por diversas avaliações nacionais. Levantamento do Movimento Todos pela Educação, por exemplo, a partir dos dados disponíveis do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), referente ao ano de 2009, aponta que somente 34,2% dos concluintes do Ensino Fundamental I se encontram no nível adequado à série no que concerne à área de Língua Portuguesa. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/dados-sobre-as-5-metas/todos_pela_educacao>. Acesso em: 23 nov. 2012.

⁴ Em virtude de o referencial teórico incluir autores diversos – Bourdieu, Lahire e Elias –, os termos *indivíduo*, *sujeito* e *agente social* serão utilizados como sinônimos nesta dissertação. Essa opção visa facilitar a compreensão do texto, uma vez que ao utilizá-los nos referimos sempre, como afirma Setton (2009, p. 2), a um “sujeito social [que] tem participação ativa no processo de socialização. Numa contínua troca simbólica, a relação entre ele e as instituições que o rodeiam é que mantém e transforma as estruturas do mundo coletivo”.

possível transformação das práticas da leitura e de escrita dos professores e das práticas pedagógicas do ensino da leitura e escrita?

Essas questões, ao buscarem colocar diferentes matrizes de referências identitárias em convergência, põem em relevo a relação entre o mundo objetivo das estruturas e o mundo subjetivo das individualidades. Assim, o conceito de *habitus*, cunhado por Pierre Bourdieu e retomado por Bernard Lahire, tido como “capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais” (SETTON, 2009, p. 77), apresenta-se como ferramenta conceitual que sustenta o eixo analítico deste trabalho.

Por consequência, o conceito de *capital cultural* também se faz presente, uma vez que as práticas de leitura e escrita, em suas diversas vertentes, não podem deixar de ser entendidas como objetos que em suas nuances carregam valores de classe que são transferidos e compartilhados entre os agentes sociais. Ademais, tendo em vista que a complexidade articulatória da formação docente e da formação das práticas leitoras e escritoras dos indivíduos envolvem situações e agentes de campos múltiplos e fragmentários, valemo-nos também neste trabalho do conceito de *configuração*, de Norbert Elias, a fim de melhor compreender o conjunto das relações de interdependência que permitiram ou não a transformação dessas práticas.

Dessa forma, questionamo-nos acerca das experiências de socialização das professoras egressas do PEC-Municípios, com o objetivo de compreender como se dão as relações por elas estabelecidas com a leitura e a escrita ao longo dos processos de socialização familiar e escolar. Busca-se também observar os possíveis prolongamentos desse passado incorporado, levando-se em conta as experiências mais recentes de socialização profissional, particularmente as que se deram durante a execução desse programa de formação continuada, no que tange às relações de ensino e aprendizagem entre os agentes pedagógicos e as alunas-professoras.

Para tanto, atentou-se para as características de seus contextos de trabalho, que se mostraram favoráveis ou desfavoráveis à realização de boas práticas de ensino da leitura e escrita. Almejou-se, portanto, conhecer as práticas docentes de professores egressos do PEC e identificar os fatores que mais as determinam e influenciam, evidenciando, assim, os principais elementos dessa complexa rede de socialização.

A fim de estruturar tal empreitada, a metodologia de pesquisa de cunho qualitativo que se delineou para a presente pesquisa incluiu, além de entrevistas semiestruturadas, observações do tipo etnográfico corporificadas no acompanhamento das práticas docentes voltadas ao ensino da leitura e da escrita de três professoras e um professor egressos do PEC.

A preocupação de olhar para a prática docente aprofundou-se com o início de minha experiência profissional como professora de Ensino Fundamental I da rede municipal de São Paulo, na qual, por muitas vezes, lido com situações em que noto com pesar o afastamento entre a produção acadêmica e a realidade das escolas.

Há cerca de quinze anos, ao analisar situação semelhante, Bueno (2003, p. 7) observava que “tais desacordos e desencontros”

parecem ter origem em incompreensões que procedem de ambos os lados. Por parte dos professores, há queixas recorrentes de que eles e suas unidades de ensino têm sido sistematicamente considerados pelos pesquisadores apenas como objeto de estudo. [... Por outro lado,] nas universidades os pesquisadores mostram-se insatisfeitos, reclamando que as escolas e os professores não usam os conhecimentos gerados pelas pesquisas, e quando o fazem é para distorcê-los.

Além de tomar consciência desses desencontros por meio de minha prática profissional, vejo-me também enfrentando dificuldades para ensinar leitura e escrita aos alunos, ao mesmo tempo em que também faço parte, como docente, de políticas públicas que, assim como o PEC, visam melhorar a qualidade do ensino da leitura e da educação. Por circular diariamente entre os dois campos – o escolar e o acadêmico – e ter muito interiorizada a crença nas potencialidades das contribuições da academia para o mundo escolar é que optei por realizar uma pesquisa que se aproximasse do “chão da escola”.

É também oportuno mencionar que um dos focos do Projeto Temático ao qual esta pesquisa se vincula (Processo FAPESP, n. 2008/54746) indicou a relevância de desenvolver estudos que acompanhassem egressos do PEC para analisar a efetividade do programa e suas repercussões nas escolas, fato que se coaduna com as observações de Gatti e Barreto (2009, p. 210), que, ao comentarem sobre as investigações na área de formação de professores, apontam para a ausência de pesquisas que se debrucem sobre as “variáveis internas à sala de aula e à escola em suas relações com a comunidade e o sistema, no quadro das políticas educacionais em vigor, para aquilatar os efeitos nas práticas dos professores”.

Várias revisões da literatura ao longo daquele período indicavam uma ausência de estudos sobre as repercussões do PEC, bem como de outros programas similares nas práticas dos professores egressos, o que confirma a relevância da presente pesquisa, principalmente quando se tem em vista a quantidade de docentes formados em suas três edições (cerca de 10 mil) e o fato de o curso se apresentar hoje como modelo da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), instituição que vem sendo considerada uma das principais apostas da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP) para a formação de professores.

Em face dessas considerações, a dissertação foi estruturada em cinco capítulos, tal como descrito a seguir.

A fundamentação teórica é apresentada no **capítulo I**, no qual se expõe a teoria da ação elaborada por Bourdieu, destacando-se suas compreensões acerca dos conceitos de *habitus*, capital cultural, espaço social e campo. A revisão de Lahire acerca da obra de Bourdieu também aparece neste capítulo focalizando, sobretudo, suas críticas ao aspecto unificado do *habitus*, a pouca discussão a respeito dos vieses contextuais da transmissão do capital cultural e à ideia da luta entre os indivíduos na disputa pela posse do capital cultural em todos os campos. A exposição sobre Lahire ainda contempla a explicitação do conceito de ator plural e a discussão acerca de suas considerações relacionadas às disposições para agir e às crenças. Apresentam-se ainda a argumentação teórica de Setton acerca do diálogo entre as obras de Lahire e Bourdieu e a explicitação do conceito de *habitus híbrido* defendido pela pesquisadora. Por fim, como pano de fundo para as discussões anteriores, discorre-se sobre os conceitos de processo social e configuração de Norbert Elias.

O **capítulo II** delinea o percurso metodológico da investigação, pontuando as dificuldades e vicissitudes relacionadas à localização dos professores egressos do PEC dez anos após o seu término, bem como a necessidade da modificação do perfil dos mesmos ao longo da pesquisa. Também são expostas nesse capítulo as justificativas para a realização de uma pesquisa de inspiração etnográfica tendo como ferramentas a observação participante e as entrevistas semiestruturadas.

O **capítulo III** consiste na apresentação do material didático impresso oferecido pelo PEC aos alunos-professores no que tange ao ensino da leitura e escrita. Nele, são destacadas as discussões a respeito da forte presença do ideário construtivista no material, a maneira pela qual está estruturado no que se refere aos enunciados que orientavam as atividades propostas aos alunos-professores, a ênfase do discurso político do Estado com a finalidade da transformação das práticas docentes e, por fim, a interação dos professores com o material que lhes foi oferecido.

A apresentação dos perfis configuracionais de quatro ex-alunos-professores do PEC, três professoras e um professor, é realizada no **capítulo IV**. Busca-se descrever de maneira detalhada as relações que tais professores estabeleceram com as mais variadas práticas de leitura e escrita ao longo de seus processos de socialização familiar, escolar e profissional. Além disso, relatam-se também as práticas de ensino da leitura e escrita desses professores em suas salas de aulas.

Por fim, o **capítulo V** sintetiza as repercussões do PEC nas práticas pedagógicas dos quatro professores e debate as possibilidades da transformação do *habitus* docente e das práticas leitoras e escritoras dos professores. No que tange à transformação do *habitus* docente, a análise levanta a hipótese da recorrência das experiências socializadoras nos contextos formativo, institucional e escolar como fatores para efetivação ou não da modificação do *habitus*. Problematisa ainda as condições de possibilidades transformativas a partir da perspectiva configuracional, que coloca em jogo o contexto das escolas onde tais professores trabalham, o fenômeno inter-relacionado entre as disposições para agir e as crenças, bem como a resultante da frustração e, ainda, as repercussões das relações estabelecidas por esses professores em outros âmbitos sociais em suas práticas docentes diárias. No que tange à transformação das práticas leitoras e escritoras, comentam-se e comparam-se os diferentes arranjos que conformaram as práticas de leitura e escrita dos professores pesquisados ao longo de suas vidas e pontua-se o contínuo da carência material e temporal entre as práticas leitoras e escritoras e outras práticas culturais. A análise ressalta a descontinuidade diacrônica das práticas de leitura e escrita e a influência externa à família na composição das mesmas.

Nas considerações finais, são destacadas a compreensão do processo de formação de professores como um processo social, a importância das condições de trabalho na modificação do *habitus* profissional e nas práticas pessoais dos docentes e a interpolação entre as práticas de leitura e escrita de cada professor com suas práticas docentes.

CAPÍTULO I

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: O CONCEITO DE SOCIALIZAÇÃO PARA BOURDIEU E LAHIRE E A IDEIA DE CONFIGURAÇÃO DE ELIAS

O presente capítulo visa apresentar ao leitor o referencial teórico que serve como base para as reflexões analíticas desenvolvidas neste trabalho⁵. Considerando a inserção desta pesquisa na linha de estudos sobre processos de socialização e situando-a na convergência dos processos de socialização familiar, escolar e profissional, utilizou-se como uma de suas principais ferramentas conceituais a noção de *habitus*, de Pierre Bourdieu.

Ao trabalhar com processos socializadores, pareceu-nos fundamental nos valermos de um conceito que trata justamente das resultantes de tais processos nas ações práticas dos indivíduos. Nesse sentido, ao questionarmos, ao longo de nossa pesquisa, por exemplo, sobre o que compõe as práticas pedagógicas do ensino da leitura e da escrita, ou ainda, o que conforma as práticas de leitura e escrita de cada professor, estamos perguntando quais são as estruturas estruturadas (do mundo social) que são interiorizadas e reproduzidas em tais práticas. Não há como se furtar, portanto, da utilização do conceito do *habitus* de Bourdieu.

Falar de *habitus* implica também a utilização de outros dois conceitos – *campo* e *capital cultural* – para tratar da relação das práticas dos agentes sociais, pois, segundo Bourdieu, é a partir da posição que cada agente ocupa no campo social e do capital cultural herdado por meio de relações que se sucedem ao longo das várias etapas de formação, que o *habitus* de cada indivíduo é estruturado. Trata-se, portanto, de saber como se dá essa transmissão em situações contemporâneas, como a dos professores, considerando que na perspectiva atual e compulsória da “formação ao longo da vida”, seus processos de formação por meio da escola se acham sempre inconclusos. Como o capital adquirido anteriormente por eles é reelaborado, ou não, nessas experiências?

Com a leitura e escrita como pano de fundo para as discussões da presente pesquisa e considerando o fato de serem entendidas como objetos culturais *sine qua non* da escolarização, apresenta-se também neste capítulo uma breve síntese sobre as considerações bourdieusianas acerca do conceito de capital cultural. A revisão crítica de Lahire às conceitualizações de Bourdieu também aparece neste capítulo como forma de contribuição ao debate teórico. Além disso, a necessidade de problematizar a possibilidade da transformação

⁵ Essas análises são apresentadas no capítulo V.

do *habitus* pedagógico e das práticas de leitura e escrita dos professores pesquisados conduziu a pesquisa ao conceito de *configuração* de Norbert Elias, utilizado como suporte para compreender as práticas das pessoas como mutáveis e resultantes da interação dos indivíduos uns com outros e com diferentes situações/espços em uma perspectiva singular de arranjos configuracionais.

1.1 A Noção de *Habitus*

Ao tratar das sociedades tradicionais ou de instituições totais, no sentido atribuído por Goffman (1968), tal como os internatos, as ideias precípuas acerca da socialização pareciam ainda se sintetizar de modo modesto. Durkheim ao comentar esses dois espaços socializadores onde condições históricas tão particulares estão reunidas, afirma, quanto ao primeiro, que a homogeneidade das condições externas juntamente ao menor desenvolvimento das individualidades do grupo facilita a formação de práticas com mínimas variações. Já em um espaço como um internato, localizado no interior de uma sociedade diferenciada, os indivíduos conformam suas práticas em um recôndito que luta cotidianamente contra as influências do meio exterior, fazendo da socialização uma interação restrita entre um número limitado de atores, promovendo, assim, a formação de práticas coerentes, profundas e duradouras (LAHIRE, 2001, p. 30-2).

No entanto, à medida que a sociedade tradicional vai esmorecendo e se tornando mais e mais complexa, com o surgimento de inúmeras e interdependentes esferas sociais, passa a ser difícil compreender as práticas do Homem como fruto de uma socialização passiva, homogênea e unificada, tal qual descrita por Durkheim, na qual

os indivíduos estariam totalmente condicionados ao estabelecimento de uma ordem coletiva em que se encontraria uma perfeita harmonia entre estímulos externos, objetivos e materializados em valores da coletividade, e estímulos internos e subjetivos dos indivíduos (SETTON, 2005, p. 339).

É na tentativa de fugir desse objetivismo, entendido como uma “tendência a reificar a ordem social, tomando-a como algo que determina de fora para dentro, de maneira inflexível, as ações individuais” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 21), e também da corrente teórica que lhe é oposta, qual seja o subjetivismo, que enxerga a ordem social como resultado

consciente e intencional da ação individual, que emergem os estudos realizados por Bourdieu na Argélia, nas décadas de 1950 e 1960, com vistas a articular e mediar as dimensões objetivas (estrutura) e subjetivas (práticas) do mundo social com as situações concretas de ação.

Assim, o conhecimento *praxiológico* que a teoria cunhada por Bourdieu (2003, p. 40) apresenta

tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade.

Nesse processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade, as estruturas de um determinado meio social produzem *habitus*, isto é, “sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações” (BOURDIEU, 2003, p. 53-4). Tais práticas e representações, por sua vez, são concretizadas pelos indivíduos de maneira “inconsciente”, sem obedecer a quaisquer regras, mas objetivamente adaptadas a um fim em um escopo permeado por regularidades.

Ou seja, cada agente social, considerando as condições inscritas no presente, realiza suas ações pensando inconscientemente na antecipação implícita de suas consequências. “Necessidade tornada virtude, ele tende a transformar continuamente a necessidade em virtude, levando a ‘escolhas’ ajustadas à condição de que ele é o produto” (BOURDIEU, 2007, p. 166).

Assim, diante de uma situação cotidiana, o agente social, mesmo sem ter uma verdadeira intenção estratégica, realiza uma avaliação subjetiva das chances de sucesso que tem (ou não) antes de agir em uma determinada situação na tentativa de ajustar o *habitus* às condições objetivas. Usa, para tanto, o que Bourdieu (2010, p. 164) denomina de “sentido de jogo”:

O jogador, tendo interiorizado profundamente as regularidades de um jogo, faz o que faz no momento em que é preciso fazê-lo, sem ter a necessidade de colocar explicitamente como finalidade o que deve fazer. Ele não tem necessidade de saber conscientemente o que faz para fazê-lo, e menos ainda de se perguntar explicitamente [...] o que os outros podem fazer em resposta.

É interessante notar que, para Bourdieu (2007, p. 164), todas as práticas e obras de um mesmo agente são “objetivamente harmonizadas entre si, fora de qualquer busca intencional de coerência”. Isso porque o *habitus* tem como propriedade o fato de ser transponível, “estendida[o] para além dos limites do que foi diretamente adquirido, da necessidade inerente às condições de aprendizagem” (BOURDIEU, 2007, p. 163).

Destarte,

a visão do mundo de um velho artesão marceneiro, sua maneira de administrar o orçamento, o tempo ou o corpo, sua utilização da linguagem e sua escolha de roupas estão inteiramente presentes em sua ética do trabalho escrupuloso e impecável, aplicado, caprichado e bem acabado (BOURDIEU, 2007, p. 165).

As ações ajustadas entre *habitus* e condições objetivas partem de um conjunto geral de disposições (atitudes e inclinações a agir, sentir, acreditar e pensar) que cada indivíduo possui. Essas disposições são construídas por meio do processo de interiorização, “um mecanismo essencial da socialização, na medida em que os comportamentos e valores aprendidos são considerados como óbvios, como naturais, como quase instintivos” (BONNEWITZ, 2003, p. 77), que se inicia durante a infância no âmbito familiar.

Quando da infância, temos, portanto, o denominado *habitus* primário – “esquema classificatório e princípio de construção do mundo social [em que a família] visa instituir de maneira duradoura [...] sentimentos adequados a assegurar a *integração* que é a condição de existência e de persistência dessa unidade” (BOURDIEU, 2010, p. 12).

É esse *habitus* primário que “comanda a apreciação de toda a experiência ulterior” (BOURDIEU, 2003, p. 57), concretizando a estruturação dos *habitus* secundários⁶ dos indivíduos e, forjando, dessa forma, reestruturação após reestruturação, a trajetória social dos agentes que contempla as diversas posições que cada qual ocupa no espaço social ao longo de sua vida. Nesse contexto, é preciso destacar que, se as práticas que aparecem diante do sujeito são muito distantes do arcabouço de disposições incorporadas, elas são rejeitadas e/ou desprezadas por meio de um reforço negativo.

Ao permitir em sua teoria espaço para a ideia de *habitus* secundário, Bourdieu parece querer ressaltar uma dimensão flexível do *habitus*, que teria uma relação dialética, ou não mecânica, com as situações novas e presentes.

⁶ Dentre os *habitus* secundários mais importantes nas vidas dos indivíduos, destaca-se, o *habitus* escolar, o qual vem, “em regra geral, continuar e redobrar o *habitus* familiar” (BONNEWITZ, 2003, p. 79).

Entretanto, conforme Bonnewitz (2003, p. 79-80) alerta, é preciso considerar que

as aquisições mais antigas condicionam as mais recentes, cada aquisição nova se integra ao conjunto, num só *habitus* [...]. O *habitus* é uma estrutura interna sempre em via de reestruturação. É o produto de nossa experiência passada e presente o que mostra que nosso *habitus* não é totalmente congelado. [...] Entretanto, nosso sistema de disposição não é algo que se forma e se deforma incessantemente, ao sabor das circunstâncias e do nosso vivido. Na verdade, o *habitus* apresenta uma forte inércia⁷.

Essa inércia é marcada fortemente pela posição que cada indivíduo ocupa na estrutura das relações objetivas. Cada família tem uma determinada posição no espaço social e a educação que transmite aos seus descendentes leva a marca dessa localização. Assim, interiorizando os ensinamentos de nossos pais, aprendemos formas de pensar e agir que reproduzimos espontaneamente sem nos darmos conta de que estamos colaborando para a perpetuação das “propriedades do seu grupo social de origem e [d]a própria estrutura das posições sociais na qual ele foi formado” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 29).

Desse modo, como afirma Bonnewitz (2003, p. 80), “cada indivíduo é apenas uma variante de um *habitus* de classe” e, assim, embora haja certa diversidade na homogeneidade dos *habitus* singulares de cada indivíduo de uma classe social, eles apresentam entre si uma relação de homologia dado que “são produto de uma interiorização das mesmas estruturas fundamentais” (BOURDIEU, 2003, p. 72).

A teoria da prática de Bourdieu é, portanto, atravessada pela ideia da existência de uma ordem social objetiva permeada por lutas de classe. Para o sociólogo francês, mesmo de modo não intencional, os membros de uma classe exercem poder e dominação econômica e simbólica sobre outra, por meio de suas crenças, seus gostos e marcas de sua posição social; símbolos que os distinguem e que os situam na hierarquia das posições sociais (BOURDIEU, 2007, p. 164).

Nesse contexto, com sua teoria da ação, Bourdieu supera o objetivismo e o subjetivismo na medida em que não aceita o fato de que as estruturas sociais teriam o poder autônomo de impor a reprodução mecânica de práticas e na medida em que também rejeita a ideia de que as ações dos indivíduos são totalmente autônomas e conscientes (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 31).

⁷ Na verdade, até mesmo o próprio Bourdieu (2004, p. 102, grifo nosso) parece ver com certas restrições essa flexibilidade do *habitus* quando nos diz que “o *habitus* é princípio de invenção, **mas dentro de certos limites**”. No texto “Futuro de classe e causalidade do improvável”, ele afirma, na mesma direção: “O mundo econômico e social, cargos a conquistar, propriedades a comprar, mulheres a esposar, etc. **jamais** reveste, a não ser **na experiência imaginária que pressupõe a neutralização do senso das realidades**, a forma de um universo de possíveis igualmente compossíveis para **todo** sujeito possível” (BOURDIEU, 1998, p. 96, grifo nosso).

Para melhor entender o *habitus*, esse “sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas” (BOURDIEU, 2003, p. 57), faz-se necessário clarificar ainda dois conceitos bourdieusianos, quais sejam espaço social e campo.

Segundo Bourdieu, os indivíduos se distribuem na sociedade dentro de um espaço social multidimensional a partir de uma dupla lógica. De acordo com o volume do capital possuído e da estrutura do capital, indivíduos e grupos tomam suas posições dentro do espaço social. A dimensão referente ao *volume* do capital opõe indivíduos com mais ou menos capital. Já a segunda dimensão, considera o *tipo* de capital para opor os agentes: capital econômico e capital cultural.

Desse modo, depreende-se que a noção de espaço bourdieusiana apresenta um aspecto relacional em que indivíduos e grupos “existem e subsistem na e pela *diferença*, isto é, enquanto ocupam *posições relativas* em um espaço de relações que, ainda que invisível [...] [é] o princípio real dos comportamentos dos indivíduos e dos grupos” (BOURDIEU, 2010, p. 49). Tais diferenças objetivamente inscritas nas condições de existência são retraduzidas simbolicamente correspondendo a determinados estilos de vida que dão corpo às diferenças entre classes sociais (BOURDIEU, 2003, p. 73).

Com a complexificação da sociedade, notoriamente a partir da intensa divisão do trabalho, vão surgindo dentro do espaço social áreas mais delimitadas, as quais Bourdieu denomina de *campo*. Cada campo apresenta uma lógica própria, em que “a necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos” (BOURDIEU, 2010, p. 50), é relativamente autônomo frente aos outros (ainda que haja articulação entre vários campos) e se constitui como uma arena na qual os agentes, de posse desigual de capitais, se enfrentam com vistas a disputar o maior acúmulo da forma de capital que garante o domínio no campo. Enquanto se enfrentam, eles contribuem ao mesmo tempo para “a conservação ou a transformação de sua estrutura [do campo]” (BOURDIEU, 2010, p. 50).

São exemplos de campos na sociedade contemporânea, o religioso, o artístico, o econômico, entre outros. A ideia de campo de Bourdieu tem uma relação de interdependência com sua ideia de *habitus*, uma vez que supõe “uma relação *dialética* entre sujeito e sociedade, uma relação de mão dupla entre *habitus* individual e a estrutura de um campo, socialmente determinado” (SETTON, 2002a, p. 64).

O que se buscou até aqui foi evidenciar a existência de uma dinâmica no processo de socialização na qual um “sistema de disposições do passado sobrevive no atual e tende a

perpetuar-se no futuro, atualizando-se nas práticas estruturadas segundo seus princípios” (BOURDIEU, 2003, p. 68). Ou seja, põem-se em relevo a historicidade e a reestruturação contínua do *habitus* dentro de certos limites, a partir da articulação entre as posições sociais que o indivíduo ocupa nos diferentes campos pelos quais transita no espaço social durante sua vida.

*

* *

As sociologias da cultura e da educação de matriz bourdieusiana conheceram seus tempos de glória nas décadas de 1960 e 1970. Desde então, o que se vê, no meio acadêmico é, ora um replicar incessante dos conceitos teóricos de Bourdieu nos mais diversos campos em uma perspectiva, algumas vezes, até dogmática, ora uma repulsa total à obra do autor. Poucos são aqueles que vêm tentando, de fato, explorar novos caminhos a partir da teoria do autor, ou seja, criar, evoluir, pensar a partir das contribuições deixadas por ele. Dentre esses, podemos citar Bernard Lahire, sociólogo e professor universitário francês, que, com suas pesquisas fortemente calcadas em trabalhos empíricos, busca fazer um debate crítico da obra de Bourdieu (LAHIRE, 2002, 2004b).

Uma das críticas que Lahire realiza nessa direção refere-se à noção bourdieusiana de *campo*. Ele questiona a ideia de que cada indivíduo está imerso em um campo, disputando o monopólio da posse de um capital, ao pontuar a existência de determinados universos de interação social (como a família), em que não há qualquer tipo de disputa por um determinado capital. Além disso, também admite a possibilidade de participar de um universo social sem ser totalmente possuído por ele. No meio futebolístico, por exemplo, há jogadores amadores, gandulas, juízes e torcedores, além, de claro, jogadores profissionais. Desses atores, somente os últimos estão em posições de luta, os demais não sofrem qualquer pressão do campo.

Lahire pontua ainda que nem todos os atores fazem necessariamente parte de um campo. Há aqueles que ele denomina de “fora-de-campo”, que somente determinam-se pela posse e pelo volume dos capitais cultural e econômico (como as donas de casa, por exemplo). Por conta dessas incongruências, o sociólogo afirma que a teoria dos campos deveria ser sempre mencionada como *teoria dos campos do poder*, uma vez que ela só contempla os meios de atividades profissionais e públicas que se organizam em um cenário de concorrências e lutas pela posse do capital em questão (LAHIRE, 2002, p. 47-51).

Com relação à teoria da ação cunhada por Bourdieu, Lahire critica o aspecto “sistemático” e “unificador” do *habitus* que viria, para Bourdieu, reunir “dimensões das práticas que são muitas vezes estudadas em ordem dispersa” (BOURDIEU; WACQUANT, 1992 *apud* LAHIRE, 2001, p. 21).

Nesse sentido, Lahire (2001, p. 26) questiona se “procurar ‘a’ fórmula geradora das práticas de um ator, reconstituir ‘o’ estilo ‘cognitivo’ ou ‘de vida’ que perdura e se manifesta nos domínios de atividades mais diferentes, não é partilhar a ilusão ordinária da unicidade e da invariabilidade?”. Para esse sociólogo, tais pressupostos teóricos servem aos estudos macrosociológicos, uma vez que esses lidam com propriedades que estaticamente são mais representativas e marcantes de um determinado grupo social. No entanto, o processo de interiorização da realidade por parte de cada ator é “sempre menos uniforme e menos simples que isso” (LAHIRE, 2001, p. 22), pois há atores que não carregam a totalidade de propriedades características do seu grupo de origem.

Ademais, Lahire pontua que a teoria do *habitus* bourdieusiana só se faz válida num contexto de exceção, tal qual o âmbito de uma sociedade tradicional, fracamente diferenciada, como é o caso da sociedade Cabila, onde Bourdieu fez seus estudos e na qual um camponês, por exemplo, por força da disposição permanente e geral diante de todos, permanece camponês mesmo quando tem possibilidades de comportar-se de outra forma (BOURDIEU; SAYAD, 1964 *apud* LAHIRE, 2001, p. 34).

Ainda para Lahire (2001), em sociedades capitalistas e industriais, fortemente diferenciadas, torna-se penoso pensar em tamanha unificação das práticas já que há a presença de um *saber cultural*, marcado pela “mistura, confusão dos gêneros e dos registros” e de um modelo de “desdobramento (mental e social), que supõe que os atores do mundo social utilizem formas de pensar e de agir diferentes e muitas vezes contraditórias no *seio de universos sociais diferentes*” (LAHIRE, 2001, p. 33).

Essa heterogeneidade de esferas sociais que atravessam o indivíduo relativiza a noção de transferibilidade do *habitus* que Bourdieu propõe, visto que, mesmo diante de meios em que há uma forte densidade e coerência educativa (uma casa na qual a mãe tenha escolhido não trabalhar para educar os filhos, por exemplo), a vivência dos filhos em situações extrafamiliares – e, por vezes com valores contraditórios aos familiares – dificulta uma transferência tranquila da herança do capital.

A ideia da unificação das práticas fica ainda mais comprometida quando se pensa na superposição das socializações primárias e secundárias. Cada vez mais, a socialização primária não é mais tão homogênea já que, desde a mais tenra infância, a criança pode estar

submetida além do universo familiar, ao universo escolar e, logo, entrar em contato com atores estranhos (professores, babás, etc.), que podem representar concorrência ou contradição em relação ao capital cultural familiar (LAHIRE, 2001, p. 38-41).

Assim, ao revisitar a teoria do *habitus* de Bourdieu, Lahire (2001, p. 46) visa superá-la criticamente, propondo a existência não de um ator unificado, mas sim de um *ator plural*,

produto da experiência – muitas vezes precoce – de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos [...] [uma vez que] participou ao longo da sua trajetória ou simultaneamente ao longo de um mesmo período de tempo de universos sociais variados, ocupando neles posições diferentes.

Esse ator carrega consigo repertórios de esquemas de ação e práticas que foram sendo progressivamente incorporados/construídos em contextos sociais distintos.

No que tange a esses estoques de ação e hábitos (patrimônios de disposições), Bourdieu diz que os agentes, considerando seus estoques, realizam uma avaliação subjetiva das chances de sucesso que tem (ou não) antes de agir em uma determinada situação, na tentativa de ajustar o *habitus* às condições objetivas. Entretanto, Lahire pontua que nem sempre os atores têm a possibilidade de escolher agir ou não em uma determinada situação. Há, por exemplo, ocasiões de desajustamento e crise que não permitem tais escolhas: situações de contradições culturais forçadas, mudanças constrangidas de um universo social para outro (hospitalização, imigração, etc.), rupturas biográficas ou transformações importantes na vida do indivíduo (casamento, declínio social brusco, etc.), desfasamento entre as propriedades sociais do ator e do meio social onde vive (uma mulher ocupar uma profissão socialmente considerada como masculina), conflitos entre hábitos (tendências) concorrentes que levam a viver em desfasamento e na má consciência permanente (mulheres divididas entre os papéis profissionais e domésticos), múltiplos desfasamentozinhos entre experiências passadas incorporadas e novas situações e adaptações mínimas sem convicção.

Desse modo, o contexto acaba por ter um peso contundente na ativação dos esquemas de ação e das disposições sociais dos indivíduos, oriundos de suas experiências passadas. Ao sabor de tais variáveis, por exemplo, determinadas práticas podem ser inibidas, recalcadas ou adaptadas pelo indivíduo com vistas a viver da forma menos mal possível (LAHIRE, 2001, p. 62-5; 76-7). “O que determina a ativação [ou não] de determinada disposição num certo contexto pode ser concebido como *o produto da interação entre (relações de) forças internas e externas*” (LAHIRE, 2005, p. 37).

Nessa direção, Lahire (2004) afirma que as disposições dos esquemas de ação podem existir *sob condição*, ou seja, podem variar de acordo com o momento biográfico vivido pelo

sujeito (dimensão diacrônica) ou de acordo com os diferentes domínios de práticas (dimensão sincrônica). Assim, “certas disposições são claramente suspensas ou atenuadas por imposições materiais: econômicas (não ter mais meios financeiros), temporais (não ter mais tempo) e espaciais (não viver mais no mesmo ambiente)” (LAHIRE, 2004, p. 314).

Por outro lado, algumas disposições podem assumir a forma de uma “*paixão* (disposição + forte apetência), de uma simples *rotina* (disposição + ausência de apetência ou indiferença), ou mesmo de um *mau hábito* ou de uma *mania desagradável* (disposição + desgosto, rejeição, resistência em relação a essa disposição)” (LAHIRE, 2004, p. 330).

Lahire (2005, p. 17) ainda se questiona: “será que essas disposições podem ir se apagando progressivamente ou podem mesmo desaparecer completamente, por falta de atualização [...]? Será que elas podem ser destruídas por um trabalho sistemático de contra-socialização?”.

Dada essa diversidade, no que se refere às disposições, afirma que “existem disposições fortes e disposições mais fracas, e a força e a fraqueza relativas das disposições dependem, em parte, da recorrência de sua atualização” (LAHIRE, 2005, p. 21). Ademais, o sociólogo mostra que algumas disposições podem ser transferíveis de uma situação para outra, enquanto outras são restritas a seu contexto específico.

Além dessas múltiplas formas em que as disposições podem se configurar, evadindo-se da tradicional lógica reprodução-adaptação⁸ dos esquemas, Lahire (2001, p. 108) pontua que há, sim, a possibilidade de formação e ativação de novos esquemas uma vez que “um mesmo ator aprenderá a desenvolver esquemas de ação [...] diferentes em contextos sociais diferentes [...]. Cada contexto social pode [...] desencadear esquemas específicos”.

Uma distinção interessante operada por ele acerca das disposições refere-se à classificação dessas em *disposições para agir* e *disposições para crer (crenças)*: “Essas crenças são mais ou menos fortemente incorporadas pelos atores individuais, mas não podem ser sistematicamente assimiladas a disposições para agir” (LAHIRE, 2005, p. 17), quer seja porque os atores não têm os meios para concretizá-las ou cumpri-las, quer porque não conseguiram ainda forjar hábitos de ação que lhes permitam atingir o seu ideal. A distância “entre crenças e condições objetivas de existência, ou entre crenças e disposições para agir, conduzem muitas vezes a sentimentos de frustração, de culpabilidade, de ilegitimidade ou de má consciência” (LAHIRE, 2005, p. 19).

⁸ Por meio da analogia prática, o indivíduo busca semelhanças entre suas experiências passadas e as exigências que a situação presente lhe evoca. Nesse contexto, uma das possibilidades é a generalização (dilatação) de esquemas por meio de um processo que envolve adaptação e assimilação das experiências passadas às contingências do presente.

Outra crítica à teoria da ação de Bourdieu refere-se à lacuna de descrições acerca do que é incorporado no processo de transmissão do capital cultural. Nesse sentido, Lahire (2005, p. 227) sustenta que interiorizamos “maneiras de fazer, de pensar, de sentir e de dizer adaptados (e, por vezes, limitados) a contextos sociais específicos”. Pelo fato de a interiorização focar na transmissão do capital cultural e não na transmissão de um capital material, evidentemente ocorre uma deformação durante o processo, “em função das condições de sua transmissão e da relação social que se instaura entre aquele que ‘já sabe’ e ‘aquele que não sabe’” (LAHIRE, 2005, p. 229) e, dessa forma, progressivamente, a partir de situações de repetição, cada um (re)constrói em si determinado *habitus*.

É importante destacar que, para a transmissão se efetivar, o indivíduo que “não sabe” deve carregar consigo a “vontade, o desejo de construir hábitos [que] encorajam o esforço requerido” (LAHIRE, 2005, p. 230). Ademais, Lahire reitera que, na maioria das vezes, a cultura é transmitida de maneira implícita (doadores e receptores dos esquemas de ação não estão conscientes do que estão fazendo). Há, no entanto, uma grande exceção quanto a essa inconsciência da transmissão, trata-se das situações formais de ensino que “privilegiam a transmissão explícita, pedagógica, de conteúdos de saberes objetivados” (LAHIRE, 2005, p. 231).

Ainda debatendo a questão do *habitus*, é preciso trazer outro refinamento teórico que Lahire faz sobre tal conceito. Para ele, a ideia de *habitus* prático, defendida com primazia por Bourdieu com exemplos do campo esportivo, não abrange a totalidade dos tipos de *habitus*. Lahire assevera que nem sempre os atores estão atuando em um mundo de urgência constante, de *performance* ao vivo e de confrontação permanente que lhes constrange a uma prática pré-reflexiva. Há ações no domínio simbólico que pedem maior tempo de planificação e de reflexão, forjando assim a formação de um *habitus reflexivo*. Num tempo menos urgente, o indivíduo pode errar, corrigir e até mesmo ensaiar para um momento de urgência temporal (casos dos treinamentos esportivos).

É interessante notar que, na mesma linha defendida por Lahire de não dogmatizar conceitos da teoria bourdieusiana, outros estudiosos vêm trabalhando com vistas a problematizar a crítica das ideias trazidas por Lahire.

Setton (2002a, 2009), por exemplo, relativiza a ideia de *habitus plural* sustentada por Lahire. Partindo da ideia de existência de uma *nova configuração cultural* na qual coexistem instituições tradicionais (como a família e a escola) e outras mais modernas (como a mídia) que jogam papéis importantes nos processos de socialização dos indivíduos, contribuindo para a constituição dos valores, práticas e referências identitárias, Setton (2009, p. 303) afirma que

o adjetivo *plural* cabe à noção de *habitus*, quando entendido como “encontro e/ou enfrentamento de muitas referências, às vezes díspares”.

Entretanto, para a autora, isso não significa que o *habitus*

deixaria de ser um sistema único de referência, uma matriz de disposições, ainda que sejam disposições heterogêneas [...] [isso porque] mesmo que as ações dos sujeitos não sejam tão coerentes, mesmo que apresentem fissuras e aspectos contraditórios, a prática do agente contemporâneo é resultado da confluência de várias vivências, por isso capaz de ser pensado enquanto unidade” (SETTON, 2009, p. 303).

Desse modo, propõe, em oposição à ideia de *habitus plural*, como conjunto de disposições não homogêneas e contraditórias, o conceito de *habitus híbrido*, isto é,

um sistema flexível de disposição, não apenas resultado da sedimentação de uma vivência nas instituições sociais tradicionais, mas um sistema em construção, em constante mutação e, portanto, adaptável aos estímulos do mundo moderno: um *habitus* como trajetória, mediação do passado e do presente; *habitus* como história sendo feita; *habitus* como expressão de uma identidade social em construção (SETTON, 2002, p. 67).

Setton não desconsidera, tal qual faz Lahire, a conceituação de *habitus* de Bourdieu por conta de esta ter sido construída em um âmbito homogêneo e unificado. Pelo contrário, compreendendo a historicidade da formação do conceito, a autora acredita que o *habitus* deve ser entendido como um:

conjunto de experiências acumuladas e interiorizadas, incorporadas; portanto, passíveis de se sedimentar e se realizar como resposta aos momentos de necessidade. Sendo espontâneos em momentos de tranquilidade identitária ou repensados em momentos de crise e conflito, os *habitus* não precisam ser para se constituírem enquanto *habitus*, coerentes e homogêneos. Podem ser híbridos, desde que as condições de socialização assim o determinem (SETTON, 2009, p. 304).

Dessa forma, considerando a hibridização do *habitus*, Setton afirma que cabe aos indivíduos, em uma relação dialógica com a sociedade, articularem os diferentes vieses socializadores – muitas vezes contraditórios – que as instituições mais tradicionais e as mais modernas jogam sobre eles, a fim de que construam, a partir de diferentes apropriações, suas identidades. Assim, a socialização contemporânea é vista pela autora como

uma prática social vivida por uma dinâmica processual, fundada na troca de bens e mensagens simbólicos entre instâncias socializadoras e agentes sociais, prática que envolve simultaneamente a todos, em todas as dimensões da vida dos agentes e tem como tarefa manter o contrato e o funcionamento de um consenso social na unidade da ação individual (SETTON, 2009, p. 306).

1.2 Capital Cultural: Elemento-Chave dos Processos de Socialização

Quando de seus estudos sobre as desigualdades de desempenho escolar entre crianças oriundas de diferentes classes sociais, Bourdieu (1998) elaborou a noção de capital cultural como uma hipótese para dar conta de tais desigualdades.

Apoiado no princípio de legitimidade cultural que remete ao verdadeiro desembaraço ao qual identificamos a excelência (BOURDIEU, 2003; 2007), expõe suas ideias acerca da cultura, pressupondo uma correspondência entre a hierarquia das artes e a hierarquia social/escolar.

A música não são os discos e a eletrola, graças aos quais descobrimos Bach e Vivaldi, mas o piano da família, ouvido desde a infância e vagamente praticado até a adolescência; a pintura não são os museus, de repente descobertos no prolongamento de um aprendizado escolar, mas o cenário do universo familiar (BOURDIEU, 2003, p. 88).

Ele também considera que a cultura apresenta propriedades de um capital, quais sejam: “se acumula por meio de operações de investimento, transmite-se pela herança, permite extrair lucros segundo a oportunidade que o seu detentor tiver de operar as aplicações mais rentáveis” (BONNEWITZ, 2003, p. 53).

Nesse contexto, o sociólogo mostra que a cultura das classes dominantes, por meio do arbitrário cultural⁹, impõe “as normas de sua própria percepção e, tacitamente, define o modo de percepção que aciona certa disposição e certa competência como o único legítimo” (BOURDIEU, 2007, p. 32). Daí os objetos e as práticas culturais oriundos dessas classes serem almeçados pelas demais, numa vontade clara de distinção social.

A prática de leitura da literatura dos clássicos, por exemplo, que depende do tempo liberado que cada indivíduo tem da necessidade econômica, é tida como atividade cultural legítima. Ademais, é válido dizer que a legitimação e reprodução de tais práticas da hierarquia cultural são operadas, mormente, pela ação de importantes instituições sociais, tal qual a escolar (BOURDIEU, 2010a; 2010b).

Embora a escola legitime essas e outras práticas oriundas das classes dominantes e seja tida como importante veículo de transmissão dessa cultura, Bourdieu (1998, p. 74) afirma que “o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido

⁹ Arbitrário cultural deve ser entendido aqui como algo que possui uma existência de fato e não de direito; e que, embora não possua justificativa para ser aceito, o é.

pela família”. Em outras palavras, a escola não operaria o suposto milagre que os simpatizantes da teoria do capital humano acreditavam (a escola libertadora); sozinha, ela não seria capaz de transmitir às camadas desfavorecidas todo o teor da cultura legítima (embora, frequentemente, ela o diga transmitir).

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 1998, p. 42).

Com essa afirmação, Bourdieu deixa antever sua crença na homogeneidade das situações culturais vividas pelos sujeitos ao longo de suas vidas dentro do escopo da ideia de legitimidade cultural. Para ele, o capital cultural está imbuído de “esquemas geradores suscetíveis de serem aplicados, por simples transferência, às mais diferentes áreas da prática” (BOURDIEU, 2007, p. 164). Destarte, as disposições do *habitus* cultural são, para ele, gerais e transcontextuais, corroborando, assim, para a formação de indivíduos com perfis consonantes com aqueles que, estaticamente, definem suas classes de origem. Em termos práticos, uma criança que tem uma prática cultural legítima no campo musical, por exemplo, tende a ter, de modo geral, maior propensão a possuir uma prática cultural também legítima em outro campo, por exemplo, no literário (LAHIRE, 2006, p. 122).

Bourdieu só admite em uma situação, singular e excepcional, a existência de certa heterogeneidade disposicional nos indivíduos: a do trânsito de classe, que, ao se deslocar de uma classe social para outra, via o sucesso escolar, tem em si *habitus* oriundos de matrizes de socialização contraditórias (família e escola), o que lhe acarreta, por fim, certo sofrimento psíquico em razão da exigência que se coloca da “derrubada [de toda uma] escala dos valores, uma conversão de toda a atitude [que antes possuía]” (BOURDIEU, 1998, p. 196).

O capital cultural transmitido pela família a seus descendentes encontra-se fundamentalmente no *estado incorporado*. Além dessa forma de existência, o capital cultural pode existir, segundo Bourdieu (1998, p. 74-9), sobre outras duas formas, quais sejam o *estado objetivado* e o *estado institucionalizado*.

Em resumo, no *estado incorporado*, o capital está ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação, a qual leva tempo e só pode ser realizada pessoalmente pelo próprio indivíduo, que opera, de maneira inconsciente, a formação de seu *habitus*. Os indivíduos oriundos das classes dominantes começam a incorporação do capital cultural (entendido como cultura

legítima) desde a mais tenra idade, daí o tempo de acumulação englobar a totalidade da socialização. Também apresentam um capital cultural *raro*, que lhes traz, consequentemente, benefícios materiais e simbólicos.

O *estado objetivado* contempla os bens materiais, tais como quadros, monumentos, escritos e livros. Apresenta, portanto, uma relação com o capital econômico, pois, em certa medida, depende deste para ser apropriado. Mas só a apropriação material não lhe forja a existência; é necessária igualmente uma apropriação simbólica, para lhe vivificar como arma nas lutas de classes, em que os sujeitos obtêm benefícios na medida em que dominam – e, portanto, incorporam – tal capital.

O capital cultural no *estado institucionalizado* se apresenta na forma do diploma, um simples papel que, representando a conversão do capital econômico investido em capital cultural, adquire determinada autonomia em relação ao seu portador em dado momento histórico devido à magia performática do fazer instituir. É interessante lembrar que todo o investimento econômico em capital cultural só tem sentido tendo em vista uma reversibilidade mínima no que tange a benefícios materiais e simbólicos (BOURDIEU, 1998, p. 74-9).

A discussão acerca do capital cultural, na obra de Bourdieu, dá subsídios, portanto, à ideia da manutenção do *status quo* da sociedade via uma escola reprodutora de desigualdades, uma vez que atrela o capital econômico (representado pelo conjunto de bens econômicos: renda, patrimônio, bens materiais) ao capital cultural em uma perspectiva de luta de classes.

Como um desdobramento dessa luta de classes, Bourdieu (1998, p. 67) prossegue com teorizações acerca da existência de um capital social, definido como “conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento” e de um capital simbólico, que corresponde “ao conjunto dos rituais ligados à honra e ao reconhecimento” (BONNEWITZ, 2003, p. 54).

O capital simbólico, muitas vezes, está associado à posse dos demais tipos de capital e entre ele e o capital econômico “existe um *continuum* de posições marcadas, em graus diversos, por uma ‘dupla verdade’, como a dádiva ou, em nossas sociedades, o trabalho dos assalariados mais sujeitos à exploração econômica” (PINTO, 2000, p. 135). Apesar disso, Bourdieu (2007) não entende que os indivíduos oriundos das classes populares sejam totalmente destituídos de capital cultural. Pelo contrário, é a posse desigual de tal capital que os estimula a participar de lutas simbólicas dentro do campo cultural.

As palavras da filósofa Suzanne Langer (*apud* BOURDIEU, 2007, p. 34) corroboram essa ideia:

[...] atualmente, em que cada um [membro das massas] tem a possibilidade de ler, visitar museus, escutar a grande música, pelo menos, no rádio, o julgamento das massas sobre estas coisas tornou-se uma realidade e, através dele, tornou-se evidente que a grande arte não é um prazer direto dos sentidos.

Desacreditando na “influência sistemática de um passado incorporado necessariamente coerente sobre os comportamentos individuais presentes” (LAHIRE, 2006 p. 18), Lahire afirma que somente:

a pluralidade de disposições e de competências, por um lado, a variedade de contextos de sua efetivação, por outro, é que podem explicar sociologicamente a variação de comportamentos de um mesmo indivíduo, ou de um mesmo grupo de indivíduos, em função de campos de práticas, de propriedades do contexto de ação ou de circunstâncias mais singulares da prática.

Ou seja, para Lahire, os indivíduos participam, ao longo da vida, sucessiva e/ou simultaneamente de variados círculos sociais, culturais e profissionais – muitas vezes, contraditórios e heterogêneos entre si – e isso faz com que engendrem, em matéria de cultura, *habitus plura* adaptados aos mais diferentes contextos e não necessariamente coerentes com a matriz socializadora primária (prioritariamente, mas não exclusivamente, como já se afirmou, representada pela família). Dessa forma,

mesmo aqueles que não foram estimulados por seu meio familiar a praticar atividades culturais têm chances de viver em contextos culturalmente mais favoráveis durante sua vida adulta [...] outras influências socializadoras (conjugais, de amigos, profissionais, etc.) substituíram socializações culturais “que faltavam” (LAHIRE, 2006, p. 402).

Prolongando essa assertiva, Lahire (2008, p. 338) questiona a ideia de Bourdieu acerca da transferência geracional “automática” de capital cultural dentro do seio familiar ao dizer que “a presença objetiva de um capital cultural familiar só tem sentido se esse capital cultural for colocado em condições que tornem possível sua transmissão”. Por exemplo, uma família cujos pais têm ensino superior e muitos livros em seu acervo pessoal não implica necessariamente a formação de disposições propensas às práticas de leitura e escrita se, por contingências de trabalho, os filhos passarem longos períodos de tempo com babás (com capital cultural, em geral, reduzido em relação à cultura legítima) e sem interação qualquer com os livros.

Assim, tem-se um “*capital cultural morto, não apropriado e in-apropriado*” (LAHIRE, 2008, p. 343). Por outro lado, famílias, por exemplo, com baixo capital cultural, podem exercer maior influência sobre tais disposições se os pais agirem como intermediários entre a cultura escrita e seus filhos, levando-os a bibliotecas, estimulando-os a escrever histórias, etc.

Além de questionar essa propriedade da teoria de Bourdieu, Lahire (1998, p. 340) também questiona a ideia de “transmissão” do capital cultural, afirmando que esta remete, frequentemente,

à ideia de uma reprodução idêntica (“modelo a ser imitado”) de uma disposição (ou de um esquema) mental [...], [não explicando] o trabalho – de apropriação e de construção – efetuado pelo “aprendiz” ou pelo “herdeiro” [e nem] a necessária e inevitável transformação do “capital cultural” no processo de “outorgação” de uma geração para outra, de um adulto para um outro adulto e etc., [principalmente quando se tem em vista] as situações em que algo se “transmite” – ou melhor, se constrói – sem que nenhuma intenção pedagógica tenha sido visada, sem que nenhuma ação de transmissão tenha sido pensada como tal.

1.3 O Conceito de *Configuração* de Norbert Elias

O conceito de *configuração* é central na obra de Elias e dá suporte neste trabalho para se pensar a possibilidade de mudança do *habitus* e das práticas culturais. Antes, porém, de realizar uma exposição acerca desse conceito, faz-se necessário apresentar outro conceito da teoria do autor – o de processo social –, que serve como base para a compreensão da ideia de *configuração*.

Para Elias (2006, p. 28), processo social

refere-se às transformações amplas, contínuas, de longa duração [...] de (con)figurações formadas por seres humanos, ou de seus aspectos, em uma de duas direções opostas. Uma delas tem, geralmente, o caráter de ascensão, a outra, o caráter de declínio.

Com essas palavras, o autor explica o desenvolvimento das sociedades humanas considerando suas perspectivas históricas e, desse modo, vai além de muitos sociólogos contemporâneos que parecem se esquecer do entrelaçamento contínuo das gerações ao enfatizarem suas explicações nas relações sociais correntes, como se as sociedades não tivessem um passado ou que esse não fosse digno de nota para a compreensão das mesmas. E, mais, ao falar das direções opostas nas quais as sociedades podem caminhar, Elias abre a

possibilidade de compreender o desenvolvimento das sociedades como um processo dialético, portanto, sempre *reversível*; rompendo, dessa forma, com concepções sociológicas deterministas que, fortemente influenciadas pela matriz das ciências naturais, compreendem desenvolvimento como sinônimo de evolução (progresso contínuo).

Subjaz ao conceito de processo social a ideia de “tendências não planejadas, mas ao mesmo tempo estruturadas e orientadas, no desenvolvimento de estruturas da sociedade” (ELIAS, 2006, p. 197). Ou seja, para ele, acontecimentos sociais e transformações humanas não podem ter suas causas atribuídas puramente aos atos de vontade e planos dos seres humanos, como uma ligação mecânica de causa e efeito. É preciso entendê-los considerando as suas interdependências com estruturas e processos que não foram desejados ou planejados por nenhum dos envolvidos.

O exemplo de uma resistência não planejada de indivíduos no desenvolvimento de uma sociedade, como é o caso dos cidadãos europeus diante da unificação europeia, na época da Guerra Fria, abre as portas para a compreensão do conceito de *configuração* eliasiano ao exacerbar uma das críticas mais contundentes do autor às sociologias convencionais, qual seja o fato de que estas, embora tenham no mais das vezes êxito, ao apresentar “as pessoas enquanto sociedades, fracassam quando pretendem fazer o mesmo no que respeito às pessoas enquanto indivíduos” (ELIAS, 1970, p. 140).

Para Elias (2006, p. 26), há nessas abordagens

o perigo de partir de um indivíduo a-social, portanto, como que de um agente que existe por si mesmo; e o perigo de postular um “sistema”, um “todo”, em suma, uma sociedade humana que existiria para além do ser humano singular, para além dos indivíduos.

É no intuito de compreender *indivíduo* e *sociedade* como “dois níveis diferentes, mas inseparáveis do mundo humano” (ELIAS, 1970, p. 141) e, logo, não antagônicos, que propõe o dinâmico conceito de *configuração* como o “padrão mutável criado pelo conjunto de jogadores [indivíduos], não só pelos seus intelectos, mas pelo que eles são no seu todo; a totalidade das suas ações nas relações que sustentam uns com os outros” (ELIAS, 1970, p. 142).

Posto de outro modo, ele defende a ideia de *configuração* para explicar os processos de socialização e/ou individualização vividos pelos seres humanos quando entende que seus modos de vida são sempre singulares e codeterminados “pela transmissão de conhecimento de uma geração a outra, portanto, por meio do ingresso do singular no mundo simbólico específico de uma figuração já existente de seres humanos” (ELIAS, 2006, p. 25). Afasta-se, assim, da ideia do *Homo Clausus*, que pressupõe os indivíduos como seres absolutamente

independentes uns dos outros. Ao frisar a *mutabilidade* e a *transformação* das configurações humanas, Elias compreende ainda a possibilidade da modificação dos *habitus* social e do perfil identitário de cada indivíduo bem como o rearranjo das configurações já existentes e a participação simultânea de um mesmo indivíduo em diferentes configurações, sendo esse, portanto, influenciado por diversas “teias de socialização”. Assim,

um ser humano singular pode possuir uma liberdade de ação que lhe permita desligar-se de determinada figuração e introduzir-se em outra [...], as mesmas pessoas podem formar umas com as outras diferentes figurações (os passageiros antes, durante e, possivelmente, depois de um naufrágio) [...]. Inversamente, diferentes seres humanos singulares podem formar figurações similares, com certas variações (famílias, burocracias, cidades, países) (ELIAS, 2006, p. 27).

Essas estruturas entrelaçadas que compõem as configurações apresentam, portanto, um equilíbrio flutuante e elástico e, logo, a compreensão destas não pode ser realizada de maneira atomizada; pelo contrário, deve ser empreendida mediante análise dos seus elos de interdependência. Tais figurações, que primam pela mutabilidade e interdependência, ensejam o desenvolvimento das sociedades, exemplo de processo social do qual falávamos acima. É preciso, no entanto, ressaltar que um processo social, por exemplo, pautado na “mudança não-planejada de longo prazo dos parâmetros sociais em uma direção determinada pode resultar das relações de tensão de seres humanos singulares que, em suas ações, estão orientados para planos e objetivos de curto prazo” (ELIAS, 2006, p. 228).

Para explicar o modo como os indivíduos se relacionam uns com os outros nas configurações das quais participam e, logo, como se constitui essa ordem relativamente autônoma, Elias propõe uma conceituação que denomina “modelos de jogo”, baseada na asserção de que essas relações se pautam no *equilíbrio de poder*, o qual sendo bipolar ou multipolar, “está sempre presente onde quer que haja uma interdependência funcional entre pessoas” (ELIAS, 1970, p. 80)¹⁰.

Os modelos didáticos propostos por Elias visam jogar luz sobre os problemas sociológicos oriundos das relações de poder que permeiam as configurações humanas e, desse modo, permitem a compreensão de que todos nós nos desenvolvemos devido às obrigações que nos são impostas pelas tramas de relação das quais fazemos parte.

Mas não apenas “obrigações” impulsionam o desenvolvimento dos seres humanos; Elias comenta em sua obra que as ligações afetivas também tomam parte desse processo.

¹⁰ São seis os modelos de jogos apresentados por Elias em sua obra *Introdução à Sociologia* (1970): a) modelo da competição primária; b) modelo de jogo de duas pessoas; c) jogos de muitas pessoas a um só nível; d) jogos multipessoais a vários níveis; e) modelos de jogo a dois níveis: tipo oligárquico; f) modelos de jogo a dois níveis: tipo democrático crescentemente simplificado.

Alterações em determinadas configurações (por exemplo, morte de um ente querido, separação de um casal, etc.) igualmente transformam as relações de equilíbrio nas teias de relacionamento pessoal das quais o indivíduo faz parte e podem vir a ressoar em outras áreas de sua vida (ELIAS, 1970, p. 147-51).

Além disso, tais modelos explicativos contribuem para demonstrar o quão errôneo é pensar que o processo de individualização é uma mera relação de acontecimentos unilineares de causa e efeito. Pelo contrário, cada ação do *habitus* de um indivíduo só pode ser compreendida se refletirmos acerca do modo como se inter cruzaram as suas “jogadas” anteriores e as de seus companheiros nas mais diversas configurações das quais ele faz parte (1970, p. 102-7).

Por fim, a ideia do jogo contínuo entre indivíduos põe em relevo um aspecto singular da humanidade, qual seja a *mutabilidade por natureza* dos seres humanos. Para Elias (1970, p. 119), a mudança de comportamento dos seres humanos relaciona-se a um ajustamento às situações que vão lhes sendo interpostas e decorrem, assim, “de um processo de aprendizagem individual [que] atua por meio da acumulação mnésica de experiência, de modo que podemos mais tarde recorrer a estas para que nos ajudem a diagnosticar e prognosticar qualquer nova situação”. Essa mutabilidade, portanto, não é vista como caótica, pois, nela, o indivíduo “não só atravessa um processo, [mas] é um processo” (ELIAS, 1970, p. 129)¹¹.

Na obra *Os estabelecidos e os Outsiders*, Elias e Scotson exploram o conceito de *configuração*, ao realizarem um trabalho de cunho etnográfico em uma pequena cidade da Inglaterra denominada ficticiamente de Winston Parva, a qual, vivia, à época, um processo de industrialização e cujos moradores dividiam-se em três bairros (zonas): na zona 1, viviam as pessoas privilegiadas economicamente e as zonas 2 e 3 eram bairros operários.

A priori, a partir de uma análise econômica, poder-se-ia supor uma maior semelhança e integração entre as últimas duas zonas, porém não é isso o que Elias e Scotson encontram. Em razão de a zona 3 ser formada por imigrantes recém-chegados à cidade, estes eram estigmatizados e excluídos pelos habitantes das outras duas zonas. Havia um esforço mútuo entre os habitantes da zona 2 para a coesão do bairro. Essa configuração/união ao mesmo tempo em que limitava as ações dos indivíduos da zona 2 reforçava a diferença entre eles e os habitantes da zona 3. Um dos mecanismos estruturadores e coesivos da zona 2 era a prática da

¹¹ É interessante destacar a posição de Elias em relação à mutabilidade dos adultos, que compõem a faixa etária do nosso referencial empírico. Para o autor, “mesmo eles [os adultos, cujo caráter e cujas estruturas de consciência e instinto se tornaram mais ou menos fixos], por certo, nunca estão inteiramente completos e acabados. Também podem mudar em seu contexto de relações, ainda que com alguma dificuldade e, em geral, apenas em seu autocontrole mais consciente” (ELIAS, 1994, p. 30).

fofoca, que também ressoava nos moradores da zona 3, uma vez que, muitas vezes, colocava em relevo o estigma dos moradores da aldeia frente aos moradores do loteamento. Nesse sentido, os habitantes da zona 3 incorporaram em suas estruturas de personalidade o peso do estigma que carregavam de tal modo que a união entre as famílias dessa região era obstaculizada pelo sentimento de desconfiança mútua presente no local.

Ainda que a descrição do trabalho de Elias e Scotson seja muito sintética, dado o espaço de que dispomos, ela nos permite não só visualizar explicitamente a ideia de jogo proposta por Elias, como também os nós de interdependência existentes entre as configurações das zonas 2 e 3.

Em outra obra, *Mozart, sociologia de um gênio* (1995), Elias também faz uso dos conceitos de configuração e processo social, ao evidenciar a relação entre as estruturas sociais e as de personalidade de Mozart, cuja obra musical é exposta e analisada como tendo uma relação de interdependência com a sociedade da época em que foi realizada.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DE PESQUISA

Tendo apresentando o arcabouço teórico e as justificativas de sua utilização na presente pesquisa faz-se necessário discorrer sobre as escolhas que levaram à adoção da metodologia de pesquisa de cunho qualitativo etnográfico neste trabalho.

Com o objetivo de verificar as repercussões do PEC nas práticas pedagógicas e de leitura e escrita dos professores, perguntamo-nos: (1) como seria possível verificar tais repercussões, considerando o grupo numeroso de professores que frequentou esse programa? (2) Como cruzar as informações referentes às socializações familiares, escolares e profissionais de modo a compreender a convergência de seus papéis em cada prática de cada professor(a)?

O próprio decurso deste estudo evidenciou que somente uma pesquisa qualitativa realizada com um grupo reduzido de participantes poderia responder a tais indagações. A necessidade de aproximação do objeto de estudo, a fim de identificar a diversidade de arranjos configuracionais, nos quais esses docentes se achavam inseridos, bem como suas práticas e possíveis transformações, obrigou-nos a reduzir o tamanho do grupo, de oito para quatro docentes.

Na perspectiva qualitativa de pesquisa, a opção pela inspiração etnográfica, corporificada nas observações participantes e na realização de entrevistas semiestruturadas, deu-se pelo entendimento de que tais ferramentas metodológicas permitiriam um olhar mais atento aos detalhes das práticas docentes e dos discursos dos professores. Ademais, a experiência da utilização da ferramenta da observação participante demonstrou importância ao servir como prova ou, na maioria das vezes, contraprova aos depoimentos dos pesquisados, trazendo, assim, a realidade verdadeira das práticas para a pesquisa e afastando-a, por conseguinte, dos limites performáticos que a exclusividade dos depoimentos orais pode acarretar em determinadas situações.

Os três tópicos que compõem este capítulo buscam descrever em detalhes o percurso da investigação.

2.1 Primeiros Passos

Em novembro de 2010, antes mesmo do início formal do mestrado, foi dado início à busca dos sujeitos da futura pesquisa: professores egressos do PEC, notadamente aqueles que eram considerados detentores de uma prática alfabetizadora de sucesso. *A priori*, colocaram-se as seguintes questões: onde estariam trabalhando aqueles que cursaram o Programa nos anos de 2003 e 2004? Como contatá-los? Em um primeiro momento, acreditou-se que a secretaria do PEC, ainda existente na Faculdade de Educação da USP (FEUSP), poderia nos auxiliar nesta tarefa. No entanto, havia somente registros de listas de chamadas com os nomes dos professores. Onde, pois, descobrir as informações pessoais de tais alunos? Tais informações acabaram por ser encontradas na Seção de Alunos da FEUSP.

Diante do enorme número de cursistas do PEC-Municípios (cerca de 5.000) e do fato de estarem distribuídos em diferentes regiões da cidade de São Paulo, optou-se por selecionar os que frequentaram o polo Butantã. Coletamos informações (nome completo, telefone, idade e escola de trabalho à época da realização do curso) de 139 professores egressos do PEC, que foram preservadas até março de 2011. Por ocasião do exercício de campo da disciplina A Etnografia Aplicada à Pesquisa Educacional, proposto pela professora Belmira O. Bueno, buscou-se realizar contato telefônico com os professores.

Dos 139 professores do polo Butantã, foi possível contatar 48 (34,5% do total). As reações dos professores ao meu contato telefônico foram diversas. Alguns repeliram de imediato, enquanto outros se mostraram extremamente disponíveis e atenciosos, chegando a dar telefones de outros colegas ou, ainda, se responsabilizando por tentar contatar antigos colegas e depois retornarem. Entretanto, por uma série de fatores que serão explicitados mais adiante, mostrou-se difícil a tarefa de coadunar os interesses da pesquisa com os professores disponíveis. Afinal, o perfil de sujeito buscado inicialmente consistia em um(a) professor(a) que trabalhasse no 1º ano do Ensino Fundamental ou, no máximo, no 2º ano, no período vespertino e que se mostrasse disponível para receber uma observadora. Algo que parecia simples quando da elaboração do projeto de pesquisa e que se mostrou extremamente complexo no desenrolar, implicando, como se verá a seguir, ajustes nessa configuração inicial acerca dos perfis dos professores a serem pesquisados.

Diante da dificuldade de encontrar professores egressos do PEC que atuassem nas duas séries iniciais do Ensino Fundamental, consideramos que, sendo o foco da pesquisa as relações de leitura e escrita travadas entre docentes e discentes, privilegiar o momento do

início da alfabetização pareceu não ser o mais relevante, uma vez que tais relações poderiam ser observadas nas demais séries do Ensino Fundamental.

A ampliação do foco observacional acabou também por resolver outra questão que já havia sido posta quando da entrada no mestrado. Ali, falávamos ainda em analisar professores alfabetizadores de sucesso. Como definir o qualitativo “de sucesso” sem realizar observações prévias de cada professor? Aliás, seria possível realizar observações prévias de cada egresso do PEC e daí definir os professores de sucesso a serem pesquisados¹²? Isso nos pareceu, por fim, metodologicamente inviável e, diante da ampliação do grupo a ser observado, a questão foi definitivamente posta de lado e decidiu-se que o grupo de professores seria observado independentemente da qualidade de suas práticas e da série para qual ministrava aulas.

Assim, dos 48 bem-sucedidos contatos telefônicos (Tabela 1) e já considerando uma ampliação do grupo, de professor de 1º e 2º anos para professor de Ensino Fundamental, cheguei a um seleto grupo de cinco professores passíveis de participarem do exercício de campo. Nesse primeiro conjunto de egressos contatados, observou-se, a partir dos dados das fichas cadastrais dos professores à época do PEC, um fenômeno de rotatividade de professores de Escolas de Ensino Fundamental (EMEF) para Escolas de Educação Infantil (EMEI). Além disso, também se evidenciou o grande número de professores que cursaram o PEC e que, atualmente, encontram-se aposentados.

Tabela 1 – 1º levantamento dos professores egressos do polo Butantã do PEC (48 pessoas)

Professores do polo Butantã	Durante o PEC (2003-2005)	Pós-PEC (2010)
Professores de EMEI	22 (45,83%)	25 (52,03%)
Professores de EMEF	26 (54,16%)	9 (18,75%)
Aposentados	0	7 (14,58%)
Cargos de gestão	0	4 (8,33%)
Readaptados	0	3 (6,35%)

Fonte: Elaboração própria.

Para o exercício de campo, em que se fazia urgente encontrar um participante para a pesquisa, o primeiro conjunto de professores egressos contatados contemplou as necessidades

¹² Sobre o qualitativo de sucesso, Lahire (2008) fala a partir de sua pesquisa acerca do fracasso e sucesso escolar nos meios populares que não é papel do sociólogo dizer o que é “sucesso” escolar. Esta palavra é tão somente uma categoria cujo sentido varia *historicamente, institucionalmente e socialmente*, constituindo, portanto, configurações sempre muito frágeis e questionáveis. Se se demonstra impossível a definição de “sucesso” para os discentes, o mesmo, parece-nos, válido para os docentes.

da época. Nesse contexto, ao longo dos meses de abril a junho de 2011, realizou-se um exercício de campo centrado em observações das práticas de um professor, Fábio, que, à época, ministrava aulas para uma turma de 4^a série do Ensino Fundamental de 8 anos. Ainda em 2011, entre os meses de setembro a novembro, outro ensaio de inspiração etnográfica para coleta de dados foi realizado tendo com a finalidade de apurar o olhar da pesquisadora sobre o objeto pesquisado. Nessa ocasião, quem cedeu suas práticas às minhas observações foi a professora Neusa, que ministrava aulas para uma turma de 1^o ano.

2.2 Em Busca dos Sujeitos

O ano de 2012 começou com o desafio de entrar em contato com um maior número de professores egressos do PEC. O primeiro grupo de professores não atendia as necessidades da pesquisa no que se referia à quantidade de sujeitos a serem observados.

Em uma conversa sobre a pesquisa com a ex-assistente de direção da escola onde trabalho, surgiu, então, aquilo que parecia ser o caminho. A Prefeitura de São Paulo possui uma página na Internet com a folha de pagamento dos servidores públicos. Na área relativa à Secretaria Municipal de Educação (SME), é possível encontrar a unidade escolar onde cada docente da rede municipal trabalha¹³. Assim, tendo em mãos a lista de alunos-professores do PEC, busquei a escola onde trabalhavam atualmente. Estava traçada a estratégia para localização de tais docentes: encontrá-los a partir das escolas onde trabalhavam.

Após esse exercício de busca mais extenso, a tendência de migração de professores de EMEFs para EMEIs e do grande número de egressos do PEC já aposentados, que havia aparecido no primeiro conjunto de informações levantadas, confirmou-se apenas parcialmente, uma vez que – embora tais dados mais amplos nos permitam perceber que cerca de um quarto dos egressos do PEC já se encontram aposentados menos de uma década após a realização do Programa, os mesmos dados também informam que o número de professores envolvidos com a Educação Infantil sempre – tanto durante o PEC quanto atualmente – foi maior, ao menos no que tange ao polo Butantã, do Programa.

¹³ As informações sobre as escolas onde os docentes trabalham foram colhidas tendo como base a folha de pagamento de dezembro de 2011. Disponível em: <http://deolhonascostas.prefeitura.sp.gov.br/priv/secretaria_detalhe.asp>.

Tabela 2 – 2º levantamento dos professores egressos do polo Butantã do PEC (139 pessoas)

Professores do polo Butantã	Durante o PEC (2003-2005)	Pós-PEC (2012)
Professores de EMEI	79 (56,83%)	56 (40,28%)
Professores de EMEF	60 (43,16%)	42 (30,21%)
Aposentados	0	35 (25,17%)
Cargos de gestão	0	3 (2,15%)
Readaptados	0	3 (2,15%)

Fonte: Elaboração própria.

Figura 1 – Situação profissional dos alunos-professores do PEC durante o Programa e em 2011

Fonte: Elaboração própria

Ainda assim, essa constatação acerca da predominância de professores de Educação Infantil no Programa nos fez refletir sobre o quão a composição do grupo de pesquisa era ainda mais reduzida do que pensávamos à época da escrita do projeto de mestrado. Apesar disso, a localização de cada docente na unidade escolar onde atuava como professor facilitou o trabalho de coleta de dados. Dessa forma, o contato inicial ocorreu, primeiramente, com alguma figura da gestão da escola (coordenador, assistente de direção ou diretor). Após a exposição do projeto para essa pessoa e o aceite, eu era encaminhada para conhecer

pessoalmente os professores. Muitos me receberam com surpresa, mas passado o susto inicial e dadas as devidas explicações sobre o percurso da pesquisa, eu esclarecia as minhas intenções com as observações de campo e entregava a eles uma síntese do projeto de pesquisa.

Ao todo, considerando os dois professores acompanhados ao longo de 2011, Fábio e Neusa, foram observadas as práticas de oito¹⁴ professores egressos do PEC. Todos assinaram, em duas vias, um termo de consentimento livre e esclarecido para participarem da pesquisa (ANEXO A). Essa medida encontra-se em consonância com os pressupostos éticos do primeiro documento do Comitê de Ética da FEUSP (FEUSP, 2007, p. 4) no qual se afirma que

o respeito devido à dignidade humana exige que toda a pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos [...] [e que] os dados obtidos por intermédio dos sujeitos de pesquisa não poderão ser utilizados para outros fins que não os previstos no consentimento.

Nesse sentido, a anuência dos participantes visou “preservar o anonimato dos participantes” e “garantir a confidencialidade das informações e a privacidade dos sujeitos, assegurando que os dados da pesquisa não serão utilizados em prejuízo [...] das pessoas” (FEUSP, 2007, p. 5).

Com exceção dos dois primeiros professores observados, cujo percurso foi diferenciado no que se refere ao tempo (Fábio foi observado durante nove momentos, de uma hora e meia de duração cada; enquanto Neusa, por sete momentos também de uma hora e meia cada), os demais professores foram observados ao longo de quatro momentos de uma hora e meia cada. Considerando o fato de que todos os professores são polivalentes, combinaram-se previamente os horários a fim de que somente as aulas de Língua Portuguesa, nas quais prevalecem as relações de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, pudessem ser observadas.

¹⁴ O número de professores egressos investigados foi definido com base em critérios da pesquisa qualitativa, que visa identificar e captar processos que somente uma análise micrológica permite. Assim sendo, o número de oito professores foi uma estimativa a esse respeito, levando em conta que se almejava observar e entrevistar professores de diferentes perfis e, com isso, examinar a potencialidade do Programa em relação a diferentes percursos formativos.

2.3 Definindo a Metodologia

Desde a escrita do projeto de mestrado não se havia definido com maior precisão a metodologia que seria utilizada neste trabalho. Apenas estava certo que a pesquisa situar-se-ia no contexto do paradigma interpretativo, no qual o conhecimento científico dos fatos sociais resulta “de um trabalho de interpretação, o qual só é possível mediante uma interação entre o investigador e os atores sociais, de forma a poder reconstruir-se a complexidade da ação e das representações da ação social” (SARMENTO, 2003, p. 142).

Em acordo com Becker (1997, p. 14 *apud* ZAGO *et al.*, 2003, p. 9), que afirma que “as situações de pesquisa qualitativa incentivam, poder-se-ia dizer exigem, a improvisação”, pode-se pensar que o arranjo metodológico realizado na presente pesquisa também apresenta certo grau de improvisação, uma vez que não pode ser considerada propriamente etnográfica. Isso porque, ao realizar observações de curta duração de cada um dos sujeitos pesquisados, a pesquisa infringe uma das principais características do trabalho etnográfico, qual seja a “participação intensiva e a longo prazo no contexto de campo” (ERICKSON, 1989, p. 199). Apesar disso, outras características apontadas por Erickson (1989, p. 199) foram contempladas, como:

- a) Cuidadoso registro do que ocorre no contexto mediante a escrita de notas de campo e recopilação de outros tipos de documentos (por exemplo, notificações, gravações, mostras de trabalho discentes, fitas de vídeo)
- b) Posterior reflexão analítica sobre o registro documental obtido em campo e elaboração de um informe mediante a uma descrição detalhada, utilizando fragmentos narrativos e citações textuais de entrevistas [...].

Nesse contexto de tomada de decisões sobre o caráter metodológico, as duas principais ferramentas utilizadas para a coleta de informações foram a observação participante e a entrevista.

A observação participante se define pela presença constante do pesquisador no campo e a observação direta de um grupo visando desvendar as redes de significados aí produzidos. Essa presença do pesquisador em campo pode assumir, segundo Sarmento (2003), contornos variáveis. De minha parte, tentei ao máximo assumir uma postura de mera observadora. No entanto, o fato de também ser professora da rede municipal de São Paulo inevitavelmente gerou certa aproximação dos docentes observados. Ainda que, *a priori*, pairasse no ar certo estranhamento dos professores e um temor da observação constituir-se como uma avaliação

de práticas, aos poucos, conforme fui me familiarizando com cada um e com suas salas de aulas, essa situação foi superada.

Nesse sentido, é válido retomar as palavras de Carvalho (2003, p. 209), que, ao comentar sobre a pesquisa realizada no interior da escola, afirma que, “nesse cotidiano estruturado, não há lugar previsto para o sociólogo [pesquisador], para um adulto – frequentemente uma adulta – que não é professora”. Assim, atuando como um sujeito descontextualizado no interior das escolas, assumi muitas vezes, talvez pela pouca idade, a identidade de uma estagiária (CARVALHO, 2003, p. 210), que estava ali para aprender com a experiência daqueles professores e, outras vezes, a identidade de um par docente, a quem os professores recorriam para pedir opiniões, solicitar ajuda para “tomar conta da sala” por uns instantes, etc. Dois exemplos podem dar uma ideia dessa relação:

Diante de uma atividade de produção textual do gênero bilhete, Tainá entrega o bilhete que havia feito para a professora Bernadete, que comenta em voz alta:

– *A Tainá fez direitinho tudo... Só que não sei se está de bom tom...*

Bernadete me chama. O convite está bem escrito, mas é dirigido ao aluno André, que é cadeirante. O não de “bom tom” refere-se ao fato de Tainá ter desenhado André na cadeira de rodas no convite. Ela me pergunta o que eu faria. Digo que eu diria que num convite a gente não desenha o convidado, só coloca o nome dele. Minutos mais tarde, ouço ela falando para Tainá:

– *Tá tudo legal, mas, não vale desenho. Esse convite não precisa de desenho. Só de nome.* (RA1 Bernadete)

Percebi que Fábio confiava em mim ao deixar a sala sobre os meus cuidados quando declarou que iria resolver um problema fora da sala e afirmando que “*Eu estou indo, mas a professora Eliana fica*”. (RA8 Fábio)

Para os alunos, a visão daquela adulta, “que não se responsabiliza pela manutenção da disciplina, que não pune” (CARVALHO, 2003, p. 209), também lhes era estranha e, muitas vezes, acabei também sendo considerada por eles como uma “pré-professora”, uma cúmplice dos erros, que corrigia (e ajudava) os alunos antes da correção dos professores regentes:

Liliana inicia sua aula. [...] Ao me sentar na roda, uma aluna me diz:

– *Mas, você não vai prestar atenção na história? Vai ficar anotando até agora?*

– *Ela precisa anotar* – Liliana intervém.

– *É porque ela faz um curso* – diz outra aluna – *Quando eu crescer, eu também vou querer fazer um curso.* (RA4 Liliana)

Quanto ao exercício de separação de sílabas, muitos foram aqueles que me perguntaram acerca da separação do dígrafo “ss” na palavra assoalho. (RA9 Fábio)

Ao longo de todo o trabalho de campo, estive munida de um caderno no qual registrava as observações realizadas. Essas notas foram transcritas para o processador de textos e conformadas em registro ampliado¹⁵, totalizando cerca de 160 páginas.

No que se refere às entrevistas, procurou-se conduzi-las de modo a evitar que se tornassem um “espaço opressivo ou momento de ‘comunicação violenta’” (BOURDIEU, 2008, p. 697). *A priori*, pensou-se em realizar somente uma entrevista com cada docente. No entanto, com base nas sugestões da banca de qualificação, o número de professores observados foi reduzido, a fim de aprofundar a análise sobre cada qual. Também, considerando-se os desajustes observados no primeiro roteiro de entrevista, optou-se por realizar uma segunda rodada de entrevistas com quatro dos oito professores inicialmente observados.

Em ambos os momentos, realizaram-se entrevistas semiestruturadas a partir de um roteiro, o qual abrangeu, na primeira rodada, questões nas quais os professores puderam discorrer sobre suas percepções e lembranças do PEC, acerca da leitura e escrita, bem como de seus percursos de socialização familiar e escolar que os levaram ao aprendizado e ao gosto pelo objeto linguístico (ANEXO B).

Além disso, a construção do roteiro considerou a variável do (pouco) tempo disponível dos participantes para concederem as entrevistas. Assim, todas as entrevistas foram realizadas em seus respectivos locais de trabalho e em horários livres (correspondentes a 1 hora-aula de 50 minutos). Evidentemente, esse arranjo teve consequências sobre o instrumento metodológico, uma vez que não pôde ser muito extenso dado o tempo exíguo. Dessa forma, nosso primeiro roteiro de entrevista acabou por conter somente 11 questões. Apesar dessa preocupação com a duração, duas entrevistas ultrapassaram o tempo disponível dos professores e tiveram que ser realizadas em dois dias.

No que tange à segunda rodada de entrevistas, o roteiro elaborado foi mais extenso e focalizou, inspirando-se no itinerário de Lahire (2008), questões referente às formas familiares de autoridade, de cultura escrita e de investimento pedagógico de cada entrevistado ao longo de suas vidas (ANEXO C). Incluíram-se também questões sobre hábitos culturais e motivações pessoais dos entrevistados relacionadas à escolha da profissão docente. Essas entrevistas foram organizadas de modo a permitir que os professores tivessem mais tempo

¹⁵ Utiliza-se a sigla RA ao longo desta dissertação para fazer referências aos registros ampliados. À frente da sigla sempre é colocado um número cardinal que se refere à observação realizada e, a seguir, o nome do docente relacionado ao RA. Assim, onde se lê, por exemplo, RA1 Neusa, deve-se entender: “registro ampliado relativo ao 1º dia de observação de campo realizada na sala da professora Neusa”.

para discorrer sobre os assuntos propostos e, logo, configuraram-se de modo bem mais extenso que as anteriores.

Todas as entrevistas tiveram seus áudios gravados, “registro [que] tem uma função importante na organização e análise dos resultados pelo acesso a um material mais completo do que as anotações podem oferecer e ainda permitir novamente escutar as entrevistas, reexaminando o seu conteúdo” (ZAGO, 2003, p. 299). Nesse sentido, é preciso ressaltar que, embora os professores soubessem, desde o início do aceite de participação na pesquisa, da necessidade de gravação das entrevistas, de início muitos ficaram receosos ao se depararem com o gravador. No entanto, após uma breve conversa reiterando a confidencialidade das informações prestadas, o temor foi dissipado.

Após serem transcritas, as entrevistas foram entregues aos participantes da pesquisa com o objetivo de tomarem ciência de seus relatos e realizarem as alterações que julgassem necessárias, no que se referia à forma e ao conteúdo dos depoimentos. Todos agradeceram a devolutiva e me receberam muito bem quando da entrega das transcrições. nenhum professor realizou quaisquer modificações nas entrevistas¹⁶.

Ainda sobre as entrevistas, é preciso fazer algumas ponderações. Sarmiento (2003, p. 162) considera, por exemplo, que a entrevista pode ser um espaço para “uma ação dramática e teatral por parte dos atores sociais”, enquanto Lahire (2004, p. 315), que, em sua sociologia experimental, vale-se somente de tal instrumento metodológico, utilizando-o reiterada vez com seus sujeitos de pesquisa, afirma que embora nem sempre a verdade saia da boca dos entrevistados, o sociólogo não faz completamente seu trabalho quando não analisa, além da construção verbal dos sujeitos, outros aspectos da vida presente do entrevistado.

Nesse sentido, esta pesquisa, ao considerar o intenso trabalho de campo realizado, busca evitar o erro interpretativo de tratar somente os aspectos mais explicitados pelos professores em seus discursos, uma vez que entende que o cruzamento de informações permite “explicar o que eventualmente não converge, a partir de outras fontes ou ângulos de visão [...] [impedindo] que a unilateralidade de uma observação ou de um depoimento [...] se possa sobrepor à realidade, em todo o seu conjunto e complexidade” (SARMENTO, 2003, p. 157).

¹⁶ Ressalta-se que o retorno dos dados está em acordo com os padrões éticos da Feusp uma vez que a pesquisadora comprometeu-se a apresentar os resultados aos participantes da pesquisa, o que assegura a esses o uso digno de seus depoimentos (FEUSP, 2007, p. 5).

No que tange à análise do material, considerando as palavras de Rockwell (2009, p. 64), a inspiração etnográfica fez sentir-se fortemente na pesquisa realizada visto que o desafio principal da investigação coadunou com aquele que, para a pesquisadora mexicana, é central na investigação etnográfica, qual seja “o que fazer com o enorme acervo de notas, registros, transcrições e materiais que resultam do trabalho de campo”. Nesse sentido, as 160 páginas de registros ampliados e as muitas horas de entrevistas gravadas tornaram-se um grande desafio.

Assim, os dados coletados foram organizados de acordo com os seguintes eixos temáticos: a) características do contexto de observação; b) características dos discentes; c) relação professor-aluno; d) práticas de ensino de leitura e escrita em sala de aula e; e) gestão de sala de aula. Ainda que o foco de nossas observações tenha recaído no eixo *d*, outras informações, categorizadas nos demais eixos, foram consideradas na análise já que se entende a sala de aula, a partir de Elias (1970), como uma configuração na qual os indivíduos ao se relacionarem entre si estabelecem uma rede de interdependência cuja singularidade da articulação reverbera nas práticas docentes desenvolvidas.

No tocante às primeiras entrevistas, as informações adquiridas também foram separadas em blocos temáticos (percepções sobre o magistério e sobre o PEC, práticas leitoras e escritoras contemporâneo, *habitus* docente relacionado à leitura e escrita, vieses da socialização escolar, profissional e familiar que se relacionam com a prática da leitura e escrita), a fim de facilitar a organização das informações.

A segunda rodada de entrevista, por sua vez, foi topicalizada, de acordo com os seguintes itens: a) experiências com a leitura na infância, na juventude e na vida adulta; b) experiência com a escrita na infância, na juventude e na vida adulta; c) leitura e escrita no cotidiano atual; d) hábitos culturais: frequência a teatro, cinema e museus – ontem e hoje; e) infância e escola: acompanhamento dos pais, desempenho como aluno, realização das tarefas de casa, professores marcantes, lembranças da alfabetização; f) escolha da carreira: razões e pessoas que marcaram suas decisões; e g) relações familiares: quantidade de pessoas na família de origem e atual, escolaridade e profissão das mesmas.

Todo esse esforço analítico foi realizado com vistas a balizar o processo reflexivo e interpretativo e, portanto, a tessitura do texto da presente dissertação.

CAPÍTULO III

CONTRIBUIÇÕES DO PEC PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Verificar as repercussões de um curso de formação continuada de nível superior nas práticas dos professores egressos implica deter um olhar sobre os conteúdos oferecidos aos docentes, particularmente, por meio do material impresso distribuído ao longo do curso.

Assim, antes de dar início ao relato acerca das práticas dos professores egressos do PEC, no que tange ao ensino de leitura e escrita, e realizar um intento analítico, faz-se necessário apresentar o material do PEC nas áreas da didática do ensino da leitura e escrita. Pretende-se aqui mostrar os principais aspectos que constituíram o arcabouço teórico do Programa e o modo como ele se estruturou.

Sob a forma de apostilas, o material impresso foi confeccionado a partir de diretrizes estabelecidas pelas universidades envolvidas no Programa e estruturou-se no formato de módulos. Assim, as apostilas, principal instrumento do trabalho *off-line* realizado nos polos, configuravam-se também como um eixo estruturador das demais atividades desenvolvidas, tais como vídeo e teleconferências, vivências educadoras, escrita de memórias, etc.

Dentre os quatro módulos previstos (Módulo introdutório – Capacitação em informática; Módulo I – O PEC-Formação Universitária Municípios e as dimensões experiencial, reflexiva e ética do trabalho do professor; Módulo II – Formação para docência escolar: cenário político-educacional atual, conteúdos e didáticas das áreas curriculares; e Módulo III – Currículo: espaço e tempo de decisão coletiva), considerou-se para essa apresentação o material contido no Módulo II, especificamente referente ao Tema 4, composto pelas Unidades 4.3 e 4.4, as quais se intitulam, respectivamente, “Aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita: alfabetização e letramento” e “Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa” (SÃO PAULO, 2004).

Dada a extensão do material impresso oferecido aos professores (cerca de 3.500 páginas), considerou-se que esse recorte não tão pequeno de 243 páginas poder-se-ia configurar como uma boa amostra das ideias pedagógicas do Programa na área da didática do ensino de leitura e escrita, ainda que se entenda que informações relativas a tal âmbito possam encontrar-se espalhadas por outras páginas do material.

Por fim, é ainda preciso fazer uma ressalva. O material do PEC ao qual fazemos referência neste trabalho foi pensado originalmente para o “Programa de Educação

Continuada – Curso Especial de Formação de Professores de 1^a a 4^a Séries do Ensino Fundamental”. Conhecido informalmente como PEC-Estadual, tal curso foi realizado nos anos de 2001 e 2002, fruto de uma parceria entre a SEE-SP, a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), USP, PUC-SP e Fundação Carlos Alberto Vanzolini e objetivou oferecer a titulação de Ensino Superior para docentes que atuavam na rede estadual do Estado de São Paulo.

A princípio, segundo Barbosa (2005, p. 73), tal programa foi “proposto com caráter especial, pontual e não reeditável”, porém, a ele seguiram-se outras duas versões do PEC, tal qual a que se faz presente como referencial empírico desta pesquisa, e que se valeram dos mesmos materiais pedagógicos utilizados na primeira versão. Por essa razão, em determinados momentos, o material traz a voz da SEE-SP, a qual deve ser entendida como um *continuum* com os pressupostos pedagógicos defendidos pela SME-SP¹⁷.

3.1 Didática da Leitura e da Escrita

A atividade inicial da unidade “Aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita: alfabetização e letramento” apresenta um texto de Magda Becker Soares, que define alfabetização como a aquisição do código escrito, e letramento como uso da leitura e escrita em práticas sociais, afirmando que a alfabetização está inserida no letramento. Após a leitura do texto, é proposto aos professores que comparem “as definições que [vocês] elaboraram [previamente] com as que foram apresentadas por Magda Soares, reformulando-as, se considerarem necessário” (SÃO PAULO, 2004, p. 841). Ao término dessa e das demais atividades de tal unidade, os professores se deparam com um quadro com o seguinte título: “O que considerar ao organizar atividades de alfabetização” (SÃO PAULO, 2004, p. 842).

A segunda atividade traz três exemplos de exercícios utilizados em práticas alfabetizadoras e questiona sobre qual dos três possibilitaria ao professor ter maior acesso ao conhecimento da linguagem: o primeiro pede que o aluno escreva um texto sobre o modo de fazer cerol para pipa; o segundo traz como recomendações as frases “Leia e copie” e

¹⁷ Não poderíamos deixar de mencionar que esse *continuum* entre as propostas da SEE-SP e da SME-SP ganha corpo quando consideramos o fato de que ambas desenvolviam à época o *Programa Ler e Escrever*, conjunto de ações focalizadas nos primeiros anos do Ensino Fundamental, com o objetivo de garantir a alfabetização plena dos educandos. Os materiais do *Programa Ler e Escrever* de ambas as secretarias são também idênticos.

“Complete e copie as palavras”; e o terceiro, “Forme palavras, de acordo com o exemplo” e “Separe e junte”.

Em um apartado *a posteriori*, denominado “Organizando a reflexão”, problematiza-se a oposição da língua como código de transcrição e a língua como sistema de representação, defendendo-se a última concepção. Com relação às atividades apresentadas, o texto do material apresenta uma detalhada – e positiva – análise da primeira atividade e uma crítica veemente às propostas subsequentes: “Um aluno pode passar muito tempo na escola realizando atividades dessa natureza sem que esteja aprendendo a ler e a escrever.” (SÃO PAULO, 2004, p. 850).

Nessa atividade, ainda seguem algumas orientações didáticas aos professores, tais como a importância de os alunos realizarem a “leitura” de textos simples, como bilhetes, ainda que não saibam ler e escrever convencionalmente, e a necessidade de fornecer referenciais escritos permanentes/fixos às crianças (escrita de rotina e cabeçalho) para que elas se valham deles para produzir escritas novas na fase em que estão sendo alfabetizadas.

Na terceira atividade, constam três produções escritas de alunos em fase de alfabetização e uma análise incisiva, como se pode ver no excerto a seguir:

Certamente, **vocês [professores] concordarão** que no segundo texto predominam as marcas de linguagem dos textos comumente utilizados nas cartilhas: frases curtas, ordenadas em períodos simples [...]. O texto não é [organizado] a partir de uma organização estrutural típica de uma narrativa, como um conto, por exemplo. (SÃO PAULO, 2004, p. 855, grifo nosso).

O modelo textual da primeira produção, valorizada no texto, configura-se como uma transcrição, feita por um adulto escriba, de uma história oralizada por uma criança. Dada a proficiência da criança, a atividade se encerra afirmando que “a compreensão dos aspectos discursivos das práticas de linguagem pode se dar antes da compreensão dos aspectos notacionais” (SÃO PAULO, 2004, p. 859).

A atividade 4 apresenta um texto teórico sem autoria que retoma a dicotomia entre a escrita como código de transcrição, o que implicaria a aprendizagem de uma técnica, e a escrita como um sistema de representação, o que resultaria na apropriação de um novo objeto de conhecimento.

A 5ª atividade se baseia em um vídeo e, por isso, não será considerada nesta apresentação. A atividade seguinte talvez possa ser considerada como o cerne do material dessa unidade: é a mais extensa (15 páginas) e constitui-se a partir de um texto de Emilia Ferreiro, denominado “Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese”. Nesse texto, a autora

explica a partir do conceito piagetiano de assimilação, as ideias que as crianças têm sobre a estruturação da língua escrita.

A autora explica aos leitores sobre o nível pré-silábico da escrita, as primeiras hipóteses das crianças sobre a língua (princípio da quantidade mínima e da variação qualitativa); fala detalhadamente sobre o nível da fonetização da escrita e seus subníveis (silábico, silábico-alfabético e alfabético), dizendo que, no subnível *silábico*, as crianças buscam “achar um controle objetivo das variações na quantidade de letras necessárias para escrever qualquer palavra que desejem escrever” (SÃO PAULO, 2004, p. 881); refere-se ao subnível *silábico-alfabético* como uma “solução instável [das crianças] [em que] algumas letras ainda podem passar por sílabas” (SÃO PAULO, 2004, p. 883); e aponta para o fato do que o nível *alfabético* de aquisição da escrita não compreende ainda os aspectos ortográficos.

Ainda nesse apartado, Ferreiro afirma que “uma das mais importantes informações escritas é o nome da própria criança” (SÃO PAULO, 2004, p. 881), que serve à constituição de uma “racionalidade intrínseca” do processo de alfabetização. No subtítulo “Implicações Pedagógicas”, a autora traça forte crítica ao modo de alfabetizar tradicional:

A alfabetização não é uma questão de sondar letras, **repetindo-se mais e mais as mesmas cadeias de letras numa página**, ou aplicando testes de leitura para assegurar-se de que a alfabetização comece com todas as garantias de sucesso [...]. Conhecer a evolução psicológica do sistema de escrita não resolve nenhum dos problemas vividos pelos professores na organização das atividades da sala de aula. Muitas práticas ficam **ridículas** quando vistas por meio do conhecimento da evolução da alfabetização. Ao mesmo tempo, esse conhecimento fornece uma boa base para **rejeitar-se um conjunto inteiro de práticas escolares ligadas a uma tradição comportamental**. (SÃO PAULO, 2004, p. 884-885, grifo nosso).

A partir de três produções escritas de uma mesma aluna ao longo de um ano, demonstrando a evolução das hipóteses de escrita, a sétima atividade do material propõe uma reflexão dos professores sobre o processo de alfabetização. É interessante notar que uma das questões que orientam tal reflexão (“Que tipo de atividades didáticas vocês acreditam que foram planejadas para que essa aprendizagem tenha sido possível?”) parece sugerir que os professores cite as propostas didáticas construtivistas apresentadas nos itens anteriores.

A atividade seguinte apresenta o texto “Diferentes concepções de alfabetização pelas crianças”, de autoria da professora Marieta Lucia Machado Nicolau, coordenadora do PEC na USP. Em linhas gerais, Nicolau apresenta aos professores o resultado de uma pesquisa que realizou com crianças de 4 a 6 anos da Creche Coseas/USP, na qual buscou verificar a evolução de tais crianças quanto ao domínio da língua escrita, apresentando, por exemplo, dados relativos à frequência de vogais e de outras letras nas escritas de diferentes faixas

etárias. Considerando que o *locus* de sua pesquisa atendeu crianças oriundas de diferentes níveis socioeconômicos, ela aferiu que tal variável não interfere nos desempenhos dos alunos. A atividade proposta aos professores após a leitura do texto solicitava que fizessem um exercício prático de análise de produções escritas de alunos da creche, pré-escola e do ciclo I do Ensino Fundamental, nos moldes apresentados por Nicolau.

A atividade 9 apresenta duas produções escritas de alunos em fase de alfabetização, a primeira relativa a um gênero informativo (verbete de curiosidade) e a segunda sobre uma produção de cunho literário. A partir do que se depreende do apartado “Organizando reflexões...”, a atividade parece ter o propósito de promover a reflexão sobre o fato de o processo de alfabetização compreender não só o sistema de escrita, mas também as características discursivas presentes nos gêneros escritos. Há ainda três imagens que remetem a páginas de cartilha e ao lado destas se encontra o seguinte parágrafo, de autoria de Ana Luiza Smolka:

Um ponto de vista [de analisar o processo de aquisição da escrita nas crianças] seria o da “carência” ou da “incompetência”, quando se assume que a língua é um sistema que funciona com padrões fixos e imutáveis. A essa concepção da língua, em geral, está associada uma concepção de aprendizagem da escrita que se baseia na repetição, no treino, na memorização (sem outra função a não ser treinar, copiar, memorizar e reproduzir a escrita). Desse ponto de vista, as crianças são consideradas “passivas” no seu aprendizado e suas primeiras tentativas de leitura e escrita não só são **desprezadas como reprimidas ou proibidas**, pelo medo de as crianças “aprenderem” (gravarem) errado. Nesse caso, ainda, a leitura e a escrita das crianças são sempre avaliadas em relação a um suposto modelo “correto”, “adulto”, “final” de escrita (como se isso existisse). (SÃO PAULO, 2004, p. 911, grifo nosso).

Por fim, a última atividade dessa unidade apresenta um texto de Ana Luiza Smolka, no qual, a partir de um relato real de aula em uma classe de alfabetização “tradicional”, a autora pontua alguns aspectos (negativos) sobre o trabalho docente, quais sejam o fato de a professora: apresentar a escrita como uma mera transcrição da fala; fazer comentários em voz alta sobre a desorganização dos alunos no que tange ao uso dos cadernos; compreender o aprender como um “copiar” e “calar” e o ensinar como um “falar e apontar ao erro”; não utilizar a escrita como mediadora do conhecimento, etc.

Segundo Smolka, o modo como a professora do exemplo trabalha é legitimado, muitas vezes, por vertentes da psicologia que definem os alunos como “deficientes”, “marginais”, etc., o que gera uma série de conclusões e suposições sobre os alunos estabelecendo situações de preconceito nas relações de ensino-aprendizagem. Ainda há espaço no texto de Smolka para algumas sugestões didáticas relativas à prática alfabetizadora, como, por exemplo, o uso de crachás, calendários, bilhetes, rótulos de produtos e embalagens em sala de aula, etc.

A Unidade 4.3 se encerra propondo aos professores que “voltem a todos os lembretes que vocês escreveram [nos quadros “O que considerar ao organizar atividades de alfabetização”] e organizem-nos num único grande quadro. Esse quadro irá **orientá-los**, também, na elaboração das atividades da Vivência Educadora de Alfabetização.” (SÃO PAULO, 2004, p. 931, grifo nosso).

*

* *

A Unidade 4.4, denominada “Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa”, apresenta duas subunidades: “A- Práticas de linguagem e treinamento didático dos conteúdos” e “B- O projeto educativo e a organização curricular de Língua Portuguesa”. Como o interesse desta pesquisa é voltado para a perspectiva das ressonâncias didáticas do PEC nas práticas dos professores egressos, somente será considerada subunidade A.

Logo na síntese da subunidade, apresentada em sua primeira página, encontramos o seguinte excerto, o qual nos parece revelador do *modus operandi* do Programa:

Tematizar essas [as] habilidades e competências e as modalidades didáticas que organizam as práticas de compreensão de textos orais e escritos é fundamental **para que o professor possa analisar sua prática pedagógica – avaliando sua adequação** em relação ao projeto educativo da escola no que se refere aos objetivos colocados para a formação do aluno no geral e, especificamente, no que se refere à Língua Portuguesa – **e reorganizá-la, caso seja necessário.** (SÃO PAULO, 2004, p. 939, grifo nosso).

Na sequência, a primeira atividade se inicia com um texto sem autoria, que apresenta excertos da Proposta curricular da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da SEE-SP; e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos que subsidiam o ensino de Língua Portuguesa que a SEE-SP objetiva ter em suas escolas.

Tal ensino seria pautado na “prática de leitura de textos, prática da produção de textos e prática de análise linguística” (GERARDI, 1996 *apud* SÃO PAULO, 2004, p. 941). Apoiando-se nesse arcabouço legislativo, o material propõe que o ensino de Língua Portuguesa abranja atividades de uso da linguagem (realizadas em diversas situações comunicativas) e de reflexão sobre o uso e sobre a própria linguagem. Estas últimas se dividiriam em atividades com sistematização de conhecimentos (uso de metalinguagem para falar da língua, a fim de levantar regularidades com os alunos) e sem sistematização, em que

“a reflexão está voltada para o uso, no interior da atividade linguística em que se realiza” (BRASIL, 1997, p. 39 *apud* SÃO PAULO, 2004, p. 943).

Esse recorte metodológico para a área é defendido em detrimento da “forma descontextualizada como se dava e se dá seu ensino numa perspectiva tradicional [...] considerando, sobretudo, o peso dado aos conteúdos gramaticais” (GERARDI, 1984; 1996 *apud* SÃO PAULO, 2004, p. 944). Ao término do texto, o material solicita aos professores que reflitam sobre o peso que cada uma das práticas descritas acima ocupa em seus fazeres docentes e sobre o peso que cada um atribui a essas práticas nas avaliações dos alunos.

A atividade 2 trata especificamente da compreensão de textos e apresenta inicialmente um excerto de Simone de Beauvoir, no qual a autora narra sua interação, desde a infância, com o universo literário. A partir desse preâmbulo, o material define dois tipos de leitura: como decifração do texto e como construção do sentido do texto, defendendo a última como prática de ensino. A defesa é feita com base no trabalho da professora Eni Orlandi (1988), que afirma que a leitura tem três aspectos principais: toda leitura tem a sua história (um mesmo texto pode ser lido em condições/épocas diferentes); os sentidos têm a sua história (para compreender um texto é preciso estabelecer relações de intertextualidade); e existe também a história de leitura do leitor (conjunto de leituras do sujeito que determina o modo como ele lê).

Após esse texto, o material apresenta três exemplos de exercícios que envolvem leitura e solicita aos professores que indiquem quais dos aspectos sugeridos por Orlandi se evidencia em cada exemplo. Findado esse exercício, um novo se apresenta incitando a resposta para a seguinte questão: “Cada um pode entender o que quiser de um texto?”. A resposta que a apostila traz é dupla: sim, na perspectiva de que cada texto provoca um sentido específico para cada leitor; e não, visto que o autor do texto deixa marcas que definem limites interpretativos.

A terceira atividade é uma das mais extensas da unidade, abrange 19 páginas e traz um aparato teórico bem detalhado que se inicia falando dos diferentes processamentos de leitura: ascendente (*botton-up*), no qual o leitor usa somente a decifração e realiza a leitura partindo do menor em direção ao maior; descendente (*top-down*), no qual o leitor realiza antecipações, inferências e verificações e lê partindo do maior em direção ao menor; e processamento interativo, que mescla os dois processamentos anteriores e implica a utilização do conhecimento prévio do leitor.

O conhecimento prévio que o leitor mobiliza para ler textos é apresentado em dois eixos: conhecimento de mundo (sobre fatos do dia a dia que ajudam na compreensão dos

textos) e conhecimento linguístico, este último que abrange cinco áreas: conhecimento morfo sintático (morfemas e regras sobre construção de palavras e orações); conhecimento semântico (significados das palavras, implica a possibilidade de realizar inferências lexicais); conhecimento textual (modo como o texto se constrói, o que inclui os aspectos de coesão e coerência); conhecimentos pragmáticos e discursivos (percepção das intenções do autor por meio das marcas linguísticas que ele deixa no texto); e conhecimentos relativos ao gênero (englobam as características de cada tipo de gênero).

Todo esse desdobramento sobre o conhecimento prévio que o aluno deve mobilizar durante a leitura é intercalado por exercícios práticos que visam motivar os professores a refletirem sobre cada uma dessas partes em separado. Há ainda um tópico que aborda a importância do conhecimento de mundo para a realização de inferências por parte dos alunos e da necessidade de estimular práticas de predição ou antecipação de textos orais e escritos em sala de aula.

Por fim, um último tópico do texto trata ainda da necessidade de se estabelecer objetivos antes de cada leitura proposta aos alunos, da importância de diversificar e ampliar o universo textual dos alunos e do cuidado que se deve ter com as atividades de estudo dos textos que “não pode[m] se limitar a recuperar informações pontuais e explícitas que não exigem do aluno nada mais que a capacidade de copiar a resposta que já está dada no texto” (SÃO PAULO, 2004, p. 979).

A quarta atividade tem como base o texto “Algumas modalidades didáticas de organização do trabalho com leitura”, de Kátia Lomba Bräkling, escrito especialmente para o PEC. Tal texto define sete modalidades para o trabalho com leitura em sala de aula (Quadro 1).

Quadro 1 – Modalidades para o trabalho com leitura em sala de aula

Modalidade de leitura	Explicação
Em voz alta	Feita pelo professor ou por parceiros mais avançados
Colaborativa	Texto lido coletivamente pelo professor que se vale de estratégias <i>top-down</i>
Programada	Leitura de textos mais extensos de maneira fragmentada, por exemplo, em capítulos
Autônoma	O aluno lê textos para o qual já tenha a proficiência necessária
Escolha pessoal	Os alunos escolhem o que querem ler segundo critérios próprios
Projetos de leitura	Há um produto final para ser apresentado, por exemplo, gravações em áudio de poemas

Roda de leitores	Os alunos relatam impressões sobre textos que retiraram de um acervo específico
------------------	---

Fonte: Elaboração própria.

Ao final do texto, Bräkling (SÃO PAULO, 2004, p. 985) afirma que “atividades de leitura precisam acontecer diariamente, organizadas em qualquer das modalidades apresentadas”, sempre considerando parcerias produtivas; ressalta também que a leitura auxilia os alunos “no processo de produções de escritas novas”. Por fim, a atividade se encerra com três questões reflexivas que direcionam o olhar dos professores para uma evidente mudança de práticas: “Que modalidades didáticas são pouco utilizadas nas minhas aulas? Por quê? / É importante que eu passe a realizá-las junto a meus alunos? Com quais objetivos? / Como posso fazer para introduzi-las na minha prática cotidiana?”.

A quinta atividade do material se baseia em um vídeo e, por isso, não será considerada nessa apresentação. Já a sexta, aborda exemplos de propostas de leitura para serem realizadas com crianças em fase de alfabetização, tais como localização de nomes e palavras em listas, textos curtos e parlendas, exercícios para completar textos lacunados, cruzadinhas com banco de palavras e atividades de ordenação de textos. Todas essas propostas, além de objetivar que o aluno compreenda que tudo o que se fala, se escreve, visam também ampliar o repertório dos alunos sobre os valores sonoros presentes nas palavras.

A atividade sete abre o tópico sobre produção de textos com um artigo de Auguste Pasquier e Joaquim Dolz denominado “Um decálogo para ensinar a escrever” (1996). Os autores iniciam o artigo afirmando que escrever é uma atividade complexa, que requer uma aprendizagem lenta e prolongada. Apontam também certo pessimismo dos professores que, calcados na ideologia do dom, classificam os alunos entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem e/ou nunca saberão escrever textos.

Para os autores, esse desânimo dos docentes é descabido, uma vez que hoje há recursos metodológicos eficientes para que todos desenvolvam a escrita com proficiência. Assim, defendem, primeiramente, que os alunos sejam colocados, desde cedo, diante de uma variedade de textos, pois não se “aprende globalmente a escrever: aprende-se a narrar, a explicar, a expor, a argumentar, a descrever” (PASQUIER; DOLZ, 1996 *apud* SÃO PAULO, 2004, p. 994).

Essa exposição à escrita de diferentes gêneros textuais deve ocorrer precocemente. Nas turmas de alfabetização, sugere-se que os professores atuem como escribas de textos de seus alunos. Fazendo uma crítica aos métodos de ensino que veem “a produção escrita como

um progresso de texto em texto” nos quais há a recomendação de abordar um tipo de discurso, por exemplo, a narração, em um ano escolar para passar para outro (por exemplo, a descrição) somente no ano subsequente, os autores propõem uma aprendizagem em espiral em que a diversidade discursiva (narração, explicação, argumentação, descrição e diálogo) seja trabalhada em todos os níveis escolares.

O quarto tópico do decálogo critica o princípio aditivo de ensino de produção de textos no qual se parte do simples (ensino de gramática, vocabulário) para o complexo (escrita de textos) e propõe que a produção textual se apresente, desde o início, como uma tarefa complexa e global, tal qual ela se constitui no dia a dia. Os autores também sugerem que o ensino de produção textual seja feito de modo intensivo, pois se considera que o ensino concentrado em um período de tempo evita que os alunos percam detalhes por simples esquecimento e, dessa forma, assegura-se a continuidade da aprendizagem.

A sexta recomendação de Pasquier e Dolz (1996 *apud* SÃO PAULO, 2004) propõe o oferecimento de textos sociais e não os *ad-hoc* para os alunos, a fim de que tenham contato com um *corpus* social real. Também propõem, em oposição à correção tipicamente normativa (de escrita nas margens dos textos dos alunos), que a prática da revisão realizada pelo próprio discente a partir do suporte do professor seja uma das principais atividades de aprendizagem da produção textual. Nessa linha, sugere-se um ensino baseado no método indutivo “que deve permitir ao aluno, a partir de observações e exercícios concretos, a tomada de consciência do funcionamento linguístico” (PASQUIER; DOLZ, 1996 *apud* SÃO PAULO, 2004, p. 1.003).

Os autores também falam da necessidade de ensinar a escrever/revisar os textos partindo de uma regulação externa e interna, que é exemplificada pelo instrumento didático de “lista de controle” que o professor deve oferecer aos alunos. Essa lista elenca aspectos linguísticos oriundos de atividades de aprendizagem que visam ajudar os alunos sob a forma de uma memória externa quando da escrita de um novo texto. Aos poucos, essa regulação externa, acredita-se, é internalizada pelos alunos.

Por fim, os autores orientam que o ensino da produção textual deve organizar-se sob a forma de sequências didáticas, as quais se constituem como uma série de atividades e exercícios que, expostos de maneira gradual, buscam “resolver progressivamente as dificuldades dos alunos [e] facilita[r] a tomada de consciência das características linguísticas dos textos [gêneros] estudados” (PASQUIER; DOLZ, 1996 *apud* SÃO PAULO, 2004, p. 1.005).

A oitava atividade apresenta aos professores novamente um texto escrito especialmente para o PEC, “Alguns conteúdos procedimentais da prática de produção de

textos”, de autoria de Kátia Lomba Bräkling e Paulo Eduardo Mendes de Silva. Antes da leitura, os professores são defrontados com o seguinte enunciado:

Leia o texto abaixo, e considerando sua prática em sala de aula, busque identificar quais desses procedimentos você já ensina a seus alunos e **quais você pensa que poderá começar a ensinar**, justificando e dando exemplos. Busque anotar, também, as semelhanças e diferenças das modalidades didáticas apresentadas e as que você utiliza em sala de aula, discutindo que **aspectos precisam ser contemplados** para que você possa adotar essas modalidades em **breve** com seus alunos. (SÃO PAULO, 2004, p. 1.011, grifo nosso).

Bräkling e Silva iniciam o texto afirmando a importância do planejamento no processo das produções escritas, o qual consiste em discutir com os alunos “a situação de produção do texto que está sendo solicitado, mostrando a ele[s] a importância de adequar o texto que está produzindo às características dessas condições (finalidades, interlocutores, lugares e suportes de circulação de gêneros)” (SÃO PAULO, 2004, p. 1.012). Nesse processo, a revisão e o rascunho são apresentados como estratégias importantes de ensino e que podem ser aprendidas.

As revisões, segundo os autores, podem ser coletivas, “a partir de trecho que simule as dificuldades dos alunos, ou de trecho real de um dos textos produzidos”, ou individuais, com ou sem roteiro orientador oferecido pelo professor. Após essa discussão, são apresentados exemplos de textos escritos por alunos com sugestões de revisão feitas por docentes e solicita-se aos professores que reflitam, com base no que leram, sobre as sugestões de revisão apresentadas.

Por fim, apresentam-se algumas modalidades didáticas de organização da prática de produção de textos, quais sejam as sequências didáticas (já apresentadas no último item do decálogo de Pasquier e Dolz) e os projetos de escrita, que implicam a “elaboração de um produto final orientado para um público leitor maior” (SÃO PAULO, 2004, p. 1.019), por exemplo, um livro de contos a ser apresentado aos pais. Também se sugere como atividade permanente o registro escrito dos livros que os alunos retiram da biblioteca e como atividade esporádica a escrita de relatos sobre excursões, etc.

A atividade 9 se baseia em um vídeo e, por isso, não será considerada nessa apresentação. Já a seguinte apresenta diferentes propostas de escrita e leitura para crianças em fase de alfabetização (leitura de adivinhas, cruzadinhas com banco de palavras e com pistas, parlendas com lacunas para serem completadas) e solicita aos professores que as analise refletindo, por exemplo, entre outras coisas, sobre os “procedimentos do professor para orientar cada atividade de tal forma que também os alunos que não escrevem sejam capazes

de realizá-la” (SÃO PAULO, 2004, p. 1.028). É interessante notar que outros modelos de atividades apresentadas nesse tópico já haviam sido expostos anteriormente na atividade 6.

Diante de um texto, não autoral, denominado “Organizando conhecimentos...”, a atividade 11 inicia, mais uma vez, com uma asserção um tanto quanto diretiva: **“Sublinhe as propostas que você já adota em sua sala de aula e circule as propostas de atividades ou procedimentos que você pensa que poderá adotar em breve em sua sala de aula”** (SÃO PAULO, 2004, p. 1.028, grifo nosso). Em linhas gerais, o texto em questão resume e retoma as aprendizagens do tópico sobre o ensino de produção de texto ressaltando alguns aspectos: os alunos podem escrever mesmo sem saber grafar; o ensino da escrita deve prever momentos que privilegiem os aspectos de compreensão do sistema de escrita, mas tais momentos precisam estar organizados em consonância com um contexto de trabalho com diferentes gêneros.

Nesse sentido, o texto reapresenta atividades que priorizam a compreensão do sistema (textos lacunados, cruzadinhas, caça palavras, *stop*, forca, produção de listas) e outras que envolvem aspectos notacionais e discursivos e que podem ser feitas coletivamente com o professor atuando como escriba ou em grupos de alunos que se revezam nos papéis enunciativos (planejar, grafar e revisar o texto). Tais exercícios podem ser atividades de produção com apoio (para escritores iniciantes, principalmente, como: reescrever textos conhecidos, produzir textos a partir de outros conhecidos, continuar uma história, etc.) ou atividades de criação (mais complexas nas quais os alunos precisam decidir tanto sobre o quê dizer como o quê dizer).

Já nas considerações finais, o texto frisa aos professores que tanto a mudança de materiais (escrever uma parlenda com letras móveis não é o mesmo que escrevê-la com giz na lousa ou com lápis no caderno) como a forma de organização dos alunos (realizar atividades individualmente, em duplas, em trios, coletivamente) implica alterações na atividade. Por fim, há ainda outros alertas no mesmo texto:

Do ponto de vista linguístico, a escrita dos nomes próprios é uma atividade fundamental no início da alfabetização [...] uma vez aprendidos, tornam-se referência para a alfabetização. [...] Conhecer todas as letras do alfabeto e seus respectivos nomes é fundamental para a alfabetização. [...] O professor deve ter na sala um cartaz com o alfabeto [...] e cada aluno pode ter o seu, colado no próprio caderno [...]. Uma correção enfática dos erros em nada contribuiu para incentivar os alunos a escrever sempre mais [...]. O grande desafio, nesse caso é saber exatamente **quando e como** fazer a correção adequada. (SÃO PAULO, 2004, p. 1.035).

As atividades 12 e 13 focalizam o trabalho com a linguagem oral na escola. A primeira apresenta cinco exemplos e solicita aos professores que reflitam sobre o tratamento didático que a linguagem oral recebe na sala de aula. A segunda se constitui num texto de Paulo Eduardo Mendes da Silva, denominado “A linguagem oral como objeto de ensino aprendizagem”, no qual o autor defende a linguagem oral como objeto de ensino em sala de aula e não somente como instrumento de ensino. Nesse sentido, ressalta que a reflexão sobre as diferenças entre o oral e o escrito nos diferentes gêneros discursivos deve ser tematizada cuidando para evitar os vieses normativos que sedimentam preconceitos linguísticos. Por fim, o autor comenta que os materiais didáticos de Língua Portuguesa, no geral, dão pouca atenção à linguagem oral.

As atividades 14 e 15 focalizam o trabalho com a análise linguística que também deve fazer parte do trabalho de Língua Portuguesa em sala de aula. A atividade 14 se estrutura a partir de um texto não autoral que afirma que a reflexão sobre a língua pode ocorrer privilegiando o eixo do uso da linguagem (recursos expressivos que os sujeitos usam durante a produção dos discursos) ou o eixo da língua e linguagem (como a língua e a linguagem se organizam a fim de que os alunos percebam as regularidades da língua). Esses dois eixos de reflexão podem ocorrer sem sistematização do conhecimento (com o objetivo de somente sensibilizar os alunos para um determinado fenômeno) ou com sistematização do conhecimento (com o objetivo de, por meio da metalinguagem, nomear um fenômeno linguístico), sendo que a reflexão sem sistematização do conhecimento deve se anteceder e prevalecer sobre as reflexões com sistematização.

Na sequência, o texto busca responder a pergunta “Deve-se ou não ensinar gramática na escola?” e afirma que se pode “até mesmo ensinar gramática tradicional, já que há gêneros que requerem o uso da variedade padrão, **mas não é necessário que isso seja feito de modo tradicional**” (SÃO PAULO, 2004, p. 1.055, grifo nosso). Nesse sentido, o esquema indicado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) “uso – reflexão – uso” é ressaltado, defendendo-se que “a prática de análise e reflexão sobre a língua permite que se explicitem saberes implícitos dos alunos, abrindo espaço para sua reelaboração” (SÃO PAULO, 2004, p. 1.056). Assim, sobre a organização de atividades de análise linguística, propõem-se os seguintes procedimentos metodológicos: isolamento do fato linguístico estudado; construção de um *corpus* simplificado para os alunos perceberem as regularidades; análise do *corpus*, organização e registro das conclusões dos alunos; apresentação da metalinguagem após experiências de manipulação e exploração do aspecto selecionado; exercícios sobre os conteúdos estudados; e reinvestimento dos diferentes conteúdos em atividades complexas.

Após a exposição teórica, o texto apresenta dez propostas de exercícios de análise linguística oferecidos a alunos de Ensino Fundamental I e solicita que os professores identifiquem que tipo de reflexão é realizada e qual o conhecimento linguístico abordado em cada uma.

A Atividade 15 discute o ensino de ortografia apresentando, primeiramente, cinco quadros descritivos do sistema ortográfico da Língua Portuguesa. A partir dos trabalhos de Moraes (2000), o texto afirma, na sequência, que

talvez não seja exagerado recordar também que “ladainha decorada” não é regra. Regra é um princípio que intuímos, compreendemos mesmo que não saibamos formular com a terminologia própria dos gramáticos. A prática do dia a dia já nos demonstrou quantos alunos devoram certas regras-tipo-ladainha (como “antes de P e B se escreve M e não N”), mas por não tê-las compreendido, não podem se beneficiar delas. (SÃO PAULO, 2004, p. 1.075).

Nesse sentido, apontam-se como princípios norteadores para o ensino de ortografia os seguintes aspectos: (a) a criança precisa conviver com modelos nos quais apareça a norma ortográfica; (b) o professor precisa promover situações de discussões coletivas nas quais os alunos explicitem seus conhecimentos sobre ortografia; (c) não se pode controlar a escrita espontânea dos alunos; (d) não se pode fazer da nomenclatura gramatical um requisito para a aprendizagem de regras; (e) é preciso fazer o registro de descobertas das crianças.

3.2 Algumas Reflexões Críticas

Antes de discutir o modo como o PEC expõe a didática de ensino de leitura e escrita aos professores, faz-se necessário apresentar, ainda que sucintamente, o modo pelo qual o Programa expressa suas intenções adiante da empreitada de formar professores em nível superior. Assim, em sua Proposta Básica do Programa (SÃO PAULO *et al.* 2003, p. 12-15, grifo nosso), lê-se:

Os professores são **agentes fundamentais na implementação da política educacional da SEE**. [...] Nesse sentido, o PEC deve contribuir para o esclarecimento, a sensibilização e a mobilização dos professores na garantia dos aspectos centrais desta política [...]. [O PEC visa] **ampliar as referências teórico-conceituais para uma melhor compreensão** e descoberta de conteúdos e **formas pedagógicas menos convencionais**, possibilitando a produção e a criação de opções mais significativas de aprendizagens dentro do coletivo das escolas.

Ao analisar o discurso presente na Proposta Básica, tem-se a impressão de que o Estado estruturou o PEC pensando-o como um potencial instrumento formativo para o docente que atua em escolas públicas. Isso fica evidenciado, por exemplo, no uso da expressão “ampliar as referências teórico-conceituais”. Por outro lado, a força de um Estado que quer que os professores “se adaptem” à política educacional da SEE e mudem seu jeito de ensinar ganha força nos demais grifos realizados, em especial, no sintagma “formas pedagógicas menos convencionais”, cujo adjetivo “convencionais” parece arditamente colocado para substituir, quiçá, o adjetivo “tradicionais”.

Essa “formação direcionada” para servir aos planos do Estado também fica evidenciada no rol de competências¹⁸ que os professores deveriam “adquirir”/“desenvolver” após o término do Programa, como pode ser observado abaixo (SÃO PAULO, 2003, p. 15):

Problematizar, explicitar e debater situações contextualizadas, num caráter integrador e transdisciplinar, focalizando o cotidiano, as crenças, as inovações, as rotinas, os estereótipos, as resistências, os pressupostos, as relações sociais, os projetos, assim como conteúdos, métodos e técnicas;
Compartilhar a reflexão pessoal crítica em grupos de âmbitos diversos, inclusive, comunidades em redes de conhecimento, possibilitando mudanças de práticas, atitudes e revisão de valores;
Sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, assumindo o processo permanente de investigação e produção de conhecimento.

Também no discurso acerca das competências, pode-se observar o fenômeno já comentado quanto aos propósitos do Programa. Há uma oposição semântica visível entre os sintagmas (“debater situações contextualizadas”, “compartilhar a reflexão pessoal e crítica” e “sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente” *versus* “possibilitando mudanças de práticas” e “revisão de valores”), que parece colaborar para confundir os indivíduos acerca das reais intenções dos idealizadores do Programa, representantes do Estado.

O discurso político do Programa, expresso em sua Proposta Básica, parece ter fortes ressonâncias no modo como o material impresso do PEC é apresentado aos professores. Ainda que não possamos deixar de reconhecer o notável serviço que o material presta a tais docentes, afinal, muitos deles além de se expressarem positivamente sobre o PEC¹⁹,

¹⁸ As políticas educacionais do Estado e da Prefeitura de São Paulo trabalham a noção de competência a partir da definição de Perrenoud (1998, p. 208): “Uma competência é um saber-mobilizar. Trata-se não de uma técnica ou de mais um saber, mas de uma capacidade de mobilizar um conjunto de recursos – conhecimentos, *know how*, esquemas de avaliação e de ação, ferramentas, atitudes – a fim de enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas. Não basta, portanto, enriquecer a gama de recursos do professor para que as competências se vejam automaticamente aumentadas”.

¹⁹ A fala da professora Ivanilde, na entrevista concedida, ilustra esse sentimento: “Olha, eu gostei [do PEC]. Eu adorei. Os colegas foram assim importantes [...]. Foi meio puxado devido mesmo à carga horária. Foi... Era sábado, a semana inteira. Então, foi puxado. Mas, eu acho que valeu. Foi importante [...]. Gostava muito dos

provavelmente não teriam outra oportunidade para entrar em contato com esse tipo de racionalidade acadêmico-discursiva, fato é que não passa despercebido essa “lógica empirista, que trata os professores pela perspectiva do que lhes falta”²⁰ (COLELLO; SILVA, 2007, p. 51). Tal perspectiva coaduna diretamente com o desenvolvimento do argumento da incompetência, “cujo cerne afirma que a principal causa para a baixa qualidade do sistema educacional é, justamente, a incompetência dos professores” (SOUZA, 2006, p. 484).

Nesse sentido, mais do que formar o professor, o Estado parece querer transformá-lo, alterando suas práticas radicalmente, desprezando suas experiências anteriores; mas faz isso de modo quase que velado ao se valer, recorrentemente, da polissemia que a situação calcada no termo “reflexão” pode trazer, como fica patente no excerto abaixo, extraído do material impresso do Programa:

Leia o texto abaixo, e considerando sua prática em sala de aula, busque identificar quais desses procedimentos você já ensina a seus alunos e **quais você pensa que poderá começar a ensinar**, justificando e dando exemplos. Busque anotar, também, as semelhanças e diferenças das modalidades didáticas apresentadas e as que você utiliza em sala de aula, discutindo que **aspectos precisam ser contemplados** para que você possa adotar essas modalidades **em breve** com seus alunos. (SÃO PAULO, 2004, p. 1.011, grifo nosso).

“Essas pequenas astúcias [...], arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos” (FOUCAULT, 1987, p. 120), sugerem uma leitura do Programa como um dispositivo formativo, uma vez que o PEC parece estabelecer o nexo entre elementos heterogêneos, tais como discursos (sobre a incompetência docente e o fracasso escolar), instituições (Estado e universidades), regramentos e leis (propostas pedagógicas da SEE-SP) e enunciados científicos (correntes pedagógicas: construtivismo, política de ciclos) (CASTRO, 2009, p. 124).

Além disso, o PEC, tal qual a caracterização do conceito foucaultiano de dispositivo, parece ser “uma formação que, em um momento dado, teve por função responder a uma urgência [qual seja a formação docente em nível superior]. O dispositivo tem, assim, uma função estratégica” (CASTRO, 2009, p. 124, grifo nosso).

Essa perspectiva estratégica do dispositivo se faz mais clara quando consideramos que as propostas pedagógicas da SEE-SP e da SME-SP referentes à introdução da política de

tutores, dos professores... [...]. Eu adorei. Foi uma coisa, assim, que me ensinou muito. Eu aprendi muito. Valeu muito para mim... [...]. Eu tinha já um tempo de Prefeitura, mas, aquilo lá, para mim, foi... Acrescentou muito mais”.

²⁰ Os excertos em língua estrangeira utilizados nesta dissertação aparecem traduzidos livremente pela pesquisadora ao longo do texto. No entanto, para dar maior confiabilidade do leitor, tais excertos também serão disponibilizados na língua original nas notas de rodapé: “lógica empirista, que trata a los profesores por la perspectiva de lo que les falta”.

ciclos e dos pressupostos construtivistas sofreram – e ainda continuam sofrendo – resistências. O professorado, reiteradas vezes, afirma que a introdução de tais políticas foi realizada sem discussão com a categoria e que, após a introdução de tais medidas, o Estado não ofereceu formação adequada para que eles compreendessem tais propostas. Por esse motivo, grande parte do professorado enxerga em tais modificações das políticas públicas educacionais a responsabilidade pelo fracasso escolar e pela instauração do clima de indisciplina nas escolas.

A resistência do professorado diante de tais políticas é mais visível quando falamos da introdução do ideário construtivista, uma vez que a questão dos ciclos, por sua dimensão macro, parece fugir ao controle dos professores, que, enclausurados em suas salas de aula, não conseguem modificá-la. Entretanto, na interioridade de suas salas de aula, a “flexibilização” das ideias construtivistas em alfabetização torna-se mais factível, fazendo com que o momento atual seja “marcado pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, diretamente relacionadas a disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno [ou não?] para a alfabetização” (MORTATTI, 2010, p. 330).

Por fim, cabe acrescentar que essa visão de dispositivo formativo atendendo aos desígnios estatais não é específica do contexto brasileiro. Rockwell (1995, p. 91), ao comentar sobre o oferecimento de cursos de atualização aos professores no México, diz que “a atualização que se dá aos professores nos cursos [...] responde, por regra geral, à necessidade de adequar os professores ao modelo pedagógico vigente, modelo que por sua vez está determinado pela política pedagógica em voga”²¹.

3.3 Interação dos Alunos-Professores do PEC com o Material Impresso do Programa

A perspectiva diretiva do material impresso já havia sido comentada por Sarti (2005), que, em seu trabalho de doutorado, teve a oportunidade de presenciar *in loco* as aulas do PEC-Estadual e, conseqüentemente, observar o modo como os professores que cursavam o Programa interagiam com o material impresso. Apoiando-se em Chartier (1999; 2001), a autora afirma que o material impresso do PEC se estruturava a partir de *protocolos de leitura*

²¹ “la actualización que se brinda a los maestros en los cursos [...] responde, por regla general, a la necesidad de adecuar a los maestros al modelo pedagógico vigente, modelo que a su vez está determinado por la política educativa en turno”.

que visavam controlar os processos de apropriação dos leitores, sugerindo-lhes uma certa leitura correta de textos que se inseriam dentro de uma racionalidade acadêmica-discursiva.

Apesar dessa tentativa de controle da compreensão dos textos, restringindo muitas vezes os espaços de liberdade dos professores, Sarti verificou que as docentes em seu dia a dia como alunas apropriavam-se de maneira heterogênea dos discursos vinculados pelo Programa, privilegiando, nesse sentido, por exemplo, textos que apresentavam maior *valor de uso* em sua atuação em sala de aula. Para Rockwell (1995, p. 93), os professores “filtram e selecionam os conteúdos propostos, além de interpretá-los de acordo com sua experiência e adequá-los às condições particulares de seu trabalho”²².

Assim, conforme apontado por Orlandi (1993 *apud* SARTI, 2005, p. 28-29), ainda que cada texto traga em sua estrutura certa previsibilidade, a leitura de um texto e os sentidos atribuídos a ele sempre deitam raízes na história leitora de cada sujeito. Desse modo, a fluência leitora ou não de cada docente, o maior ou o menor trânsito com o vocabulário dos textos acadêmicos, o conhecimento prévio ou não dos conteúdos expostos no PEC influíam no modo como cada professor se apropriava dos textos do material impresso. Assim, enquanto alguns docentes, em determinados momentos, pareciam incorporar o discurso de acordo com o que o PEC previa, outros buscavam sentidos alternativos e, questionando a legitimidade dos textos, subvertiam a ordem dos discursos neles prevista. Esse questionamento da autoridade dos textos advinha do confronto entre esses e a realidade educacional que os docentes enfrentavam no dia a dia da sala de aula.

Apesar de muitos questionarem os textos e os subverterem oralmente nas discussões realizadas nos polos, poucos eram os professores que confrontavam as propostas defendidas pelo PEC quando das atividades escritas no *TM-online*, por exemplo. Nesses momentos, os professores parecem ter entrado no jogo do Programa, visto que empreendiam uma certa leitura correta dos textos e assim “não expressam tão abertamente sua inconformidade ou desacordo”²³ (ROCKWELL, 1995, p. 108). Nesse sentido, o testemunho de um professor-assistente²⁴ do Programa é elucidativo:

²² “*filtran y seleccionan los contenidos propuestos, además de interpretarlos de acuerdo con su experiencia y adecuarlos a las condiciones particulares de su trabajo*”.

²³ *no expresan tan abiertamente su inconformidad o desacuerdo*”

²⁴ Os depoimentos do PA Frederico e da PA Paula, na próxima página, foram colhidos em entrevistas realizadas no âmbito da pesquisa de iniciação científica denominada “A Divisão do trabalho docente no PEC-Formação Universitária Municípios: o papel dos professores-assistentes”. Essa pesquisa foi realizada por mim e orientada pela Profa. Dra. Belmira O. Bueno, entre os anos de 2007-2010, com o fomento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

PA Frederico: *A maioria [das mudanças em suas práticas eram] de conteúdos, de coisas que eles nunca tinham lido de avaliação, a forma de avaliar, que eles sempre tiveram, aquela tradicional. Então, agora, que eles fazem uma avaliação formativa, conhecimento. A maior parte é de conhecimento, de coisas que elas não sabiam, ensinavam errado. [...] Não sei se eles [professoras(es)] estão falando a verdade, mas, eles falam que eles modificaram, que eles fazem tal avaliação diferente.*

Ao comentarem sobre a facilidade que vinham adquirindo para realizar as provas do PEC, os próprios professores afirmam que “havia percebido que deveriam responder as questões propostas tendo como base o que os autores diziam nos textos e não necessariamente a opinião que elas próprias tinham sobre o assunto abordado” (SARTI, 2005, p. 149).

Rockwell (1995, p. 112, grifo nosso), ao tratar dos cursos de atualização profissional no contexto mexicano também revela situação muito similar à relatada por Sarti:

Isto é mais visível quando ao final dos trabalhos em grupo, organização comum nestes cursos, eles leem suas conclusões, que geralmente são uma cópia textual de fragmentos dos documentos analisados junto com respostas totalmente formais **que parecem feitas só para receber aprovação do assessor** [professor tutor]²⁵.

Esse comportamento discente vai ao encontro do que Oliveira (2009) observou analisando *in loco* o modo como os alunos-professores do PEC se portavam em relação às atividades do TM-online. Nesse contexto, o autor registra que os professores assumiam em suas práticas como discentes gestos que, no geral, desabonam em seus próprios alunos.

Diante de condições precárias de existência, dada a realização de jornadas duplas e/ou triplas, no caso das mulheres, como professoras, mães e donas de casa, e do ritmo intensivo de leitura à qual foram submetidos durante o PEC, muitos valiam-se de certas estratégias para cumprir as atividades propostas pelo Programa. Assim, havia aqueles que realizavam somente leituras parciais dos textos e outros que pediam ao grupo de colegas que colocassem seu nome em trabalhos dos quais não tinham participado. Também havia os professores que não prestavam atenção e ficavam conversando durante as videoconferências, sendo, algumas vezes, até repreendidos pelos professores-tutores. Os professores-assistentes também relataram outros comportamentos tipicamente discentes, como o plágio de *sites* da Internet e a cópia generalizada de respostas entre os alunos.

²⁵ “Esto es más notorio cuando al final de los trabajos en equipo, organización común en estos cursos, ellos leen sus conclusiones, que generalmente son una copia textual de fragmentos de los documentos analizados junto con respuestas totalmente formales **que parecen hechas sólo para recibir la aprobación del asesor**”.

PA Paula: *Existe [cópia das atividades entre alunos] [...]. A primeira você responde, você está lendo da primeira, você não sabe... [...]. E devolve ou conclui. E, depois, vem a segunda. E, aí, o que eu faço? Normalmente, eu falava assim: “Olha, essa tua resposta é muito igual ou está parecidíssima”. Não pode dizer “é cópia”, que elas vão se ofender... [...]. “Está muito parecida com a da sua colega fulana de tal. Eu acho que isso não é um comportamento que deva se repetir, porque é o momento da gente discutir e trazer as ideias. E, cada uma tem a sua própria opinião...” [...]. Já aconteceu de eu pegar um texto tão bem escrito, tão bem escrito, que por conhecer a aluna de outras atividades... Essa resposta, eu acho que não foi ela quem escreveu, mas tenho minhas dúvidas. E, aí, corto um pedaço da pergunta, ponho no Google e, às vezes, me traz que tirou de algum outro lugar. Eu devolvo e “olha, isso não se deve fazer. Se você quer citar esse texto, por favor, ponha entre aspas, coloque a referência”.*

O que temos, desse modo, é de um lado, o Estado tentando por meio de um dispositivo formativo impor aos professores um novo perfil profissional, a contento das expectativas das diretrizes pedagógicas estatais, com o argumento de que “o professor precisa ser formado para enfrentar os desafios da novidade escolar contemporânea” (SÃO PAULO, 2003, p. 7); e do outro lado, os docentes, que, já submetidos a um intenso ritmo de trabalho, passam durante os meses do PEC por uma experiência veemente de contato com textos pedagógicos “que [ao] pretenderem instaurar as práticas excelentes pela força de dizê-las” (CATANI, 1998, p. 287) provocam relações ambíguas de apropriação de suas ideias por parte do professorado.

Nesse contexto, apesar de todo o potencial formativo que os professores atribuem ao Programa, a pergunta que orienta este trabalho é: *Seria o PEC capaz de mudar o habitus docente?* (BELLO; BUENO, 2005). Ou seja, mais que acrescentar facetas formativas ao indivíduo professor, dando-lhes maior domínio das teorias educacionais, aumentando-lhes o repertório cultural, oferecendo-lhes mais recursos para atividades de sala de aula, capacitando-os para o uso do computador, melhorando-lhes a autoestima; qual é o impacto do PEC para a prática real e efetiva dos professores, não aquela que fica presa ao discurso performático narrado ao pesquisador? O que eles levam (ou não) do PEC para as suas salas de aula? Como eles levam? Por que (não) levam? No ato de carregar (ou não) as discussões formativas desenvolvidas no âmbito do PEC para a sala de aula, haveria relação com os processos de socialização pelos quais os professores passaram?

É no intuito de responder a essas perguntas que adentramos o universo social das salas de aula de quatro egressos do PEC. Apresentamos a seguir os perfis e as práticas de tais professores.

CAPÍTULO IV

UMA DÉCADA DEPOIS, A PRÁTICA DO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA

Oito professores egressos do PEC participaram desta pesquisa. Embora o contingente de mulheres seja significativo no magistério, nosso grupo também contou com a presença de dois representantes do sexo masculino. Do total, seis trabalham em escolas da Diretoria Regional de Educação (DRE) do Butantã; um em uma escola pertencente à DRE Campo Limpo; e outro em uma escola da DRE Pirituba.

A partir das entrevistas realizadas e dos registros ampliados de campo, apresentamos, a seguir, os professores que, gentilmente, deixaram-nos percorrer a intimidade de suas salas de aulas e de suas vidas. Um dos objetivos dessas descrições é dar uma pequena amostra de suas práticas de trabalho em sala de aula, “constituída pela vida cotidiana e seu conteúdo histórico [...]: a escola específica e concreta”²⁶ (MERCADO, p. 57, 1986), e narrar as peculiaridades de suas histórias de vida que se entrelaçam com a formação leitora e escritora dos mesmos.

Busca-se também mostrar o processo de individualização de tais professores no que se refere à leitura e escrita. As tarefas empreendidas resultaram, como se verá, numa grande quantidade de dados (e páginas de descrição); diante disso, é preciso ressaltar que “quem diz descrição de contextos não diz ausência de qualquer problemática teórica, de qualquer construção do objeto” (LAHIRE, 2008, p. 37). A grande gama de informações postas tem o intuito de evidenciar o cruzamento entre as diferentes configurações das quais os sujeitos fazem parte, a fim de pontuar os determinantes da transformação – ou não – do *habitus* docente e das práticas de leitura e escrita de cada professor aqui pesquisado²⁷.

²⁶ “[...] *constituída por la vida cotidiana y su contenido histórico [...] la escuela específica y concreta*”.

²⁷ Antes de apresentar os professores e suas vivências, cabe uma ressalva: na época do exame de qualificação, a banca sugeriu uma redução no número de participantes da pesquisa, a fim de adensar as análises que outrora ficaram um tanto quanto superficiais. Nesse sentido, apresentaremos com mais minúcia os perfis de quatro professores: Liliana, Neusa, Sabrina e Fábio. Os demais, Ivanilde, Bárbara, Bernadete e Jorge, serão citados em algumas passagens, porém suas falas ou peculiaridades de vida serão utilizadas a título de contribuição para as análises principais.

4.1 Liliana

Liliana tem 40 anos, é casada e tem um casal de filhos pequenos. Sua família de origem era composta por quatro pessoas: seus pais, ela e um irmão. Seu pai estudou até o 1º ano do Normal e foi mestre de obras por toda a vida; sua mãe estudou até a 8ª série, trabalhou por dois anos em um escritório de contabilidade e, após o nascimento dos filhos, estabeleceu-se como dona de casa; seu irmão estudou até a 8ª série e trabalha como mecânico; e o seu esposo cursou até a 4ª série e, atualmente, trabalha na área de transportes de um banco. Sobre os estudos do marido, Liliana diz que ele tentou fazer o 5º ano,

mas ele precisava de ajuda. E eu trabalhava o tempo todo, não consegui ajudar. [...] E foi na época que eu fazia o PEC até de noite. Então, que horas que eu ia ajudar? Até me senti culpada dele abandonar... [...] eu me arrependo de não tê-lo ajudado mais. A família dele não estudou, nem os pais, nem os irmãos. Eles estudam agora. A mãe dele com quase 70 anos está fazendo EJA.

Ao falar sobre sua infância, Liliana relata como figura leitora importante uma tia dois anos mais velha que ela e que lhe costumava ler livros de Monteiro Lobato, “*livros com muito texto e poucos desenhos*”. Lembra-se também que pedia de maneira recorrente para que essa tia lesse a história “Soldadinho de Chumbo”, sua favorita. Apesar da “*lembrança muito forte*” relacionada a esses momentos de leitura, Liliana comenta que ia a casa dessa tia poucas vezes ao ano. Quando questionada se os membros da sua família nuclear – pai, mãe e irmão – liam histórias para ela quando pequena, respondeu que isso só acontecia muito raramente.

Hoje em dia, no papel de mãe, Liliana conta que lê histórias para os filhos de duas a três vezes por semana.

Normalmente, a gente comenta a história um pouquinho quando eles estão acordados, quando eles não dormem no meio do caminho (risos), porque eu acho que o mais importante é o comentário depois, do que eles entenderam, do que eles não entenderam [...].

Apesar do pouco estudo, o marido de Liliana colabora no processo leitor dos filhos do casal e também participa da educação dos filhos:

Mais eu [que leio para as crianças]. Mas ele ajuda. Até porque as crianças pedem para ele ler. E isso é muito legal, porque ele era muito envergonhado. Então, ele não lia. Imagina, ler em voz alta? De jeito nenhum. Ah, hoje, ele já lê em voz alta. Eu acho um barato isso. E, aos poucos, vem mesmo despertando na família. [...] Eu percebi que ele [o marido] lê mais...

Ele percebe que isso é importante. Então, assim, na parte matemática, que é a parte que ele domina mais, ele até se atreve mais... Mas, na de leitura e escrita, principalmente quando eu não posso, ele ajuda e eu faço uma revisão depois. Mas, ele tenta.

Liliana também conta que era raro ver os pais lendo jornais e/ou revistas em casa. Segundo a professora, eles “[os pais] não tinham o hábito de ler jornal. Muito pouco”. Hoje em dia, ela revela que também não tem esse hábito. Por outro lado, apresenta uma recordação sobre gibis e revistas de passatempo: “*Eu me lembro de alguns gibis que meu pai ganhava e trazia. Uns gibis até grandes, mas não era da Mônica*”.

Com relação à presença de livros em casa, recorda-se “*de livros didáticos [e de literatura de 5ª à 8ª série] da própria escola, [pois] não deveriam existir livros de história naquela época*”. Além disso, cita a presença de livros da *Coleção Feminina*, com temas como ginástica, culinária e maquiagem, de alguns títulos de Machado de Assis e de alguns volumes de livros didáticos de Língua Francesa, esses últimos de posse do seu pai, que havia estudado o idioma anteriormente. Tais livros ficavam alocados em uma estante e Liliana afirma que não pedia a ninguém que os pegasse. Pegava-os sozinha, mas, às vezes “*riscava... levava uma bronca, mas vivia com eles nas mãos*”.

A situação hoje em dia, em sua casa, difere do que era no passado. Segundo a professora, atualmente, os livros em sua casa ficam

em vários lugares acessíveis. Espalhados pela casa (risos). [Meu filhos] pegam. Eles têm no quarto deles, eu tenho um escritório que tem uma porção de livros, eu tenho em gavetas na sala. Eles têm um espaço só [para eles], um quarto de brinquedos, né? No quarto de brinquedos [também tem livros]. Então, assim, é para todo lado. [...] Eu não me incomodo [quando eles pegam livros que não sejam infantis]. [...] [Sempre tem] revistas, que nem essa Recreio, Ciência Hoje... Eu sempre deixo a vista mesmo que é para eles [lerem]...

Durante a infância e juventude, Liliana relata poucas idas à biblioteca, o que se explica por duas razões principais: a biblioteca da escola onde estudou de 1ª à 8ª série permaneceu, segundo seu relato, sempre fechada e a biblioteca pública mais próxima da sua casa se localizava no bairro de Pinheiros, sendo que Liliana sempre morou na região da Raposo Tavares-Butantã.

Liliana: *Na minha época, as bibliotecas das escolas eram fechadas. A gente não tinha acesso à biblioteca, eu não me lembro de ter acesso... Olha, eu fiz até a 8ª série numa única escola e eu não me lembro de ter entrado nessa biblioteca a não ser para ajudar a arrumar o acervo.*

Eliana: *Mas ajudava a arrumar, mas ninguém tirava livro de lá... E não tinha nenhuma biblioteca pública perto que você utilizasse para...*

Liliana: *Em Pinheiros, tinha uma. Ali perto do Shopping Eldorado. Sei que tinha uma pequena ali. Era ali que quando eu precisava, eu ia.*

Liliana também relata não ter lembrança de ganhar livros em sua infância e juventude. Acredita que isso se deva ao fator financeiro (preços dos livros), pois seus pais só compravam livros didáticos e paradidáticos, *“porque a escola pedia, que era o que a gente tinha e podia também, porque era obrigado...”*. Hoje em dia, Liliana diz comprar bastantes livros para seus filhos: *“É uma coisa que eu faço quase sempre. Sim. Sempre que eu posso, eu faço isso”*. Apesar disso, ela comenta que *“livro é caro. Eu acho livro uma coisa muito..., tinha que ser muito mais acessível. É absurdo! 70,50 reais... Você fala ‘gente, pelo amor de Deus!’ . Quem tem condições de comprar um livro desses?”*.

Talvez por conta da precariedade financeira e dos pequenos hábitos de leitura dos pais, a sua formação literária se relaciona muito fortemente com o contexto escolar:

*O contexto literário, eu tive também, mais na adolescência, **por conta da escola**. Que eu me lembro, lá na 5ª série, eles começaram com aquela coleção [Para gostar de Ler]. [...] Depois, eles fizeram muito a leitura de Machado de Assis, que eu adoro, adoro, que eu aprendi a gostar muito. E, aqueles livros que trazem mitologia grega, de história. Então, assim, eu me lembro de ter lido muita coisa nessa época. Mas, **a partir da escola** (grifo nosso).*

Apesar disso, ela comenta que, na escola, havia leituras coletivas, *“normalmente, das lições que eram apresentadas. Não era a leitura pela leitura, muito raro isso. Era a leitura composta de interpretação”*.

Mas a escola influencia – como já sabemos – seus alunos e Liliana cita como suas melhores recordações de leitura na juventude, livros tradicionalmente presentes nas listas obrigatórias das escolas, tais como *Lucíola*, *A Moreninha*, *Quincas Borba*, etc.

Contrapondo a leitura da adolescência com a da fase adulta, comenta que lia mais no passado e que seu foco eram os romances. Atualmente, ela afirma que suas leituras se relacionam mais com os âmbitos profissional e religioso, e que são mais restritas devido à escassez temporal:

Ler, eu leio pouco. Eu não leio tanto, não. [...] Eu tenho pouco tempo para ler, né? Então, eu só chego em casa às nove da noite. Então, das nove às onze, eu leio? Não. Eu vou fazer jantar... [...]. A realidade é muito diferente, porque a gente trabalha, está em sala de aula o tempo todo. Então, o momento em que você lê é o momento em que você tá lendo com as crianças.

A leitura é mais a leitura para criança e leitura em pesquisa. Então, eu estou pesquisando algum material para desenvolver com as crianças... Agora de noite, algumas leituras que eu faço são mais leituras pessoais, assim... Alguma questão religiosa, mais nesse sentido... A leitura em computador também, que eu utilizo... Eu abro e-mail, Facebook, essas coisas que o que a gente lê um pouquinho. [...] É mais

no usuário, no dia a dia mesmo, que a gente utiliza realmente... Mas, assim, ultimamente, eu não estou lendo nenhum livro pedagógico, a não ser o PNAIC [Pacto Nacional de Alfabetização pela Idade Certa]²⁸, que tem que ler, né? Aí, eu estou voltando a ler nos finais de semana o conteúdo teórico por conta do PNAIC mesmo, que eu fiz a inscrição.

Sobre as leituras de formação para o PNAIC, é preciso dizer que esse dispositivo de formação, ao menos em seus três primeiros meses de execução na DRE Butantã, não ofereceu às professoras cursistas a totalidade do material didático impresso, disponibilizando apenas parte, em meio eletrônico. Ao comentar esse fato, Liliana apresenta, involuntariamente, algumas de suas preferências relacionadas à leitura e à escrita:

Não gosto muito da leitura no computador, não. Acho muito difícil. Até tento, mas se for muito longo... Esses [textos] do PNAIC, estou sofrendo, né? Estou pedindo para ver se alguém imprime para mim, pelo amor de Deus, porque não tenho condições... Tá difícil! Então, você está lendo, eu rabisco muito. Então eu estou lendo, eu vou grifando. Eu vou anotando do lado, fazendo a resenha, né? [...] Você resume tudo. É até mais fácil de você localizar a informação.

As mesmas condições econômicas e temporais desfavoráveis à manutenção e efetivação das práticas leitoras de Liliana também incidem sobre outros tipos de práticas culturais:

Uma coisa que eu amo, mas, praticamente, impossível é teatro. Eu adoro musical e teatro. Eu gosto muito. Mas se eu conseguir ir uma vez por ano é muito. Muito caro. É muito caro. Eu estava vendo [ingressos para] a peça [...] O Rei Leão. Cinquenta reais, a mais barata. Para cada criança, olha, 150 reais. Fora lanche, fora não sei o quê. Não consigo... Cinema é o que ainda consigo. Um absurdo, né?

Apesar de ler pouco, Liliana tem uma imagem ideal de professora leitora. Para ela, “a gente [os professores] não tem isso como prática o tempo inteiro, apesar de sermos professores que deveríamos estar lendo o tempo todo”. O fato de ter filhos pequenos e de afirmar que lê mais para as crianças em sala do que para si parece contribuir para o seu comportamento atual como leitora, o qual não lhe parece totalmente confortável:

[...] pesquisar histórias infantis, adoro. Uma coisa que eu amo. Eu vou em livraria, imagina, eu não estou nem aí para os livros [adultos]... Eu vou para os livros infantis porque é o que eu gosto. Tudo o que você vê, você já pensa no aluno. Mas não que seja uma leitora, que eu hoje eu pare para ler Machado de Assis. Tenho vontade de retomar, né? Porque eu adorava os textos dele, porque ele escreve muito bem. Eu amava. Amava. Quero retomar? Quero. Mas, na minha atual

²⁸ Trata-se de um pacto estabelecido entre municípios, estados e governo federal, que visa assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até 8 anos de idade (final do 3º ano do Ensino Fundamental). Envolve uma série de ações articuladas, tais como distribuição de acervo de livros de literatura infantil e jogos pedagógicos específicos para a etapa da alfabetização e formação continuada de professores em alfabetização matemática e de língua materna pelo período de dois anos.

circunstância, é mais difícil. Mas [leio] mais em questão voltada para criança mesmo.

Essa preferência por livros com valor de uso para a prática pedagógica também se mostra quando Liliana diz que ao trabalhar com projetos procura na sala de leitura da escola livros de história relacionados aos assuntos a serem tratados.

Então, você articula [...]. Que nem o da alimentação [refere-se ao projeto que está sendo feito na área de Ciências], eu me lembro que tem um livro assim João não entra mais em seu calção. Você conhece? É um coelhinho que tem uma alimentação inadequada, então, ele vai nadar e ele não cabe mais no calção para nadar. E ele fica frustrado e tal. [...] É uma coisa básica, infantil... Mas, no final do livro, ele vai mostrando o quê? Que ele teve que se reeducar, educar a sua alimentação para poder caber no calção para poder nadar com os amigos. Então, assim, é bárbaro! Essas coisas eu me divirto. Acho que tem um ensinamento.

O relato de Liliana sobre seu trabalho com projetos vai ao encontro da sua opinião sobre a importância do trabalho com a leitura e escrita. Sua dedicação a essas áreas é até maior “do que deveria algumas vezes porque a gente acaba transformando todos os contextos históricos, de história, ciência e geografia em leitura e escrita [...]. Até peço porque eu falo ‘puxa vida’, estou deixando a matemática de lado”.

No que tange à escrita, Liliana diz que atualmente escreve mais no âmbito profissional:

Eu adoro escrever [...]. [Mas] a escritora está ficando para trás. Porque assim: quando que você escreve? Você escreve nos PEAs [Projeto Especial de Ação]²⁹, nos resumos de PEAs... Fica muito limitado no dia a dia, a escrita [...]. [Escrevo também] bilhete o dia inteiro, né? Porque a gente não pode ficar se locomovendo da sala de aula, então é tudo através de bilhetes... [...]. A menos que me peçam um texto nos cursos... Que nem eu tinha que fazer um relatório para o curso de agora... [Escrevo no] Diário de classe (risos)... Bom, na lousa, quando eu escrevo, porque, normalmente, eu sou escriba, muitas vezes... Não porque eles não saibam, porque os meus [alunos] estão alfabetizados, tirando um ou outro...

Fora da escola, Liliana diz utilizar a escrita digital de maneira frequente:

Então, assim, o e-mail, eu abro quase todos os dias... [...] me comunico mais por conta do profissional, né? Não do pessoal. Pouquíssimas vezes, é por conta do pessoal. Mais no Facebook que é mais ágil, aquela mensagem, a caixa de mensagem é mais rápida. Você vê se a pessoa está on-line e já conversa on-line com a pessoa.

Apesar de afirmar que sua escrita limita-se ao âmbito da escola, ao ser questionada sobre objetos relacionados à escrita com função de organização da rotina, Liliana acaba por

²⁹ São reuniões que ocorrem duas vezes por semana nas escolas municipais e que discutem a colocação dos projetos pedagógicos da unidade escolar na prática.

dar pistas que usa a escrita além dos muros da escola. Embora não tenha recordação de ver seus pais utilizando calendário, preparando listas de compras ou manuseando agenda telefônica, ela faz uso frequente desses recursos com seus filhos:

Ele [meu filho] fazia listas para mim. Eu fazia ditadinhos para ele e ele ia colocando as listas... [de viagem]. Fazia lista do que tinha que comprar no mercado. Então, às vezes, eu falo para eles, “avisa a mamãe que vocês lembrarem, que eu ponho, eu anoto...”. Calendário, a gente já viu calendário juntos também até para contar os dias, para ver qual era o dia da semana... Hábitos, né? Agenda telefônica, porque assim... Ai, às vezes, eu peço para ele: “Vê o número da tia tal, né? Vê onde que tá e em que letra”. Então, essas coisas eu faço.

Outros objetos da escrita com viés organizativo apresentam um uso mais “conturbado” na vida de Liliana, como é o caso da agenda diária:

Então, eu tenho uma extrema dificuldade de organização. Eu começo uma agenda que é uma maravilha, linda, perfeita (risos), mas eu não consigo dar continuidade. Eu tenho uma dificuldade mesmo nessa rotina. É uma rotina, né? É um hábito. Então, eu já comecei várias vezes... A minha não está na bolsa, eu tirei da bolsa nesse final de semana, mas, normalmente, eu uso uma coisa pequena, porque é assim: é importante, eu marco ali para não esquecer... [...]. É uma agenda com calendário, tudo bonitinho. Mas, não que eu use... Não tenho regras para utilizar, entendeu? Eu utilizo de acordo com as necessidades. Se eu tenho nada para anotar, anoto ali. Vou para um curso, anoto ali. Não fico carregando um monte de coisas, até porque eu não... A minha organização, realmente, é falha... (risos).

Apesar de não fazer uso contínuo da agenda diária, Liliana faz listas para organizar o seu dia a dia, como listas de coisas a serem realizadas durante o período de férias ou ainda as que utiliza para se organizar enquanto professora de recuperação paralela (PRP).

Ainda que seus pais não se valessem da escrita com suporte de organização para a rotina doméstica, eles se valiam do ato de escrever em outras situações. Liliana lembra, por exemplo, que o “pai trabalhava com obras, então, ele marcava muita coisa. Me lembro de contas, do material que ia ser utilizado, do orçamento, essas coisas... Isso eu me lembro que ele fazia muito”. A mãe, por exemplo, tinha um livro de receitas e ela participava dos momentos de preparo dos alimentos.

Eu me lembro muito desse livro de receitas, que eu falei para você, dessa coleção [Coleção Feminina]. Então, tudo o que a minha mãe buscava era nesse livro. Ela anotava algumas coisas. Me lembro dela anotar as simpatias também, sabe aquelas simpatias que você ouvia em rádio? Eu me lembro das receitas, simpatias, coisas do dia a dia mesmo. [...] Me lembro, assim, muito de fazer bolos... Ajudava em alguma situação e faço isso com meus filhos também... A gente vai junto para a cozinha (risos).

Além disso, a mãe de Liliana também tinha um caderno de recordações da época da juventude e permitia que a filha o manuseasse: “Então, eu me lembro muito das pessoas

escreverem para ela. Ela tinha recordações de todos os amigos da adolescência, tinha poemas...”. A própria Liliana comenta que quando pré-adolescente também possuía esses tipos de cadernos compartilhados de escrita de mensagem.

Mais tarde, quando adolescente, Liliana passou a escrever diários que ainda tem guardados. *“Os diários eu comecei mesmo na adolescência, porque acho que é a fase que a gente se fecha mais e acaba se abrindo de um outro jeito, de outra forma, que é no diário”*. Ainda que não seja adolescente, a filha de Liliana também interage com a forma escrita do diário, auxiliada pela mãe:

Minha filha ganhou um caderninho também... A capa dele é de pelúcia rosa, imagina! Ela adora rosa, né? Aí, ela começou a fazer um diário e eu estimei também, né? Olha, que legal, dá para fazer um diário! Aí, a gente começou a falar que era o diário da princesa, que não sei o quê. Ai, ela fazia uma frase, Mãe, me ajuda a escrever uma frase. Ela está começando, né? Então, ela faz uma frase e um desenho do dia. Lógico que o desenho é muito maior que a frase (risos). Sem dúvida. O desenho ocupa duas folhas, a frase só uma, duas linhas. Mas é divertido você ver. Puxa, que legal, tão pequeninha e já começando um diário. Achei bem divertido, mas eu tinha [diário] também.

A escrita de cunho comunicacional, como as cartas, é presente nas suas lembranças. Ela diz que seus pais (com maior ênfase na figura materna) escreviam *“Cartas para os parentes. Então, isso era muito comum. Receber e escrever cartas era muito comum naquela época. Eu me lembro de lê-las, né? E, até escrever também”*. Além disso, a própria Liliana conta que escrevia cartas para os namoradinhos da juventude e para uma colega da escola que mudara de bairro:

Eu acho que estava no 3º ano, tinha um menino que ele era português. [...] Mas eu me lembro de uma situação que assim... Nós éramos duas amigas e nós duas gostávamos dele. Nenhuma das duas queria assumir... [...]. Eu fiz uma carta para ele, mas eu não coloquei meu nome, eu coloquei o nome dela. Lógico que depois eu fui descoberta, né? (risos) Ele leu a carta, eu me lembro dessa situação. Acho que me traumatizou um pouquinho. [...] Cartas, entre amigos... Aliás, essa mesma amiga... A gente morava em bairros diferentes e a gente se comunicava através de carta.

Conforme apontado anteriormente, a formação literária de Liliana parece ter forte relação com a escola e o mesmo poder-se-ia dizer, quando se observa o excerto abaixo, no que tange ao gosto pela escrita:

Quando eu percebi que a escrita era muito legal, assim, foi no 4º ano. Engraçado que a gente marca algumas coisas, né? Que eu me lembro da professora ter pedido para gente pegar uma figurinha... Recorta uma figurinha, tal, cola, agora, vocês vão inventar uma história com essa figurinha. Como inventar uma história com isso daqui? Não caía a ficha. Eu lembro de ter pego uma casa muito bonita, num estilo

americano até de casa. O que eu vou fazer com essa casa? O que eu vou escrever? (risos) A professora insistia na imaginação. Bom, eu vou soltar a minha imaginação, não é isso que ela quer? Eu comecei a escrever de uma casa assombrada, mas, ela gostou tanto da minha redação, que eu me lembro... Inclusive, eu tinha até guardada essa redação. Acho que eu joguei fora há pouco tempo. Menina, que bonitinho, parágrafo, letra maiúscula, tudo! [...] Toda bonitinha, eu me lembro da professora ter elogiado. Essa foi a primeira vez que marcou para mim, eu ter escrito alguma coisa que me fez bem. Acho que o retorno disso me fez bem. Eu fiz uma vez também, eu entrei num concurso de poesia na escola, que eu achei bem legal também.

Embora não se julgue boa na escrita e tenha relatado por diversas vezes que no próprio PEC encontrava dificuldades para articular suas ideias em torno de um texto escrito, Liliana verifica uma “evolução” na sua maneira de ensinar os alunos a escrever. Essa evolução se deu não só pelo acesso a cursos de formação, mas também por meio do auxílio de outras pessoas e da sua busca pessoal por livros da área de alfabetização:

[No início da carreira,] eu comecei a traduzir a cartilha inteira para a lousa. Eu pegava cadernos e fazia cadernos de aluno por aluno numa tentativa desesperadora de alfabetizar. [...] usava tudo com A, depois tudo com B... [...] era o único recurso que eu tinha, que eu conhecia. Então, era cartilha, o caderno individual que eu fazia BALA-LATA, [...] para ir para as famílias... Então, assim foi muito custoso para eu aprender a alfabetizar. Não tinha o PEC nessa época. [...] eu peguei uma coordenadora muito boa numa escola, que ela falava assim... Ela me dava todos os subsídios... Então, ela falava “Liliana, essa criança está em tal fase”. Comprei alguns livros, até na época, para ler sobre essas fases de alfabetização. E para você desenvolver a criança para a próxima fase, ela falava até as atividades que eram necessárias desenvolver para aquilo...

Ainda no que se refere ao ensino de leitura e escrita, Liliana, em diversos momentos, revela ter conhecimento sobre a teoria acerca das hipóteses de escrita das crianças, chegando a afirmar que tem metas pessoais de alfabetização para sua sala:

Eu falei que eu quero a meta. Até o meio do ano, eu quero um grupo bem legal. Tem bastante criança com silábico, nessa turma, silábica sem valor. Só que ela tem valor na leitura, na vogal. Então, vai rapidinho. Sair do pré-silábico para o silábico, já na vogal.

Com relação ao seu percurso escolar, ela considera acredita que aproveitou pouco a escola, assim como considera que seus alunos pouco a aproveitam também. Julga ter sido uma “aluna regular. Não me consideraria assim uma boa aluna porque eu aprendi aos poucos, muito tarde, muito demorado...”. Nesse contexto, Liliana fala também de um começo de escolaridade difícil e de uma repetência para “chamar atenção” na 7ª série:

Eu fui para escola sem pré-escola. [...] Eu não sabia traçar uma letra, eu não conhecia uma letra. E acho que 90% da classe teve a pré-escola e eu me lembro, naquela época, de fazer muito caderno de caligrafia. [...] Eram aquelas coisas de coordenação motora até porque a gente já começava com letra cursiva, não com

bastão. Então, eu tinha muito que aprender. Tudo isso em muito pouco tempo, né? Foi muito frustrante, porque, às vezes, eu era comparada... Porque Fulano é mais novo que você e já sabe... Mas Fulano já tinha uma escolaridade anterior que eu não tinha. Em compensação, eu brincava muito na rua. Então, eu tinha, naquela época, outras coordenações. Não, a motora fina, mas a grossa...

Como que eu vou explicar? Eu fui até a 8ª. Eu repeti a 7ª série, porque eu entrei na bagunça. Mas eu acho que foi uma fase “olhem para mim”, né? Não por não ter capacidade, eu não sei... Enfim, mas foi bom, porque eu percebi... Eu sei que eu fiz um excelente 8º ano. Uma 8ª série muito boa, que eu melhorei, inclusive, a minha leitura.

A aluna regular e repetente contradiz, no entanto, as falas em que Liliana nos mostra seus métodos de estudo na adolescência e quando ela diz da sua paixão por estudar que perdura até hoje:

Eu me lembro de uma professora de História... eram capítulos e capítulos, capítulos e capítulos que você tinha que ler, ler, ler. As provas eram todas em cima daqueles contextos históricos. [...] Como é que eu vou saber tudo isso? Aí, eu comecei a ler e gravar o que eu lia, para eu não ficar repetindo muitas vezes até... A gente memorizava, gravava... [...] Aí eu comecei a gravar para ouvir. Gente! Quando eu ouvi minha primeira gravação, eu não acreditava. Falava “Gente, que absurdo! Como eu leio mal, não estou entendendo nada!”. Aí, eu comecei a me policiar, a ler... Aí, o intuito já começou a ser outro: ler para gravar. Então, ler para gravar, eu tinha que ter uma boa dicção (risos). Você tinha que fazer as pausas e as entonações corretas. Então, eu melhorei a leitura por conta disso e o entendimento veio por consequência.

Eu gosto de estudar. Tá em mim. Eu gosto bastante de estudar. Não faço, mas eu gosto. Pode ver, eu vivo me inscrevendo em curso. O pessoal fala “Lili, como você vai fazer?” Repor aula, repor greve é uma coisa. Prefiro mil vezes tá fazendo curso, né? Eu gosto de estudar mesmo. Eu gosto de aprender.

Liliana relata que os pais sempre a cobraram para que passasse de ano e tirasse boas notas. Em casa, sua mãe lhe tomava a leitura e a acompanhava nos deveres. Lembra-se de treinar a leitura em voz alta com poemas de Cecília Meirelles, que até hoje sabe de cor.

Sobre seus pais, aliás, é importante ressaltar a influência da figura paterna com relação à escolha de Liliana pelo magistério. Na passagem seguinte, ela narra como foi seu processo de escolha profissional:

Eu queria fazer duas coisas. Eu queria fazer o magistério e eu queria fazer arquitetura. Arquitetura, naquela época, só era viável fazer edificações em Pinheiros. Eu tinha que pegar o ônibus todos os dias. E, aí, por uma questão financeira, né? E, pelo meu pai, eu só fazia o Normal, porque era onde tinha meninas. Então, o preconceito ali era imenso ainda. Meu pai não era tão velho assim. Mas era um machismo muito grande. Então, assim, eu só podia estudar de dia... Para estudar de noite, era um sufoco, porque ele não queria que eu tivesse contato com homens. Então, eu fui para o magistério... Uma coisa, porque eu

gostava realmente. Acho que foi até ele que me influenciou. E, outra, porque eu não podia fazer arquitetura por “n” motivos³⁰.

Nesse contexto, após trabalhar um período como auxiliar de classe em escola particular, iniciou o curso de magistério aos 19 anos em uma escola estadual. Em suas palavras, o curso foi “muito fraco”. Chegou a passar em um vestibular para Letras, mas, como queria cursar Pedagogia, acabou não ingressando. Além de ter feito o PEC, fez também o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e sobre tais experiências, ela afirma: *“Eu vou ser bem sincera porque eu não me lembro mais as coisas do PEC de alfabetização, porque logo depois do PEC, eu fiz o PROFA, que era específico sobre alfabetização mesmo; o PEC era mais amplo, mais geral”*.

Sobre o PEC, ao comentar acerca do trabalho monitorado *on-line*, Liliana afirma que o professor-assistente *“fazia sempre a gente repensar naquilo que a gente tinha escrito como resposta. [...] Não que isso fosse ruim, muito pelo contrário, né? Dava mais subsídios ainda, você tinha que ir ali buscar, pesquisar, realmente, para poder responder”*. Ela também diz que, no PEC, aprendeu a *“escrever melhor, articular com os teóricos”*, algo que não havia visto no magistério. Narra, em diversos momentos da sua entrevista, que o seu principal ganho como aluna do PEC foi a aprendizagem relativa ao trabalho por projetos, que unia, em suas palavras, os teóricos e a prática em sala de aula.

O trabalho com projetos, de fato, é uma marca da prática pedagógica de Liliana. Seu material pedagógico é organizado por pastas temáticas e o PEC, segundo ela, ajudou-a a centrar, sistematizar, a redigir [fala isso com um semblante feliz]. Ela conta, inclusive, que o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que fez para o PEC foi sobre projetos³¹.

Outro ganho do PEC para Liliana foi a utilização do computador em casa. Quando ingressou no Programa, ela já tinha domínio na área de informática, porque havia atuado

³⁰ Como visto nesse excerto, a escolha profissional de Liliana teve forte influência da autoridade paterna. Veremos mais adiante que todos os outros professores pesquisados também tiveram uma influência familiar na escolha pelo magistério. Neusa, tal qual Liliana, foi obrigada pelo pai a fazer o magistério, um curso que denomina em suas palavras como sendo um “curso espera-marido”. Sabrina e Fábio, filhos de mães professoras, embora não revelem um movimento impositivo por parte da família, demonstram com suas escolhas uma influência indireta do modelo profissional do magistério, sobretudo Sabrina que, além da mãe professora, possuía outros familiares (sua madrinha e seu pai) com a mesma profissão. As origens dessas escolhas vão ao encontro dos resultados da pesquisa realizada já em 1994 por Bueno, na qual, a partir de relatos de discentes de um curso de magistério, evidenciam-se como razões para a escolha do magistério não somente a “força do modelo materno”, mas também o fato de que essas escolhas “parecem constituir-se em versões pouco diferenciadas de uma mesma cultura, que passam por valores e representações engendrados nas práticas que se efetivam no âmbito das relações de gênero” (BUENO, 2005, p. 87).

³¹ Liliana ainda guarda seu TCC e o material referente às vivências educadoras que realizou no PEC. Ela apresentou, por livre e espontânea vontade, tais materiais à pesquisadora.

como Professora Orientadora de Informática Educativa (POIE) por três anos; mas foi somente a necessidade de discente que a fez comprar um computador à época do PEC.

Dado o exposto, discorreremos agora acerca do que foi observado nas aulas de Liliana referente às suas práticas de ensino de leitura e escrita.

Liliana começou a trabalhar na área de educação com 16 anos. Atualmente, tem uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos e exerce também a função de PRP na mesma unidade escolar, localizada na região da Raposo Tavares.

Observo as aulas da turma do 1º ano³², que tem poucos alunos (a frequência média gira em torno de 20 alunos³³). Nas paredes da sala, há uma lista com os nomes dos alunos da turma escritos em letra bastão e em tamanho grande, um calendário, cartazes com músicas e parlendas infantis, um alfabeto ilustrado e um conjunto de dez quadrinhos da Turma da Mônica que tratam de regras de convivência.

Suas aulas sempre contam com a escrita do cabeçalho e da rotina na lousa. Esses momentos nem sempre ocorrem no começo das aulas e abrangem escritas que são feitas em letra bastão e com a professora interagindo com as crianças.

Liliana: *Quem sabe que dia é hoje? / Em que mês estamos? / Podem pegar os calendários para grifarem o dia.* [Ela vai perguntando e as crianças vão respondendo]

Ao final, lê-se na lousa, em letra bastão:

SÃO PAULO, 27 DE ABRIL DE 2012

1ª LEITURA

2ª ATIVIDADES

3ª HISTÓRIA

[...]

Algumas crianças já vão abrindo os cadernos e ouve-se a pergunta:

– *Prô, que dia é hoje?*

– *4!*

– *De que mês?*

– *Maio...*

– *De que ano?*

– *2012!*

³² No ano seguinte às observações realizadas, Liliana foi professora regente da mesma turma no 2º ano do Ensino Fundamental.

³³ A frequência reduzida se deve ao fato de a turma ter sido formada diretamente pela Diretoria de Ensino majoritariamente por alunos que não conseguiram vagas em escolas próximas às suas casas e que, logo, moram distante da escola. Tais alunos, portanto, dependem de transporte escolar para irem à escola. Entretanto, segundo Liliana, muitos alunos não conseguiram ser atendidos pelo transporte escolar, o que dificulta a ida e permanência na unidade escolar. Uma consequência positiva, no entanto, dessa redução no número de alunos é o fato de Liliana poder trabalhar com diferentes tipos de agrupamento de uma maneira mais fácil. Nas observações realizadas, ela trabalhou com os alunos em quartetos, duplas, rodas e com o grupo todo. Durante as atividades com o grupo todo, a pouca quantidade de crianças permitia que as carteiras fossem organizadas em formato de U na sala de aula.

[Enquanto há essa interação oral, Liliana vai escrevendo na lousa o cabeçalho; ela vai pedindo ajuda aos alunos para escrever as palavras que o compõem].
 – *Prô, antes mesmo de você fazer “São Paulo”, eu já estou fazendo o “São Paulo”.*
 – *Que bom!* (RA2 Liliana)

Em uma das observações realizadas, Liliana escreve o trecho de uma música infantil na lousa e avisa aos alunos que não precisam copiá-la. Ela inicia seu trabalho com uma fala que nos remete a um trabalho de alfabetização tradicional: “– *Vocês se lembram que essa semana nós aprendemos uma letra nova que juntava com outras... Quem se lembra? – É o B* – responde a classe em coro.” (RA1 Liliana).

A seguir, Liliana lê palavra por palavra da música com a classe, apontando-as com uma régua. Quando termina, pergunta aos alunos se eles querem ler a música na lousa. Muitos se candidatam e conseguem realizar com facilidade o ajuste do oral ao escrito. Aqueles que não são tão bem-sucedidos na tarefa recebem ajuda da própria professora ou dos colegas. Tudo é feito em clima de compreensão e não há qualquer exclusão das crianças com mais dificuldade.

Eloísa, por exemplo, é uma aluna que vai à lousa e precisa de muita ajuda da sala e da professora para ler a música. Ao término, Liliana pergunta se ela quer vir no final para fazer de novo. A aluna balança a cabeça afirmativamente e, no final, quando cerca de sete crianças já haviam “passado” a leitura da música, Eloísa volta para ler a música novamente. Um aluno ainda pergunta:
 – *Mas, ela de novo?*
 Liliana responde: – *Ela está no direito dela, não?* (RA1 Liliana)

Ainda trabalhando com a música em questão, Liliana pede a determinados alunos que localizem e circulem na lousa palavras que ela dita. Outros são chamados para pintar os espaços em branco entre as palavras e depois ela conta coletivamente com a sala a quantidade de palavras que há na música. A seguir, entrega uma folha de atividades com um exercício que solicita aos alunos que contem as sílabas das palavras. Liliana comenta com a sala:

– *Eu não sei se eu já usei essa palavra com vocês. Quantas sílabas têm nessa palavra? Sílabas, o que é isso mesmo? Como a gente conta sílabas?*
 Um aluno começa a bater palma.
 – *Isso mesmo! Vamos bater palma e ver quantos pedacinhos tem a palavra “barata”.* [Ela faz várias vezes esse procedimento até as crianças entenderem que a palavra tem três “pedaços”. Depois, ela faz uma nova marcação na lousa, embaixo de cada sílaba, para indicar para as crianças a quantidade de sílabas]. (RA1 Liliana)

Após essa atividade, ela fornece outra folha na qual o trecho da música trabalhada aparece com as frases desordenadas e solicita aos alunos que as recortem e as coleem na ordem correta.

Liliana tem por hábito ler histórias para seus alunos. Em um dos momentos presenciados, ela realizou a leitura de um livro, em roda, com os alunos sentados no chão. Ao longo da leitura, foi possível observar como ela deixava os alunos intervirem livremente, comentarem e fazerem perguntas sobre o contexto e as ilustrações do livro.

Em outro momento de observação, quando da escrita coletiva na lousa do título de uma história lida em classe, a prática de alfabetizadora de Liliana parece se evidenciar ainda com mais força. Os alunos participam ativamente da escrita do título, lançando mão de suas hipóteses de escrita e questionando, já no 1º ano, uma dúvida de ortografia:

A primeira versão, por assim dizer, do título, aparece, deste modo, na lousa: *AFETA*. Na hora em que chega o momento de escrever *NO*, um aluno comenta:

– *N e O, mas, o no é separado do resto...*

– *Ah, alguém lembrou* – comenta Liliana.

– *Ei, o A também é separado* – diz outro aluno.

Liliana, então, apaga o que havia escrito e comenta novamente:

– *Ah, que bom que alguém lembrou!*

– *Mas, por que você não lembrou?* – questiona um aluno.

– *Porque eu estava esperando vocês falarem.*

Com o resultado da reformulação, lê-se na lousa *A FETA NO*. Ela lê, realizando o ajuste da leitura com a escrita na lousa e ao parar no *FETA*, ela questiona a sala:

– *Está tudo certinho aqui?*

A sala, *a priori*, não se manifesta. Um aluno, por fim, levanta a discussão:

– *Ah, é separado, não é, prô?*

– *Não!* – um aluno grita – *É junto! É uma palavra só!!*

[...]

– *Vamos lá, turma, céu. Como eu escrevo céu? Raissa, me ajuda?*

– *É o C e o U.*

– *Não! É o E e o U* – diz outra aluna.

A maioria da sala concorda com a última versão, mas, Liliana deixa o *C* próximo do *EU* e na lousa lê-se *C EU*.

– *Então, o C sai?* – questiona Liliana.

– *Sai! Sai! Sai!* – começa a gritar um grupo de alunos.

– *Não. Espera. Mas, o céu da amarelinha tem C sim. Eu me lembro disso* – comenta um aluno.

[...]

– *Quem sabe o que tá faltando ainda?*

– *Falta o grampo do cabelo da vovó* [refere-se ao acento agudo] – diz uma aluna.

– *Isso* [Liliana acrescenta o acento e agora se lê na lousa *A FETA NO CÉU*]. *Espera!* Ainda não copia, que eu preciso fazer umas perguntinhas. Jú, lê para mim, aqui.

– *FE... TA...* – responde a menina.

– *É “FETA” que a gente quer escrever? Não é FESTA?*

– *É. É. Isso. Falta o S. Olha, professora, falta o S.*

– *Isso.*

[Agora se lê o título correto na lousa].

Um aluno ainda questiona:

– *Prô, não falta ainda a setinha para baixo aqui no c* [refere-se à cedilha]?

– *Agora não dá para discutir isso: porque algumas vezes essa letrelinha leva essa setinha e outras vezes não... Mas, depois, a professora discute com vocês essa regrinha, combinado?* (RA2 Liliana)

Também observo uma atividade na qual Liliana organiza a classe em roda e coloca no centro da sala vários crachás com os nomes dos alunos. Ao som da música “Se eu fosse um

peixinho...”, as crianças são convidadas a pegar um crachá e ler o nome do colega que está escrito nele. Ainda que uns tenham mais dificuldades que outros e que alguns interfiram na leitura dos colegas com mais dificuldade, a brincadeira com um tom de aprendizagem desenvolve-se com tranquilidade e participação ativa das crianças. Depois, Liliana escreve todas as letras do alfabeto na lousa e explica às crianças o conceito de ordem alfabética. Ela pede, então, que cada aluno traga o crachá que pegou e coloque no “lugar certo” de acordo com a letra inicial. Quando surgem conflitos do tipo: “*Quem vem primeiro? A Gabriela ou Guilherme?*”, Liliana pacientemente explica que a ordem alfabética extrapola a questão da letra inicial e vai, assim, proporcionando a seus alunos a construção de tal conceito.

A professora também oferece a seus alunos, em momentos mais livres (quando acabam de fazer suas lições, por exemplo), atividades mais lúdicas. No quarto dia de observação, os alunos que acabaram suas tarefas tinham duas diferentes opções de atividade, de acordo com seus níveis de hipóteses de escrita: organizar letras de cantigas de música (em unidades de frases ou palavras) com o suporte de um jogo confeccionado por ela em EVA, ou construir palavras com letras móveis (Liliana tem um material que consiste em vários envelopes com letras móveis dentro e uma figura colada na sua face exterior; os alunos têm que colocar as letras em ordem com o objetivo de formar a palavra da figura).

A análise dos cadernos de seus alunos mostra que há diversas atividades apoiadas em cantigas e parlendas, bem como algumas com foco nas vogais e em famílias de sílabas (C e B). Essa mistura de métodos é percebida e justificada por Liliana: “*Hoje em dia, a gente mescla muito. A gente oscila entre... Tem criança que aprende de um jeito e tem criança que não aprende daquele jeito, do construtivismo. Tem criança que demora mais; que precisa do be-a-bá. Não tem como. Precisam ter essa decodificação*”.

4.2 Neusa

Neusa tem 68 anos de idade, é viúva e mãe de três filhos já adultos. Sua família de origem era composta de seis pessoas: pai, mãe, duas irmãs, um irmão e ela. Seu pai formou-se em Administração, pela Faculdade Rio Branco, e foi dono de uma firma de transportes interestaduais a vida toda; sua mãe formou-se no antigo clássico, cursou Contabilidade na Fundação Armando Alvares Penteado (FAAP) e sempre trabalhou como dona de casa; um de seus avôs formou-se em Engenharia, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. De sua

família de origem, somente Neusa e um irmão fizeram curso superior, sendo que uma das irmãs parou os estudos no Ensino Médio e outra no Normal.

Neusa fez toda sua escolarização em instituições particulares, em classes exclusivamente femininas, tendo realizado os Ensinos Fundamental e Médio na instituição Dante Alighieri e o curso Normal no Colégio Santa Marcelina. Seu marido iniciou estudos em nível superior, porém não os completou. De seus três filhos, somente um ingressou no Ensino Superior, tendo cursado Administração, na Universidade Paulista (UNIP); Hotelaria, em uma instituição da Austrália; e, atualmente, cursa Decoração de Interiores, em uma instituição na Inglaterra.

Sobre o magistério, no colégio Santa Marcelina, Neusa diz que o curso era *“considerado um curso espera-marido... Todas nós éramos noivas, todas nós bordamos nosso enxoval [...] foram poucas as que foram trabalhar...”*. Diferentemente da maioria das colegas, Neusa foi trabalhar após o término do curso; porém, suas primeiras experiências profissionais não se relacionavam com a área de educação, tendo trabalhado em bancos e como secretária em empresas. Somente três anos após o término do magistério, ela ingressou na Prefeitura de São Paulo. A opção pelo magistério não parece ter sido uma escolha pessoal:

Naquela época, mulher quase não saía para trabalhar [...] meu pai dizia que se filha fosse trabalhar, tinha que trabalhar como professora. Não poderia ser outra profissão. Na realidade, o que eu gostaria mesmo de fazer era Secretariado. Eles não me deixaram ser secretária. Mas eu fui ser secretária sim. Eu tinha que experimentar isso na minha vida! E, A-DO-REI! Depois, eu voltei para o magistério.

Podemos especular que o fato de a carreira do magistério lhe ter sido de alguma maneira imposta reverbere na descontinuidade profissional da docente no campo da educação. É preciso acrescentar também que sua escolha pela escola pública decorre do fato de esta trazer-lhe segurança e estabilidade profissional. Nesse contexto, em um primeiro momento, ela trabalhou na SME, de 1969 a 1981, e depois, como programadora cultural na Secretaria Municipal da Cultura, até 1987. Entre 1988 e 1999, morou no interior paulista e ficou afastada das atividades empregatícias. Retornou à cidade de São Paulo e à área da educação em 2000, quando encontrou uma situação bem diferente daquela que havia conhecido décadas antes:

Quando eu fui trabalhar, todas as pessoas que se formavam professores, por mais simples que fossem, pelo menos, falavam corretamente. Hoje, a gente, às vezes, fica até envergonhado de ver professor que não sabe uma concordância nominal, uma concordância verbal, que escreve errado...

Essa situação contrastante com o passado e a percepção, quando da sua volta, da grande quantidade de colegas de trabalho que já possuíam Ensino Superior fizeram com que Neusa procurasse o PEC *“para me qualificar, realmente, e para poder entender um pouco mais também essas crianças que vinham vindo com comportamentos, com atitudes, um pouco sem referência de casa, em se tratando de educação”*. Após o PEC, cursou também uma pós-graduação em Psicopedagogia, na Faculdade São Luís.

Sobre o PEC, ela qualifica-o como um bom curso, ainda que critique o excesso de leituras requeridas e ressalte a ausência *“[d]aquela dinâmica de professor, de aula, fazendo uma chamada, fazendo mais pergunta”*. Com o PEC, Neusa passou a utilizar outras formas para alfabetizar, ainda que, como ela mesma ressalta, faça uma mescla de didáticas em sua prática.

[Antes do PEC], eu nunca tinha ensinado através da música e então, hoje, com a música, com a letrinha da música que eu ponho, já ajuda muito. [...] Através de parlendas também... [...] Ajuda bastante. [Antes,] a música era uma coisa só para festinha, não dentro da sala de aula. Eles cantam e aprendem a letrinha e com o dedinho eles vão acompanhando e vão aprendendo. Isso surte, sim, bons efeitos. [...] Eu mesclo. Eu dou uma mesclada. Quando eu percebo que não vai de um jeito, então vai de outro e acaba dando certo. Eu gosto de silábico, não vou mentir, e gosto um pouco... gosto também do construtivismo. As músicas não deixam de ser do construtivismo. Eles vão formar a palavra. Eu usei muito a... como é que chama? O alfabeto de mesa... [refere-se às letras móveis] Mas, dá muuuita confusão. Então, na hora eles gostam, mas depois até eles voltarem de novo, é difícil. É pedrinha, é pecinha para tudo quanto é lado. Uma coisa também que eu fiz com eles e que também dá certo são os jogos. Eu tenho uma caixa de jogos, uns jogos fantásticos para alfabetização...

Quanto à prática de leitura em sala de aula, Neusa afirma ambigualmente que a realiza: *“Eu não faço todo dia, mas eu faço a leitura de uma história para eles, sempre. Depois, eles desenham [a história]”*. Entretanto, é válido ressaltar que, nas sete observações realizadas, a pesquisadora só vivenciou um momento de leitura na sala de Neusa. Na entrevista de complementação, realizada quase um ano e meio após a primeira, a professora comenta sobre a realização de leitura diária com os alunos, por conta da exigência de um projeto pedagógico da escola:

Praticamente todos os dias agora a gente faz a leitura. Atualmente, nós estamos fazendo um projeto para as crianças... A escola inteirinha está com um projeto de valores. Então, é feita a leitura de uma história. Por que isso? Porque tem havido muitas brigas na escola. Muita agressividade, muita mentira... Então, nós estamos nesse projeto sobre... valorizando, realmente, essas coisas: a verdade, a honestidade... Então, é feito todos os dias uma leitura.

Quanto às suas práticas leitoras, Neusa afirma que lê bastante e que faz isso *“desde*

menina, mocinha [...]. Eu tenho que ter uma pequena leitura, nem que sejam duas páginas, eu leio, sempre.”. Quando criança, seus modelos leitores eram pessoas da família e do ambiente escolar:

Na hora do recreio, tinha uma senhorinha... Tinha uma árvore muito grande na escola onde eu estudava e ela sentava ali, sempre com um livro, e as crianças ficavam ao redor dela ouvindo as histórias que ela contava. Na minha casa, a minha mãe e o meu pai contavam e liam [histórias].

Ela diz também que, já com maior autonomia, lia principalmente livros de Monteiro Lobato e contos de Grimm. Recorda-se ainda que o avô lhe deu a coleção *Tesouro da Juventude*, “*uma coleção de 18 volumes. Eram, eram não, porque existem até hoje, livros grossos, encapados de couro, que tinham de tudo, inclusive, histórias*”. Quando pequena, diz lembrar que, em sua casa, não havia “*uma biblioteca muito grande, mas tinha estantes e mais estantes com livro*”. Revela que não tinha acesso a todas as estantes, somente as mais inferiores, nas quais estavam os livros dedicados à sua faixa etária e a de seus irmãos. Além disso, lembra que havia um lugar em separado para colocar os livros que estava lendo:

Tinha uma sala na minha casa onde havia um armário. Nesse armário, havia prateleiras, grandes prateleiras, com porta fechada e tudo. Cada um dos filhos, éramos em quatro, tinha uma prateleira que era sua. Então, o livro que eu estava, na época, lendo ficava naquela prateleira; depois, voltava. Quando se acabava, saía de lá e entrava outro.

Ela diz ter usado esse mesmo sistema em sua casa com seus três filhos. Sobre as práticas leitoras de seus filhos, ela comenta que contava histórias para eles quando pequenos, mas “*por eles serem meninos, havia uma resistência um pouco maior. Só tinha um deles que gostava mais, que é o que mora fora. Gostava mais de ler; os outros ofereciam um pouco de resistência para leitura*”.

Atualmente, Neusa diz ler mais sobre assuntos relacionados à educação e acrescenta que não deixa de ler jornais e revistas semanais, embora prefira assistir telejornais. Cita Zélia Gattai como uma de suas escritoras preferidas e afirma que biografia é o seu gênero favorito de leitura e que, atualmente, está lendo a biografia de Ermírio de Moraes. Ressalta que realiza tal leitura em suporte digital:

Eu comprei, inclusive, um e-book, que é aquele livro digital, e eu estou lendo a história e a biografia do Ermírio de Moraes. Todos os dias. É impossível ficar sem ler. Adoro ler. O tempo que eu gosto de ler é na cama. Eu não consigo dormir, sem ler. Na realidade, o e-book me facilitou muito. Por causa da luzinha, da posição... O livro é pesado... Eu escolho o livro, eu quero ler aquela biografia. Normalmente, são livros pesados. Então, o e-book evita porque ele é muito levinho, né?

O uso dos *gadgets* e do computador em sua vida vem melhorando, na opinião de Neusa: “*Não foi nem por conta do PEC. É uma coisa que você tem que engajar, tem que entrar... se não, você fica por fora*”. Ela afirma também ler e responder *e-mails* com frequência. A leitura relegada aos últimos minutos do dia devido à rotina intensa coaduna com a pouca prática de outros hábitos culturais, como idas a cinema, teatro, museus, etc.

Raríssimas vezes eu vou. Às vezes, ao cinema, mas muito pouco. Muito, muito pouco mesmo. Ao teatro, eu vou pouco, porque eu já estou cansada. Não tenho vontade. Como há muitos anos eu trabalho fora, quando chega final de semana, eu quero mesmo é descansar e acabar fazendo o que precisa para casa [...] [Quando] era mais jovem, eu ia muito.

Quanto à escrita, Neusa afirma que não gosta tanto de escrever quanto gosta de ler, mas considera que escreve com certa facilidade. Atualmente, a escrita no ambiente de trabalho se restringe às reuniões de Jornada Especial Integral de Formação (JEIF)³⁴ da escola, nas quais são feitos estudos e discussões sobre a prática pedagógica. Para ela, tanto seu gosto pela leitura quanto a facilidade para a escrita se explicam pelo fato de ter, segundo ela, pais letrados:

Eu também sou filha de pais letrados. Minha mãe estudou, meu pai estudou... Muda, muda... Na minha casa, livro rolava muito... Sempre vi meu pai com jornal, minha mãe sempre lendo... Meu avô... [...] Era uma coisa natural. Então, veio de uma forma muito clara... Eu não tinha tanta dificuldade não...

Apesar dessa ênfase na afirmação da presença da leitura em sua casa, as formas de escrita utilizadas para organização da rotina doméstica não parecem ter sido tão contundentes em sua família de origem. Neusa diz, por exemplo, que não tem lembrança dos pais usando calendário, agenda diária e listas de organização de maneira sistemática. Nesse quesito, somente o objeto “caderneta de endereços” foi lembrado como recurso utilizado por seus pais e até hoje pela docente. A escrita como forma de organização aparece, sobretudo, no âmbito profissional. Nesse sentido, diz ter utilizado muito a agenda quando secretária e, atualmente, como professora, vale-se do planejamento semanal:

Agenda, eu usei uma época na minha vida quando eu trabalhei como secretária, tinha que usar. E, hoje, a gente usa agenda na escola para as crianças e fazemos também, toda a semana, um estudo do que vai ser na outra semana. É uma espécie de semanário. É feito todas as quintas-feiras. Todas as quintas-feiras, nós nos reunimos e fazemos para a semana seguinte o que vai ser dado.

³⁴ Jornada opcional para os professores da rede municipal de São Paulo que possuem 23 ou mais aulas atribuídas. Nela, o professor recebe por 40 horas/aula semanais, sendo 25 horas de regência e 15 horas adicionais; destas, 11 horas são cumpridas obrigatoriamente na escola, normalmente, organizadas de forma coletiva, e 4 horas em local de livre escolha.

Listas de compras e/ou de itens para viagem também não fizeram e não fazem parte do seu cotidiano:

Neusa: *[Sobre listas de viagem] Ia pegando as coisas, quando pequena, em cima da cama. Aí, minha mãe olhava, acrescentava, tirava alguma coisa que achava que era inútil.*

Eliana: *Hoje você faz uma lista de coisas por escrito?*

Neusa: *Não, não. Não tenho esse hábito de fazer lista não. Eu vou pegando... Eu, por exemplo, como eu vou viajar na sexta, eu já estou com as minhas coisas... Eu tenho um quarto na minha casa vago com uma cama de casal. Então, eu já estou com praticamente metade das coisas que eu vou levar em cima da cama. Eu vou lembrando, eu vou pondo.*

Neusa: *[Sobre listas de compras] Eu não me lembro. Quando pequena, eu não me lembro. Eu não faço lista. Eu acho que a minha mãe não fazia. Não, eu vou andando... É raro, raro, eu fazer uma lista, a não ser que seja uma coisa, assim, fora, que a gente não tem hábito. Mas, normalmente, eu não faço lista.*

Outras formas escritas, como cartas e bilhetes, aparecem em seus relatos. Ela conta, por exemplo, que tinha o hábito de escrever cartas para primos que moravam em outro estado e que fazia cartinhas para os pais em datas comemorativas. Quanto aos bilhetes: “Às vezes, como eu saio mais cedo e tenho uma irmã que mora comigo, às vezes ou na véspera, eu deixo recado para ela. Quando é dia de faxineira, eu também escrevo o que a faxineira deve fazer”.

Uma das formas de escrita mais comumente relacionada à feminilidade – o caderno de receitas – recebe um comentário inusitado por parte de Neusa:

A minha mãe não gostava muito que a gente participasse dessa parte [de cozinhar]. A vida toda você vai ter que comandar uma casa, então, era óbvio que um dia eu ia casar, então deixa isso para mais tarde. Ela ficava um pouco aflita de ver a gente junto. Ela não gostava muito que a gente participasse, mexendo. Tanto é que eu casei sem saber cozinhar. [Hoje em dia, quando vou cozinhar, uso receita e tem] que ser escrita. Inclusive, [...] eu tenho um filho que mora em Londres e ele pediu que eu escrevesse algumas receitas para ele. Receitas nossas, né? Aquelas que ele gostava e tudo mais e eu estou levando para ele.

Por fim, no que tange aos aspectos de escrita, a escrita de diários, também muito associada ao público feminino, não se revela na história de vida de Neusa. Ela diz se lembrar somente de cadernos de mensagens:

Normalmente, a gente ganhava de aniversário um diário onde a classe inteira naquele ano deixava uma mensagem para você. Assim como eu escrevia no das outras, elas também escreviam, com desenhos... fazia um desenho bonitinho, deixava uma mensagem... Existia isso, sim.

Quanto ao seu processo de alfabetização e escolarização, sua narrativa é feita de modo tranquilo. Apesar de alguns contratempos comuns, Neusa expressa gosto pela instituição escolar:

Olha, foi tão legal... [...] eu estudei numa escola muito tradicional [...] E eu me lembro que, uma vez, na 1ª série, eu errei a palavra jacaré e eu escrevi uma folha de jacaré... Assim, uma coluna, uma lista, como se fosse... jacaré, jacaré, jacaré... eu nunca mais esqueci, com certeza... Mas, foi muito fácil para mim. Eu não me lembro de ter tido dificuldade.

Relata ter sido uma aluna “boa, oito e meio [e com] comportamento nota dez”. Ressalta ainda que, naquela época, “Não existia comportamento ruim. Não existia. Você pode imaginar... Eu estou hoje com 68 anos. Então, há 62 anos atrás, não existia comportamento ruim. Não existia”. Ela diz também que sua mãe sempre a acompanhou e participou da sua vida escolar.

A “força” dos pais letrados, comentada anteriormente, pode ser percebida no discurso de Neusa quando a escola aparece como uma instituição importante para sua família. Relata, por exemplo, uma competição de ditado que seu pai promovia entre os irmãos, com o objetivo de que escrevessem cada vez mais corretamente:

Sempre houve muitas cobranças, não só comigo, mas também com os meus irmãos. Eu não posso condenar isso hoje... A cobrança do ditado era muito forte, de escrever corretamente... E aquilo era cobrado todo dia em casa. Meu pai dava dez palavras para cada um... Na época, três estavam no Ensino Fundamental I. A gente se empenhava, porque ele dava um prêmio no fim de semana. Era um estímulo. Coisa que mãe e pai que trabalham hoje não conseguem dar.

Tive oportunidade de acompanhar as atividades pedagógicas de Neusa ao longo dos meses de setembro e outubro de 2011. Ela trabalha em uma EMEF localizada na região da favela de Paraisópolis. Trata-se de uma escola pequena, que tem somente turmas de 1º a 5º ano, nos dois períodos. Neusa, à época das observações, trabalhava na escola o dia inteiro; durante as manhãs, assumia uma sala de 3º ano e, à tarde, uma sala de 1º ano³⁵.

As observações aqui narradas remetem à turma do período vespertino. A classe, de dimensões pequenas, estava sempre bem cheia durante as observações de campo. Nas paredes da sala de aula, notaram-se um quadro com os nomes dos alunos, um calendário, um quadro de nomenclatura com as ordens e classes do sistema decimal e um cartaz sobre como escrever cartas. Os dois últimos itens tinham relação com sua turma de 3º ano, que ocupava o mesmo espaço físico no período da manhã.

Logo no início das observações, tive a impressão de que a sala de Neusa era bastante agitada, o que se confirmou com o tempo. Num dos primeiros momentos de observação, Neusa questiona se os alunos se lembram da música do gato, trabalhada anteriormente, e eles

³⁵ Atualmente, Neusa se aposentou em um dos cargos e trabalha somente no período matutino.

começam, em seguida, a cantá-la. Depois, chama à lousa um aluno para escrever a palavra gato. Antes disso, no entanto, ela não permite que outro aluno faça tal tarefa, justificando: “*Não. Você, eu já sei que sabe escrever. Vem o Ivan escrever...*”. O menino coloca um *ga* na lousa. Depois, fica pensando na letra seguinte. A professora pede que ele reveja o alfabeto e procure o que precisa. Ele demora um pouco e termina a palavra.

Após a escrita do aluno, ela pergunta à sala com que letra termina e com que letra começa a palavra *gato*. Com muitos alunos sem prestar atenção, poucos respondem. Ela, então, inicia uma breve discussão sobre a moralidade da música: “*Vocês acham certo o que a musiquinha canta [atirei o pau no gato]? É certo machucar os animais? Alguém gostaria de receber uma paulada?*”. Após esse breve diálogo, ela lê para os alunos o texto “Respeito pelos animais”, do *Livro das virtudes*, mas poucos prestam atenção e a professora se encontra visivelmente cansada.

Ela distribui, então, uma folha xerocada com exercícios que têm como pano de fundo a família silábica do *g*. Lê rapidamente os enunciados dos exercícios que contemplam um caça palavras e uma lista de palavras (*gota – agudo – gude – goma – galo – gato*) que deve ser relacionada com as seguintes sílabas (*ga – go – gu*). Os alunos, no geral, mostram-se pouco capazes de resolver com autonomia a lição dada. No caça palavras, muitos não circulam sequer as pseudopalavras³⁶. Outros, porém, descobrem que se olharem nas lições anteriores do caderno podem encontrar as respostas para a lição daquele dia. Percebo uma cópia generalizada entre os alunos das repostas das atividades.

Quando chega a hora da aula de Sala de Leitura, Neusa permanece com um aluno em classe para ajudá-lo a fazer as tarefas. Ela realiza individualmente com ele as atividades anteriormente propostas para a sala, afirmando: “*Eu prefiro trabalhar no individual, se não, não dá...*” (RA1 Neusa). Após a saída de tal aluno, Neusa me mostra os cadernos de sondagens dos alunos do 3º ano, e diz que havia oito alunos pré-silábicos em sua sala no início do ano e que, desde então, ela vinha trabalhando com cadernos de reforço próprios e individuais. À época deste relato, somente cinco alunos ainda estavam no grupo de reforço.

³⁶ Segundo Ana Teberosky, a partir do conhecimento fonológico e gráfico que vão adquirindo em suas aprendizagens iniciais, mormente quando em um ambiente alfabetizador, as crianças vão percebendo regularidades da língua, como, por exemplo, o padrão típico de formação de palavras nas línguas espanhola e portuguesa referente ao par consoante-vogal. Assim, mesmo não sabendo ler e diante de *pseudopalavras*, como “JAMI”, “ASTT” e “RCAB”, as crianças reconhecem a primeira – e não as últimas – como possível palavra existente na Língua Portuguesa. Ou seja, diante de um exercício de caça palavras, tal qual o proposto por Neusa, as crianças que circulassem, ao menos, pseudopalavras estariam um grau acima de outras que não o fizessem no que tange às hipóteses da língua escrita (anotações de aula).

Diz ainda que, apesar de ser muito trabalhoso, ela sempre dá lição de casa para os alunos, porque eles precisam aprender a estudar em casa. Nesse sentido, é preciso ressaltar que os cadernos de reforço, bem como outros materiais que são utilizados em classe, tais quais os dicionários ilustrados, são todos confeccionados por Neusa, que vai colando várias folhas de xerox em cada caderno de aluno³⁷.

Em um segundo momento de observação, Neusa inicia a aula escrevendo na lousa a parlenda “Lá em cima do piano” em letra bastão. Durante a escrita, ela não interage com a sala. Quando termina, pergunta: “*Vamos ler?*”. Algum aluno já alfabético começa a puxar o coro da sala para acompanhar a leitura que a professora faz com a régua. Em alguns momentos, as crianças, por conhecerem a letra, adiantam-se e ela, demonstrando irritação, avisa: “*Eu ainda não cheguei no bebo. É para ler!*” (RA2 Neusa).

Depois de realizar, por duas vezes, a leitura coletiva com a sala, ela vai chamando alguns alunos para lerem individualmente a parlenda na lousa. Somente um executa com êxito essa tarefa; trata-se de um dos quatro alunos já alfabéticos que Neusa possui em meados de setembro na sua turma de 1º ano. Ela se mostra contrariada com aqueles que não conseguem realizar a leitura:

Azar? Você está lendo errado! Não tem azar aqui! [...] Vocês têm que ver que não é tudo grudado. Tem que ter essa separação. A boca abre e fecha. Ela abre e fecha. Olha, aqui, cima. Quantas vezes ela vai abrir aqui? Duas: CI-MA. [...] Vocês têm que acompanhar a leitura, não adianta estar com a régua lá em um lugar e não estar lendo lá. Se eu leio errado, eu atrapalho a escrita depois (RA2 Neusa).

Após alguns alunos serem chamados à lousa, ela distribui duas folhas para os alunos. Em uma delas, a parlenda que está sendo trabalhada aparece com os versos desordenados. Em outra, há espaços em brancos para os alunos colarem a parlenda na ordem correta. Como não há explicação do que é para fazer, entendo que os alunos já estão acostumados a essa tarefa que se torna mais fácil pelo fato de Neusa não apagar a parlenda da lousa. Ainda assim, há alunos que não conseguem realizar a tarefa corretamente.

A professora avisa aos alunos que assim que terminarem deverão fazer um desenho sobre a parlenda. Enquanto realizam tais atividades, ela vai chamando em sua mesa alguns

³⁷ Vale destacar que a unidade escolar na qual Neusa trabalha apresenta uma disponibilidade de material de xerox não vista em outros locais, não havendo, por exemplo, restrições aos limites de cópias. Num dos dias das observações, Neusa comenta que os professores da escola se organizaram para dividir os custos dos gastos com cartuchos e papéis, além de ser prática comum da unidade a solicitação de doações de folhas sulfite para os alunos.

alunos para realizar uma sondagem³⁸. Percebo, em determinados momentos da avaliação, que ela fala as palavras silabando para os alunos e, em outros, chega a dar indicações expressas: “*Artur olha para ela com cara de quem não sabe que letra usar, ao que ela prontamente responde: O V da vaca!*” (RA2 Neusa).

Quando a sala começa a ficar novamente agitada, Neusa vai até o armário e pega uma nova folhinha e distribui entre os alunos. Trata-se de uma folha cujo foco está na família silábica do g. Em um dos exercícios, os alunos têm que escrever quantas sílabas há em cada palavra e, no outro, precisam ordenar as sílabas para formar palavras. Ela explica os exercícios somente oralmente – não lê os enunciados – e deixa os alunos trabalhando sozinhos novamente. Posso perceber, mais uma vez, um cenário de cópia entre os pares.

Diante de alunos muitos fracos, ela me chama em determinado momento da realização das sondagens e desabafa:

Eles [a prefeitura] ficam em cima, mas o importante mesmo é a família. Tem mãe que vem aqui, não sabe a sala, o nome da professora... Às vezes, o aluno não é nem dessa escola! Eles tiram o sangue da gente. Falam que é o professor, mas é a família. Os pais que compram livros, que acompanham, que ficam em cima... Eu percebo pela lição de casa. Tem que gente que nunca traz o caderno, você dá o caderno uma vez para levar para casa e ele nunca volta (RA2 Neusa).

Ainda sobre a sua prática de reforço voltada para os alunos mais fracos, ela comenta:

[Faço os cadernos de reforço] porque depois vão cobrar no fim do ano: o que você fez?. [...] Elias, que é bem fraquinho, também já tem um caderno de reforço. Mas não estou conseguindo grandes coisas com ele, porque ele nunca frequentou a escola. Falta maturidade para ele, não sabe nem escrever o nome e não conhece as letras. Já fiz umas duas vezes letra móvel com ele. Tem coisa que funciona? Tem. Letra móvel também, mas, com meia dúzia de crianças, não com duzentas (RA2 Neusa).

Num dos momentos observados, Neusa inicia sua aula distribuindo entre os alunos um caderno denominado “dicionário”, no qual cada folha se refere a uma letra e contém desenhos cujos nomes começam com a letra em questão. Ela pergunta aos alunos o que começa com “E” e, de acordo com os desenhos, eles vão pontuando: enxada, estrela, égua, etc. Neusa acrescenta Emília, personagem de Monteiro Lobato, cujo desenho lá se encontra, mas, que

³⁸ Sondagem é o nome dado a um tipo de avaliação diagnóstica, muito disseminada pelo construtivismo, que visa apreender em qual hipótese da língua escrita determinado aluno se encontra ao longo do processo de alfabetização. É realizada da seguinte maneira: a professora escolhe quatro palavras do mesmo campo semântico, sendo uma polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba e outra monossílaba. Ela dita as palavras para cada aluno individualmente e, após a escrita de cada palavra, o aluno deve lê-la, relacionando cada sílaba da palavra a sua correspondência fonética. Feito o ditado das quatro palavras, a professora dita ainda uma frase que, obrigatoriamente, contém as palavras anteriormente ditadas, a fim de visualizar a manutenção das hipóteses de escrita do aluno.

parece não ter tanta representatividade para as crianças, uma vez que há um aluno que se refere ao desenho da personagem como *menina*.

A princípio, ela somente pede para os alunos pintarem os desenhos, porém, solicita depois, que escrevam os nomes dos desenhos. De modo geral, a sala tem muita dificuldade para realizar tal atividade. Muitos alunos vêm até mim para que eu os ajude, mas é quase impossível, pois muitos não reconhecem ainda os nomes das letras:

Pedro: *Como escreve esquilo?*

Eliana: *E, s...*

Pedro: *Como é o s?*

Eliana: *O s de sapo.*

Pedro: *Eu não sei* [eu mostro o s na palavra estrela]. (RA3 Neusa)

Os alunos considerados mais espertos são copiados pelos demais colegas. Enquanto os alunos pintam e desenhavam, Neusa elabora um caderno para Elias, o aluno recém-chegado à escola que mencionamos anteriormente. Diante de outros alunos que pedem novos cadernos, Neusa diz: *“Tem alguns alunos que ainda não têm, como o Elias, que, de todas as crianças, é o mais fraquinho. Você já está lendo, ele ainda não, você não precisa de outro caderno”* (RA3 Neusa).

Nesse mesmo caderno, Neusa separou algumas folhas para que os alunos escrevessem cantigas infantis e parlendas. Já há uma cantiga escrita ali, a música “A Dona Aranha”, mas parece que Neusa esqueceu-se disso, visto que, após a colagem e escrita das figuras com as letras *e* e *f*, ela teve a intenção de passar essa mesma música na lousa para as crianças copiarem, pois chegou, inclusive, a pegar um xerox em que se lia a letra da música.

Após se dar conta do equívoco, ela resolveu, então, distribuir aos alunos outra folha com a letra da música “A Dona Aranha”, a qual continha ainda dois exercícios que apresentavam os seguintes enunciados: “1 – Escreva o nome do animal que aparece na música [há seis quadrados para que as crianças coloquem uma letra em cada quadrado]; 2 – Pinte a primeira letra [do nome do animal] e copie no quadrado abaixo”. Ela explica oralmente às crianças o que elas têm que fazer: *“Aqui vocês têm a letra da dona aranha; nesses quadradinhos, vocês têm que escrever ‘aranha’ e aqui, nesse quadradão, a letra com que começa aranha. Com qual letra começa aranha? – Todos os alunos respondem: A!”* (RA3 Neusa).

Embora seja uma atividade simples, poucas crianças conseguem realizá-la com autonomia. Vejo, nesse sentido, uma intervenção de Neusa com um aluno:

Neusa: *Onde está escrito “aranha”?* [Ela lê a primeira frase com ele e silabando onde está aranha, depois engata na música, cantando juntamente com o aluno]. [...] *Aí, ela pede para ele copiar aranha nos quadrados indicados, mas depois de pedir isso, ela vai atender outro aluno. Observo depois a produção do aluno: ADON-ARA-NHA-SUBIOU-PLA-PAREDE.* (RA3 Neusa)

Nessa mesma atividade, um aluno, ao copiar a resposta de outro colega, misturou letra cursiva com letra bastão. Neusa nota a cópia e diz em voz alta: *“Mas, olha de quem ele [Miguel] vai copiar? Do Silas, que já está querendo escrever em letra de mão. Apaga isso, menino!”* (RA3 Neusa). Ela apenas pede para Miguel apagar; a escrita do Silas, mesmo misturada, lhe parece aceitável.

Após alguns minutos, Neusa escreve silabando na lousa a palavra aranha para que os alunos corrijam suas atividades. Depois, pede que os alunos circulem as duas vezes em que tal palavra aparece no texto. Muitos não encontram a palavra e, outros, em vez de circularem tal palavra, resolvem circular todas as letras A da música, outro enunciado bastante típico nos exercícios propostos por Neusa, quando analisamos os cadernos dos alunos.

Em outra observação realizada, Neusa entrega novamente aos alunos uma folha de xerox sem dar explicações. Nesse dia, em especial, ela pouco interagiu com os alunos, pois parecia estar doente, quase sem voz. A atividade em questão, em moldes de cartilha, versava sobre a lição do J. Um dos exercícios pedia que os alunos completassem as lacunas com as sílabas da família do J enquanto outro apresentava uma cruzadinha com desenhos para as crianças. A única explicação dada por Neusa é *“Olhem no de vocês! JA-JE-JI-JO-JU-JÃO. Agora, vocês vão completar as palavras com esses pedacinhos”* (RA4 Neusa). Entretanto, como a maioria não sabe ler, esse exercício fica praticamente impossível de ser feito. Uma aluna vem mostrar as respostas do primeiro exercício para mim: BEIBEI no lugar de beijo e FEIFEI no lugar de feijão. Outro aluno me diz que já sabe quase tudo:

- *Você viu, professora, eu já sei quase tudo.* [O “quase” do aluno é o seguinte: ele descobriu que todos os espacinhos têm sílabas que começam com J, então, ele vem até mim só para saber que vogal que está faltando....! Eu percebo isso e pergunto a ele]:
- *Ah, e aqui? Joia começa com o quê?*
- *Com jota!*
- *Mas todas começam com jota!*
- *Então, eu já coloquei! Não precisa de mais nada!* (RA4 Neusa).

Aos poucos, com um aluno copiando do outro, a sala termina as atividades. A seguir, Neusa vai para lousa corrigir o primeiro exercício. Os alunos que já sabem ler vão respondendo as questões. Na correção, a professora nunca escreve a palavra inteira. Então, ao final, vejo uma lousa cheia de JA, JO, JU, mas sem qualquer palavra escrita.

Num dos dias em que estive na sala de aula, Neusa fez um ditado. Alguns alunos pareciam não saber o que era um ditado, pois me perguntaram o significado de tal palavra. Neusa começou a dinâmica da atividade assim: *“Gente, de novo, não colem, vocês vão me devolver. Vamos lá, comigo! Eu vou falar as palavras e vocês vão escrever. Do lado do número 1, vocês vão escrever PIPOCA”* (RA4 Neusa). Alguns alunos vão falando alto as letras que formam a palavras e outros folheiam o caderno em busca, talvez, da palavra PIPOCA, já escrita em outra lição. Neusa percebe o movimento e silaba novamente a palavra ditada e acrescenta: *“Não é para copiar do colega. Não é para mostrar para o colega do lado”* (RA4 Neusa). Alguns alunos procuram a mim e a Neusa para perguntar se estão fazendo certo. Ela responde para alguns dizendo que falta alguma letrinha ou algum pedacinho da palavra. Ao mesmo tempo em que faz isso, ela também diz que: *“Não pode trocar ideia, copiar!”* (RA4 Neusa).

O que acontece, na sala, por fim, é um ditado coletivo, no qual a cada palavra ditada pela professora, as crianças, em voz alta, vão silabando as palavras na tentativa de escrevê-las. As crianças que não são alfabéticas correm em busca de ajuda dos colegas mais adiantados. Dessa forma, o ditado prossegue com as seguintes palavras: GOIABA, JABUTI, MALETA, NAVIO, DEDÃO, BOBOCA, MALETA, MENINO, JANELA. Muitos não terminam a atividade e ela pede que eu os ajude, refazendo o ditado com eles. Ela coloca seis alunos em volta da mesa onde estou sentada e evidentemente um acaba por copiar do outro e, muitas vezes, acabo ajudando-os também. Depois de alguns minutos, ela recolhe as folhas de ditado, corrige e cola-as nos cadernos dos alunos. Para os alunos que não foram bem no ditado, ela escreve um bilhete aos pais no caderno dizendo que o aluno precisa estudar mais em casa.

Após o ditado, Neusa distribui nova folhinha aos alunos, dizendo: *“Hoje a lição é a do rato. Vamos falar RA!”* – ela fala frisando bem a sílaba e o som – *“Quem conhece alguém que tem o nome que começa com RA, vai lá escrever na lousa”* (RA4 Neusa). Os alunos que têm nomes começados com RA vão para a lousa e, assim, se veem escritos os seguintes nomes: RAY, RAISSA, RAFAELA. *“Acho que a Rayane precisa ser lembrada que seu nome também começa com RA”* (RA4 Neusa). A aluna em questão, então, se dirige até a lousa e escreve seu nome.

A seguir, a professora pede que alguns alunos leiam individualmente cada palavra que aparece no primeiro exercício, mas, depois ela generaliza para que a sala toda leia. Assim, o que se vê, é que um grupinho lê e o outro (a maior parte dos alunos) o acompanha. Apesar disso, ela afirma: *“Todos vocês têm que ler várias vezes as palavras que começam com R, porque depois vocês vão completar as frases aqui no final da folha”* (RA4 Neusa). A folha

em questão apresenta uma lista com 12 palavras que contêm *R* para leitura; um exercício no qual os alunos devem copiar toda a família silábica do *R* escrita em letra bastão e letra cursiva; um exercício em que, diante de uma caixa de palavras variadas, solicita aos alunos que “copie somente as palavras com RA, RE, RI, RO ou RU”; e um último exercício que apresenta pares de frases e de palavras que servem para completá-las, como por exemplo: “O gato pegou o _____ e O gato pegou o rato pelo _____ (rabo – rato)”. Sem qualquer orientação oral explícita da professora, os alunos seguem fazendo as atividades, copiando uns dos outros, como ocorre na maioria das atividades observadas nesta sala.

4.3 Fábio

Fábio tem 46 anos de idade e 25 anos de magistério. É solteiro e não tem filhos. Sua família de origem era composta de cinco pessoas: seus pais, ele e dois irmãos. Seu pai cursou até a 4ª série do Ensino Fundamental e trabalhou ao longo da vida como oficial encanador em empresa própria; sua mãe fez curso Normal e Ensino Superior em Artes, atuou como professora na rede estadual de ensino de São Paulo e aposentou-se como diretora.

A influência da carreira da mãe fez com que Fábio e seu irmão caçula optassem pelo magistério. Fábio cursou faculdades de Artes Cênicas e Letras antes de fazer o PEC, e sempre atuou no ensino público, passando pelas redes municipal e estadual de São Paulo e tendo exercido além do cargo de professor de Ensino Fundamental I, o cargo de professor de português no Ensino Fundamental II e Médio. Atualmente, dá aulas como PRP na rede municipal de São Paulo e é diretor de escola em Taboão da Serra. Seu irmão caçula apresenta uma trajetória similar, tendo feito Matemática e Pedagogia, além de pós-graduação em Psicopedagogia. Trabalha na secretaria municipal de educação de Cotia e também leciona em uma escola estadual. O outro irmão, do meio, foi o único membro da segunda geração da família que não realizou estudos em nível superior. De posse do diploma de Ensino Médio e de alguns cursos de Ensino Técnico, trabalha como funcionário público do Tribunal Regional Eleitoral (TRE).

A influência da mãe sobre Fábio não se limita à escolha profissional. Ela parece ser também sua principal referência nas demais áreas de sua vida, uma vez que o professor relata um relacionamento difícil com o pai. Quando criança, diante de uma redação acerca do dia dos pais na escola, por exemplo, Fábio recorda-se de ter escrito o seguinte: “*Meu pai é muito*

bravo, ele não fala comigo, ele não olha para mim, ele senta e não diz nada”. Desse modo, é a mãe que aparece como modelo de leitura e escrita, quer seja pela maior proximidade com o filho, quer seja por ter mais estudos que a figura paterna.

Assim, quando o questionamos sobre objetos escritos que auxiliavam na organização da rotina familiar, é sempre a figura materna que se faz presente:

Esse vício [de anotar as coisas que tem para fazer, usar agenda diária] eu acabei herdando... Porque eu faço tudo, eu marco tudo o que eu tenho que fazer. Eu deixo até na geladeira marcado a rotina do dia para eu não me perder. [...] Minha mãe utilizava agenda em tudo; para compras, para o dia a dia, para as reuniões que ela tinha na escola, com a gente... [...] Tudo ela tinha marcado. Até quando ela trocava o gás, para saber quanto tempo de uso...

Nessa mesma linha, embora Fábio afirme que “*algumas [de suas aulas] são improvisadas*” e de termos verificado isso na prática, durante as observações, o hábito de usar a escrita como planejamento da rotina em seu ambiente de trabalho parece já ter sido frequente para Fábio:

Quando eu iniciei no magistério, eu tinha muito essa mania. Eu sempre dei aula em dois, três períodos. Então, eu tinha um caderno onde eu anotava tudo o que eu tinha que fazer ou aquilo que eu fazia, né? Nem sempre você cumpre aquilo à risca do que você colocou, elencou aí na folha...

Outras formas familiares de cultura escrita doméstica que apresentam um propósito organizacional também parecem presentes na vida pregressa e atual de Fábio:

Às vezes, minha mãe pedia para um escrever [a lista de supermercado]; ela ditava, eu escrevia. Ou ela mesmo escrevia. Nós observamos a dispensa e íamos falando “mãe, precisa disso, acabou isso, tem tanto disso...” Até hoje, não vou na memória para o mercado. Na memória não vou conseguir nunca.

As viagens eram bem premeditadas. Tudo era sistematizado assim... Antes de tanto tempo, deixava uma mala pronta, o essencial... O básico era feito no dia, tipo escova de dente, sabonete cada um leva o seu, toalha de banho, enfim... O demais era “vamos preparar a mala”... Tempo verão, roupas de verão, põe tudo na mala. Ela organizava numa lista. Ela fazia a lista ou, às vezes, ela falava “vão escrevendo aí: regata, bermuda, shorts...”

Minha mãe controlava toda a vida financeira e social. Toda a vida da família era controlada. Então, os gastos diários, pão, leite, aquilo outro; então [ela] tinha [isso] escrito por valor. Nós sabíamos que tinha que ter aquele “x”, que ela já deixava sobre a mesa ou dentro de um pote... Aquele valor que era para comprar a alimentação do café da manhã, por exemplo. E era anotado. Tudo o que era comprado, era anotado. Eu faço isso até hoje e tenho a cota diária para gasto. Assim, fica até mais fácil para viver.

Além da manutenção nos dias de hoje dessa escrita de cunho organizacional no suporte impresso, Fábio também revela valer-se de tal tipo de escrita nos meios digitais

quando comenta sobre sua relação com alguns recursos tecnológicos: *“Eu tenho um e-mail pessoal, onde tem tudo o que tem que ser realizado naquele mês. O meu computador em casa, ele avisa algumas coisas... Eu coloquei sinais, sinalizações para aniversários. Senão, eu esqueço. Uso o celular para isso também.”*

A escrita na vida de Fábio também aparece com objetivos mais comunicacionais, afastando-se da perspectiva de sua utilização como meio de racionalização do tempo. Quando fala sobre o hábito de enviar cartões de natal (*“Eu acho que eu mando, por ano, uns 30, 40 cartões”*) e das cartas que trocava – e, ainda troca – com os familiares, diz:

Fábio: *Nós escrevíamos muitas cartas. Nós recebíamos, porque nós temos parentes no exterior, no interior de São Paulo e em outros estados. Então, nós recebíamos muita carta. Até os meus 20 anos, eu recebi muita carta. Depois começou a era da informática e mais digitalizado, né? Mas passei 26 anos sempre escrevendo carta para tio, primo, enfim...*

Eliana: *E, hoje em dia, você falou da era da Informática, você se comunica com essas pessoas via e-mail?*

Fábio: *Eu uso muito e-mail para me comunicar sim. E, às vezes, também carta, porque eu tenho parentes com bastante idade que não ligam o computador. Então, aqui é carta.*

A escrita comunicacional diária com os membros da família nuclear também aparece quando ele cita o hábito da escrita de bilhetes, que perdura até os dias de hoje, embora transladado para outros ambientes em virtude de morar sozinho:

Trocávamos [bilhetes]. Deixávamos avisado, às vezes na geladeira, o bilhete. Ou então na mesinha do telefone ou embaixo do cinzeiro da mesa central da sala, enfim... Sempre tinha o recado de um para o outro. [Hoje, eu deixo bilhetes] nas escolas onde eu trabalho... Deixo na minha mesa, deixo na mesa do vice-diretor da outra escola. Aqui, às vezes, eu deixo [porque] alguns professores usam de manhã esta sala, então eu deixo bilhetinhos...

Sobre sua relação com a leitura, lembra que sua mãe e sua avó sempre liam histórias para ele e seus irmãos:

Elas faziam isso sempre. Elas também contavam sem ser a leitura. Elas contavam histórias verbalizadas. Depois, elas faziam um questionamento sobre a história, o que gostou e não gostou, o que achava que podia fazer, se aquele final era bom, se não era bom...

Embora não tenha filhos, Fábio diz ter replicado esse hábito de contar histórias para seus dois afilhados quando eram pequenos e moravam próximos de sua residência.

A imagem de uma mãe leitora completa (*“Minha mãe gostava de jornal, revista, livro. Bom, ela sempre gostou muito de ler”*) contrasta com a de um pai que tinha por hábito

realizar leituras mais amenas e que apresentava dificuldades de compreensão diante de leituras mais complexas (de documentos oficiais, por exemplo):

Meu pai gostava também de revista. Jornal, não, mas ele gostava de revista. Mas meu pai tinha esse costume de pegar uma revista para ler uma vez ou outra e comentava. [...] Ler, ele tinha dificuldade de leitura. [...] Ele pedia [ajuda]. “Ah, eu não entendi isso aqui. O que é isso aqui?” numa correspondência... Mesmo num papel oficial, um contrato, por exemplo. Isso acontecia. “Ah, não entendi. Alguém me mostra o que é isso?” Meu pai, quanto a isso, não tinha frescura nenhuma. Se ele não entendia o que eu escrevia aqui, ele perguntava.

Fábio diz ter frequentado bibliotecas “durante os tempos da escola até a primeira faculdade”. Comenta também que ganhou “muito livro de história, de presente de aniversário, de dia das crianças, porque eu gostava...”. Relata sempre ter frequentado livrarias e que “esse interesse pela leitura vinha da minha mãe, meu pai nunca se interessou muito até pelo seu grau de instrução”. A mãe professora era a responsável, segundo ele, por fomentar o acervo da casa.

Nós não tínhamos biblioteca. Nós éramos de uma família simples e minha mãe tinha estantes embaixo da escada, porque eu morava num sobrado, onde ela colocava desde literatura brasileira até as enciclopédias, organizadas. E, ali, ficavam os livros. [...] Tinha tudo o que é tipo de livro, de literatura nacional até Shakespeare... Tinha também Sidney Sheldon, Agatha Christie. [Tínhamos] total acesso [aos livros].

Conta também sobre um certo ciúmes dos livros: “Eu sempre fui meio ciumento, eu guardava meus livros [pessoais] dentro do guarda-roupa”. Atualmente, diz ter uma minibiblioteca em casa, onde tem os livros que utilizou desde a época do Ensino Fundamental. Com relação à preservação, Fábio comenta que “alguns [desses livros], eu coloquei no computador, eu digitalizei. Eles já estavam ficando um pouquinho deteriorados de ficarem guardados...”.

Embora possua atualmente o que denomina de uma minibiblioteca em casa, Fábio revela que não lê hoje tanto como antigamente:

Fábio: Hoje em dia, eu leio o essencial, porque não dá tempo de eu pegar e apreciar um bom livro. [...] Mas, ultimamente, eu não tenho lido nada. Eu sei que saíram obras novas, coisas mais atuais, mas eu não tenho tido tempo de ler. Só se lê portaria, só se lê decreto, caderno esse, caderno aquele, enfim... Eu leio muito o que vem da Secretaria, para eu ler, responder, para eu compreender, depois repassar.
Elana: Mas não uma leitura de cunho mais pessoal? Sempre mais de trabalho?
Fábio: É. Ultimamente, não. De uns dez anos para cá, pouquíssimo.

Essa leitura de cunho instrumental com viés profissional ocorre na vida de Fábio, cada vez mais, por meio do suporte digital. Ele cita, durante a entrevista, os suportes em que realiza tais leituras: “[...] no computador, no e-mail, no celular, no tablet, no notebook... O tempo inteiro”.

Sobre seus gostos literários, afirma que sempre gostou muito de Paulo Coelho, Eça de Queiroz e Machado de Assis.

Apesar da vida corrida que impossibilita a prática de uma leitura literária cotidiana, Fábio relata, ao longo de sua entrevista, a prática de outros hábitos culturais, como por exemplo, idas a teatro, museus e exposições de arte.

Quanto ao seu percurso escolar, Fábio diz ter sido um “bom aluno” no que se refere às notas, mas “péssimo” na questão do comportamento. Segundo ele, era sua mãe quem se mostrava interessada pelo seu aproveitamento escolar. *“Ela sempre exigiu o máximo. Dedicção total. Tanto que ela não deixou os filhos trabalharem antes dos 18 anos, porque ela queria que eles concluíssem os estudos”*.

Ao contar sobre sua escolaridade, Fábio fala de um percurso tradicional de alfabetização:

Eu aprendi pela antiga cartilha, como todo mundo conhece, Caminho Suave. Era o be-a-bá, o abecedário comum... Muito mecânico... [...] [Lembro também] do “Reino da Alegria”, aquela bendita cartilha com textos imensos, de uma página, com letra de imprensa. Não era nada de bastão, imagina. Imprensa e, já, na sequência, cursiva. [...] Não vou dizer que eu não aprendi bem; eu aprendi muito bem, porque a minha professora de 1º ano foi uma ótima, excelente professora, tanto que no 2º semestre, agosto daquele ano, nós estávamos lendo, escrevendo e produzindo. Ela falava para nós que ela queria isso dos alunos. [...] Mas minha mãe também auxiliou muito em casa. Ela pegava caderno, pegava livro, ela tomava leitura. Enfim... Tinha um incentivo. Tinha. Sempre teve.

No que se refere à sua concepção de ensino de leitura e escrita, Fábio diz que:

[a leitura e escrita] deve ser uma constante, porque o objetivo maior de um professor é fazer com que o aluno consiga entender as várias maneiras de leitura. Não é só ler o livro; é entender a leitura. Se o aluno não compreender as várias maneiras de ler, os tipos de leitura, ele não vai entender mais nada [...] Eu [quando ensino leitura e escrita] parto do dia a dia do aluno. Tem o conteúdo a ser vencido, todo mundo sabe disso. Mas, partindo daquilo que ele já sabe, você tem vários caminhos a seguir. E, é assim que eu trabalho.

Com relação ao PEC, Fábio ressalta a qualidade dos professores e afirma que, embora a carga horária do Programa tenha sido extensa, não foi “puxado”. Sobre os conteúdos ministrados, considera que, para muitos dos professores, eram necessários; mas para ele, muitos dos conteúdos, dada suas formações anteriores, não lhe eram necessários. Quando fala

de suas lembranças positivas e da repercussão do PEC no seu trabalho cotidiano, ele parece também concretizar o princípio da simetria invertida, já citado anteriormente:

O que eu gostei da parte de memórias é, primeiro, nós lembrarmos, né? E, depois, você poder aplicar isso em sala como se fosse um resgate daquilo que eles não viveram. Porque com criança, eles têm o resgate daquilo que eles não viveram: brincadeiras de roda, o que os pais deles faziam, como faziam [...]. A liberdade de expressão... O aluno poder opinar em cima da sua aula, porque no PEC nós fazíamos muito isso. Nós opinávamos sobre a aula, nós trabalhávamos em cima e em sala de aula eu faço muito isso, você percebeu, né?

Quando questionado sobre possíveis mudanças em suas práticas docentes, a partir do PEC, Fábio diz que isso não ocorreu, mas apresenta uma resposta talvez ambígua à pergunta: *“Não vou dizer que eu modifiquei a prática, eu inovei a prática. Eu aprendi coisas novas. Não modifiquei minha prática. Eu adicionei algumas outras práticas, como essa liberdade de expressão em sala de aula: opinar, trabalhar...”*.

A pesquisa de campo na sala de Fábio foi a mais extensa, contando com nove momentos de observação. À época das observações, Fábio ministrava aulas para uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, em uma escola localizada na região da Raposo Tavares.

No primeiro dia de observação, o professor coloca na lousa a rotina do dia, escrita de maneira abreviada e em letra cursiva. Há um claro privilégio das aulas de português, o que é justificado pelo gosto de Fábio pela disciplina (vale lembrar que ele é formado em Letras também) e por sua concepção sobre o ensino da língua em contraste com suas ideias sobre matemática: *“Os alunos precisam sair da 4ª [série] lendo e escrevendo. Em matemática, sabendo as quatro operações e resolvendo situações problemas tá bom...”* (RA1 Fábio). A concepção de Fábio sobre o ensino de língua pode ser percebida na matéria da prova que ele anota na lousa neste dia: *“No primeiro dia, cairá texto, interpretação e ditado. No segundo dia, terá gramática (verbos, acentuação, classificação de palavras). Ele diz que a prova de português, dentre todas, será a mais longa e a que ele vai cobrar mais dos alunos”* (RA1 Fábio).

A atividade dada aos alunos nesse primeiro dia de observação parte de um texto denominado *Carta a um jovem*, no qual um adolescente narra a seus pais sobre seu envolvimento com as drogas. Após a leitura em voz alta, Fábio realiza com a sala uma extensa discussão sobre o tema e também sobre a importância do diálogo com a família. A seguir, ele escreve na lousa, sem maiores orientações aos alunos, a seguinte consigna: *“Você está sempre em conversa com seu pai e sua mãe? Gostaria de dizer alguma coisa para ele ou*

ela? – Carta ao meu pai/Carta a minha mãe”. Os alunos não compreendem a proposta e começam a surgir muitos questionamentos: “*É para fazer um desabafo? / É para contar para o pai e para a mãe o que a gente leu?*”. Também há o questionamento dos alunos sobre o tamanho do texto, ao que Fábio responde: “*Quantas linhas tem um texto em média? 25 linhas*” (RA1 Fábio).

Percebo que muitos alunos escrevem frases desconexas, felicitam os pais pela Páscoa, pedem presentes, etc. Alguns textos se aproximam da ideia de listas, nas quais os alunos vão escrevendo, sem se preocupar com as características do gênero em questão (carta); também apresentam muitos problemas na separação das palavras e em questões ortográficas. À medida que vão terminando suas redações, mostram para o professor que lhes confere uma nota. Muitas das notas dadas aos alunos são altas a despeito dos problemas de ortografia e adequação textual apontados.

Em um segundo momento de observação, Fábio dá à sala uma atividade de leitura e interpretação de texto. Distribui uma folha xerocada que apresenta a música *Criança não trabalha*, do grupo Palavra Cantada, e algumas questões: “*Que tipo de texto é esse? Quantos versos há nessa canção? Quem são os autores do texto? O que quer dizer ‘criança dá trabalho’ e ‘criança não trabalha’?*” (RA2 Fábio). As questões de localização e interpretação são propostas sem explicações mais acentuadas. Parece-me que tal atividade configura-se como uma avaliação parcial de leitura. Como muitos vão terminando a atividade, Fábio coloca na lousa outras questões sobre a música para os alunos responderem em seus cadernos: “*Você se lembra de qual parte do texto? E dessa parte, o que mais chamou sua atenção? E com que parte mais você se identificou? Se fosse para mudar algo no texto, o que mudaria?*” (RA2 Fábio).

Na terceira observação, percebo, mais uma vez, certo improviso de Fábio, que diz que estava pensando em fazer outra atividade, mas, diante da redação de um aluno sobre a Páscoa, mudou de ideia. Assim, seguem-se vários alunos lendo em voz alta as redações que haviam escrito no feriado, sobre a Páscoa. Um dos alunos narra, simplesmente, em sua redação, um filme sobre o tema que havia assistido. Outros descrevem as atividades que fizeram no feriado; mas nenhum escreve sobre a data comemorativa em si. Durante a leitura dos alunos em voz alta, o professor tece alguns comentários sobre o modo da leitura (se está pausada demais, muito rápida, etc.) Após diversas leituras, Fábio passa o seguinte exercício para a sala:

Leia com atenção e justifique de quem é o trecho do texto:

“No filme, eu vi que Jesus sabia que seria Judas seu traidor...” – Texto de:

 “Parei em um quiosque e comi uma porção carregada de camarão...” – Texto de:_____

“Fui comprar grampos de cabelo e não parava de pensar em chocolate...” – Texto de:_____ (RA3 Fábio)

Outra atividade de leitura é acompanhada na sala de Fábio. Dizendo se tratar de uma parceria com a sala de leitura, Fábio copia na lousa textos poéticos de um livro infantil e propõe exercícios de interpretação:

Em “Peixinho” [nome do poema] observamos um sentimento de:

- () solidão
- () contentamento
- () tristeza e solidão
- () tristeza e mágoa (RA4 Fábio)

Os alunos ficam silenciosos nesse momento, pois há a demanda de um extenso período de cópia da lousa. Fábio também pede a alguns alunos que leiam os textos da lousa em voz alta e, dessa vez, além de tecer comentários sobre as leituras, ele dá notas em público para as mesmas. Diante do fato de os alunos irem terminando a atividade, Fábio coloca a seguinte questão na lousa: “O que eu direi a minha mãe no dia das mães?”. E acrescenta oralmente: *“Caprichem nesse texto, porque a gente vai colocar no cartão para as mães. E, olha, não quero nada abreviado na redação”* (RA4 Fábio).

Mais uma vez, percebo a incompreensão dos alunos diante do que é solicitado. Alguns até escrevem cartas pedindo presente para as mães. Um ou outro conseguem tocar no tema de um modo mais profundo. Uma das alunas que tirou nota dez na redação escreveu um texto com vários erros de ortografia e de separação silábica e ainda utilizou, com vistas a alcançar as 25 linhas propostas por Fábio, um “recurso” de preenchimento: a menina escreve uma oração ao fim da redação.

Uma das observações realizadas na sala de Fábio ocorre após a Prova da Cidade³⁹. O professor se mostra contrariado com o desempenho dos alunos na avaliação externa: *“Umas redações vergonhosas [...]. Tirando três que sabem, o resto estava vergonhoso. Escreveram coisas desencontradas”* (RA5 Fábio). Ele parece entender que o baixo rendimento provém da indisciplina dos alunos e por isso realiza uma discussão com a sala sobre *“Atrapalhação (sic) em sala de aula”*. Assim, ele anota na lousa os problemas e as possíveis soluções. Após a

³⁹ Trata-se de uma avaliação externa, em larga escala, optativa para as escolas municipais de São Paulo. Ao contrário de outras avaliações, a correção da avaliação é feita pelos próprios professores das escolas, com o objetivo de aproximar esse tipo de instrumento avaliativo da realidade escolar e usá-lo como parte do trabalho pedagógico das escolas.

discussão, ele propõe aos alunos a escrita de uma redação em dupla a partir da seguinte proposição: “Crie um texto (pode ser em dupla) contando como será sua participação na melhoria da disciplina da turma”. E acrescenta oralmente que vai “*descontar na nota erros de acentuação e parágrafo*”. Percebo, neste momento, que os alunos não estão acostumados a trabalhar em duplas. “Uma ‘dupla’ pergunta: *Mas é um texto só ou cada um num caderno?* Outra ‘dupla’ pergunta: *A gente não sabe pensar juntos...* Fábio responde: *Não precisa ser uma cópia fiel uma da outra*” (RA5 Fábio).

No fim, diante de uma sala, paradoxalmente, indisciplinada, Fábio propõe a realização de um acróstico e usa como exemplo a palavra DISCIPLINA. Diz que os alunos que optarem pela escrita do acróstico deverão escrever palavras positivas, já que eles pretendem melhorar seus comportamentos. A grande maioria dos alunos, como era de se esperar, opta por escrever o acróstico, mais simples de ser pensado em dupla, deixando de lado a reflexão em dupla sobre seus comportamentos discentes.

Outra atividade que envolveu conjuntamente leitura e escrita também pôde ser observada na sala de Fábio. Em um determinado dia, ele distribuiu entre um grupo de alunos (“os melhores”) um livro didático de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que se encontrava sobressalente na escola, a fim de trabalhar os conteúdos da área de Língua Portuguesa. Segundo ele, seus alunos resolveriam com facilidade tais exercícios. Assim, leu para a sala a fábula “A raposa e a abelha”, que se encontrava em tal livro. Diante da moral da fábula “Contra esperteza, esperteza e meia”, Fábio inquireu os alunos sobre seu significado. Nenhum deles respondeu corretamente e foi preciso que Fábio se valesse de um exemplo prático e de muita discussão para os alunos compreenderem o que a moral queria dizer.

Após a leitura, ele pediu aos alunos que escrevessem uma fábula e indicassem a moral dela. Disse ainda: “*Vou ser bonzinho, só umas dez linhas. Na próxima, eu peço 25*” (RA6 Fábio). Uma grande parte dos alunos “copiou” a fábula do livro, trocando apenas os sujeitos em questão. Para o restante da sala, Fábio passou alguns breves exercícios de gramática que envolveram os temas de plural/singular, separação de sílabas e criação de frases. Os alunos que terminaram a escrita das fábulas também fizeram os exercícios propostos ao restante da sala.

Em outra das observações realizadas, Fábio chegou à sala com um texto denominado “A história do sobrenome”, que tratava de questões de identidade. *A priori*, pediu para os alunos lerem de maneira silenciosa o texto. Entretanto, nem cinco minutos após essa orientação, ele mesmo começa a lê-lo em voz alta, algo raro na sala, uma vez que os modelos leitores são quase sempre uma dupla de meninos que é considerada, por Fábio, como os

melhores alunos da sala. Após a leitura, o professor pede que alguns alunos leiam novamente o texto em voz alta. Alguns leem com certa dificuldade e ele tece diversos comentários sobre as leituras realizadas:

Guido, só preste mais atenção na pontuação, porque quem quiser ler melhor, vai achar que tem que ler assim “correndo”.

[...] Tudo o que fazemos na sala, exige leitura. Não vai para a 5ª série quem não tiver com a leitura boa [...]. A leitura é para ser bonita! Para vocês entenderem o que vocês estão lendo, vocês precisam dar pausas...

Luís Paulo, você não pode ler tudo sem parar! Quando tem ponto e vírgula, precisa respirar!

Heitor, você lê bem, mas, está muito baixinho! (RA7 Fábio)

Após tal momento de leitura em voz alta, Fábio pede que os alunos confeccionem em seus cadernos uma árvore genealógica de suas origens. Muitos alunos se atrapalham na realização dessa atividade. Ainda assim, enquanto alguns brigam na tentativa de realizar a atividade, Fábio passa na lousa, sem muito explicar, uma nova proposta de redação: “Conhece alguém que nasceu no mesmo dia e ano que você? Como foi esse ‘conhecimento’? Vocês são ‘parecidos’ em alguma coisa?”. Muitos alunos começam a questionar como fariam tal atividade se não conheciam ninguém que havia nascido no mesmo dia que eles. Fábio, então, coloca um novo enunciado na lousa, afirmando que os alunos poderão optar por imaginar como seria se conhecessem tal pessoa ou escrever uma produção a partir de outro enunciado: “Fui passear com meus pais e irmãos, conhecer também uma parte da família que eu não sabia que existia. Muito interessante. Tios, primos, gente legal e bonita, fiquei assustado e surpreso, quando um dos primos chegou...” (RA7 Fábio).

A maioria dos alunos opta pela última proposta. Mais uma vez, Fábio dá notas às redações e, novamente, vejo textos com muitos problemas recebendo notas altas. Diego e Patrícia, por exemplo, ganharam nota 8, seguido de um “gostei”, apesar de suas produções conterem muitos erros de ortografia. Patrícia, por exemplo, havia escrito “tiferenza” no lugar de “diferença”. Já Diego utilizou por diversas vezes, a grafia “nóis” em lugar de “nós”.

Questões de ortografia, aliás, só foram trabalhadas especificamente em uma das aulas observadas. O professor passou uma folha com exercícios que versavam sobre a típica confusão l/lh e sobre separação de sílabas. Pude perceber que muitos alunos tinham dúvidas em palavras simples. Como sempre, tal atividade valia nota e, dessa forma, muitos vieram até mim para que eu a corrigisse antes de passarem pelo crivo de Fábio. Houve quem escrevesse

sandália e cílio com ‘lh’, por exemplo. Quanto ao exercício de separação silábica, muitos me perguntaram acerca da separação do dígrafo “ss” na palavra assoalho.

Em um dos últimos momentos observados, Fábio deixou a sala toda realizando a cópia de um texto, “Preconceito: risque essa palavra do dicionário”, extraído do livro didático, mas originalmente publicado no suplemento infantil *Folhinha* do jornal *Folha de São Paulo*. Em nenhum momento, houve qualquer discussão acerca de tal tema, o que me causou estranheza, principalmente pelo privilégio que Fábio sempre demonstrou com a questão das aulas dialogadas e também devido ao fato de o tema ser muito próximo dos alunos. O objetivo de Fábio com a aula era a questão estética da caligrafia: *“Faz tempo que vocês não escrevem. É bom treinar a letra. Arthur, faz uma letra bonita para você entender o que você vai ler...”* (RA8 Fábio).

Apesar de ser uma tarefa aparentemente simples, muitos alunos tiveram dúvidas quando da separação de sílabas de determinadas palavras e, nesse dia, eu fui, novamente, muito solicitada para ajudá-los.

Patrícia me chama na sua mesa:

– *Eliana, vem aqui. Aqui tem um “r” e aqui também tem um “r”. Copia de novo?*

Patrícia estava diante de um trecho, onde a palavra “sussurrada” havia sido separada justamente no dígrafo. Eu respondi a ela que “sim”, porque a palavra tinha dois “r” mesmo (RA8 Fábio).

Tal aula foi marcada por muito silêncio, embora poucos alunos tenham terminado a proposta de cópia.

4.4 Sabrina

Sabrina tem 57 anos, é viúva e tem uma filha jovem. Sua família de origem é composta de seis pessoas: pai, mãe, três irmãos e ela. Seu pai era torneiro mecânico e professor em uma escola estadual técnica; sua mãe também era professora e deu aulas de História, Geografia, Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política, e chegou a ser assistente de direção e diretora nas redes estadual e municipal de educação. A mãe, além de ter feito curso Normal, cursou quatro faculdades ao longo da vida: Pedagogia, Geografia, Estudos Sociais e Ciências Sociais. Seus irmãos, com exceção de um que tem deficiência intelectual, também são donos de percursos formativos extensos. A mãe de Sabrina parece ter

sido a principal incentivadora desse percurso. Arrimo de família, uma vez que o marido faleceu quando Sabrina cursava o último ano do Normal, a mãe dizia aos filhos que

só parariam de estudar depois que fizessem uma faculdade. Se não fizer faculdade, vai assinar um papel dizendo que não quis, porque eu não quero ninguém depois enchendo a minha orelha que não fez faculdade, porque minha mãe não me obrigou, porque minha mãe não me incentivou, porque não sei o quê.

Assim, o irmão mais velho de Sabrina cursou Direito e Filosofia na USP e atualmente faz doutorado na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU), também na USP. Trabalha como chefe do departamento de História da Arte da FAAP. O irmão mais novo é, nas palavras de Sabrina, um gênio. Tendo passado aos 17 anos em oito faculdades de Medicina, é formado em neurocirurgia pela USP. O marido de Sabrina, já falecido, era engenheiro eletrônico, formado pela Mauá e com mestrado na Escola Politécnica da USP. Atuou em diversas empresas conhecidas no ramo da engenharia ao longo de sua vida, trabalhando, inclusive, no exterior.

Sabrina narra com muito entusiasmo e detalhes sua relação com a leitura e escrita e também com a escola. A escrita, em sua vida, contempla não só o âmbito do registro utilitário, mas também aspectos emocionais e de lazer:

Bom, eu escrevo muito. Sempre escrevi. E, tudo o que eu posso registrar. Então, a agenda registrada, escrita, pagamentos. Tudo registrado, porque na cabeça se perde. As informações vão ficando, algumas esquecidas. Então, registro tudo o que eu faço com os alunos. [...] Então, eu faço terapia já há algum tempo e algumas das questões, eu costumo registrar. Teve um período que eu escrevia poesia, eu escrevia de formas diferenciadas, mas, assim, o hábito da escrita é muito arraigado na minha vida.

A prática da leitura também parece se efetivar na vida de Sabrina de uma maneira bem ampla:

Eu leio muito. Eu leio para estudar, para cá [escola]. Eu tenho um estudo na apometria, então eu leio livros da apometria e eu gosto de ler para me distrair também. Eu alterno. [...] Uma parte do tempo eu gosto de ler para me distrair. Então, eu leio romance, eu leio revista, eu leio tudo o que cai nas minhas mãos.

A escrita de diários de cunho terapêutico, já na fase adulta, parece representar um *continuum* com a escrita de diários e de cadernos de poesia da adolescência.

Eu acho que eu passei a fazer diários na minha adolescência, que eu era muito sozinha, muito solitária. Nós éramos em quatro irmãos, eu era a única mulher e a mais velha e os meninos tinham as atividades deles. Para mim, era mais cômodo e mais fácil fazer registros... [...] [Quando adulta] punha tudo no papel. Então, eu tenho uns sete, oito diários dessa altura [mostra com as mãos] de coisas escritas,

páginas, páginas. Eu era meio compulsiva até... Agora, deu uma acalmada... [...] E, nessa época, também de adolescência, você faz aqueles livros de poesias, [...]. Fazíamos aquelas trocas de poesia, uma escrevia no caderno da outra. Então, mais ou menos, numa fase dos 12, 13 anos, a gente já fazia esse tipo de registro.

Durante a entrevista, Sabrina comentou que tais diários e cadernos de mensagem, que carregam muito de sua história, não foram jogados fora. Aliás, constam, no seu trabalho de memórias do PEC, reproduções de páginas de seus diários da adolescência e da vida adulta.

Como já dito, Sabrina utiliza a escrita como forma de registro organizativo. Nesse sentido, seus relatos sobre os usos que faz de listas de viagem e de compras, planilhas de gastos, agenda diária e de telefones são riquíssimos para comprovar o quão arraigada é a prática da escrita em sua vida, ainda que, muitos desses registros, vale dizer, não foram práticas construídas no âmbito familiar durante a infância e a adolescência.

[Quando eu era pequena, minha mãe] não fazia [lista de viagem], não. A gente ia montando a mala, ia fazendo... Minha mãe juntava tudo, pegava os quatro filhos [...] Não fazia planejamento, não. Juntava tudo e ia. [Hoje,] eu tenho o hábito de fazer, mesmo porque com essa história de eles perderem as malas em avião, navio... Eu sempre faço uma lista das coisas que estão dentro da mala. Então, dentro da mala fica uma lista e a outra fica comigo.

Eu tenho períodos que eu registro centavos. Quando eu vejo que eu estou meio, assim, batendo no vermelho. Eu falo “não, pera lá, agora, vamos botar ordem nessa bagunça”. [...] Eu sempre tenho, se você olhar na minha bolsa, o caderno de registros está aqui, olha. Mas, isso não significa... Olha, aqui (vai até a bolsa) Um saco de papel [de comprovantes de pagamentos] que precisa ser registrado...

Como eu trabalho em três lugares diferentes, então eu tenho a minha agenda, que é pessoal que fica na bolsa. Ela é pequeninha, para eu me lembrar das coisas mais importantes e urgentes. Tenho a minha agenda aqui da escola, dos compromissos, das atividades de escola. E lá, no consultório do meu irmão, como eu trabalho com administração, eu faço pagamento de contas, então, eu tenho registrado tudo o que eu faço, com quem eu falo, quais as questões que eu preciso resolver, as contas que eu tenho que pagar [...].

[Também tenho] agenda de telefone, porque você muda o aparelho e muitos telefones se perdem. Recentemente, eu tive um problema sério, porque eu mudei meu aparelho de telefone e [...] eu perdi a minha agenda inteirinha. Boa parte dos telefones, eu tinha registrado na agenda escrita, de papel; senão eu tinha perdido tudo.

Não lembro [de fazer lista de compras quando pequena], não. Mas a gente não participava muito desse processo [...] [Atualmente], quem faz compra é minha mãe. [...] Mas, quando eu vou, eu, normalmente, anoto, pelo menos as coisas que não podem ser esquecidas, porque se não você sai, você enche o carrinho e aquilo que você foi comprar, sobra. Eu faço assim, pelo menos, o essencial.

A escrita de cunho comunicativo (cartas, cartões de festividades e bilhetes) também se faz presente na vida da docente desde a infância até os dias de hoje, ainda que, atualmente, isso se desdobre sob um viés tecnológico:

Minha mãe sempre trabalhou o dia inteiro. [...] Então, ela sempre deixava para gente e para a empregada [...] bilhetes de coisas que era para fazer ou para gente mesmo. Ou entre a gente, quando a gente saía, precisava deixar alguma coisa avisada “ó, mãe...”. Então, esse foi um hábito bastante utilizado. [...] Hoje [eu não uso mais bilhete], não. Eu uso muito mensagem com a minha filha. Não deixa de ser uma forma de bilhete. “Kátia, não esquece que hoje você vai ter médico x horas”, “Ó, Kátia, eu vou passar no shopping e trá-lá-lá”. A gente usa o bilhete de uma forma diferente, entre a minha filha e eu.

[...] eu troquei [cartas] com uma senhorinha, que ela era mãe da diretora da escola onde a minha mãe dava aula na época. Eu estava recém-alfabetizada [...] e ela escrevia para mim aquelas cartas com as letras redondinhas, assim, que você podia botar a régua, que estava toda certinha, lindas as cartas. E a minha mãe pegava com a dona Lidianas as cartas e trazia para mim. Quando eu respondia as cartas para ela, ela falava que eu precisava melhorar a minha letra, que eu era muito comportada [...] [Eu também] tenho cartas da minha avó, da minha madrinha...

[Cartão de Natal], até hoje. Tem algumas pessoas, assim, que são mais afastadas, que a gente não consegue se ver com facilidade, mas, pelo menos, a troca de cartões, a gente... No Natal, na Páscoa... Então, a gente mantém... Hoje em dia, com a facilidade do Facebook, fica mais fácil manter contato, trocar informações com amigos... [...]. Eu não tenho o hábito de ficar em bate-papo. Isso eu não sou muito chegada, não. Eu prefiro mandar mensagens, [e] que a pessoa responda [depois].

A escrita de cunho pessoal, no entanto, não se apresenta quase nunca no suporte do computador; esse é destinado às escritas referentes ao trabalho e aos estudos acadêmicos.

Normalmente, quando eu quero escrever sobre questões que estão me incomodando, sobre livros que eu estou lendo... De vez em quando, eu até arrisco uma poesinha, alguma coisa assim... Eu, normalmente, registro isso... Eu pego agenda velha, pego livro, cadernos... [...] [Já no computador, eu escrevo mais] resumo de livro, texto, comentário, projeto, coisas assim...

Sobre o uso do computador, aliás, Sabrina consegue ver seu despontar a partir da realização do PEC: “Começou com o PEC. Eu não sabia nem ligar o botão do computador. Então, antes do PEC, nós fizemos... Inicialmente, foi feito um curso de preparação. Foi um curso que me deu muito suporte, porque eu não sabia nem ligar... Não sabia mesmo.”

Ainda no que tange à escrita, Sabrina recorda-se que quando era criança via sua mãe e sua avó cozinhareem sem se pautarem em livros de receitas; ela ressalta, porém, que tais livros existiam e lembra-se de que a avó “*tinha uns livros de receita todo enfeitadinho, bonitinho, que ela fazia, copiava. [...] eu mesma lembro de, muitas vezes, pegar os livros de receita dela*

e passar a limpo para a minha mãe, para a minha tia e para outras pessoas poderem usar as receitas que a vó Ana fazia”.

Sobre seus hábitos leitores, conta que, ao longo de sua infância e juventude, lia “*desde coisas interessantes, de literatura até muita porcaria. Eu lia Bianca, Julia, Sabrina*”. Lembra-se também de uma tia, dona de uma coleção de livros, que lhe realizava empréstimos frequentes de livros que ia “devorando”. Embora não relate idas a livrarias, a biblioteca aparece como um importante espaço de vivência:

O pessoal me chamava de rato de biblioteca, porque eu não saía de dentro da biblioteca. Então, é uma coisa que eu carrego do processo de alfabetização.[...] E quando eu fui para o X [escola de Ensino Médio] [...] eu tive uma fada madrinha, a dona Esmeralda, que era bibliotecária. Ela selecionava todos os livros e ia dando para mim e para o meu irmão. E nós dois lemos tudo que você pode imaginar, a gente leu. Quando nós encerramos o estoque da biblioteca, ela começou a emprestar os livros que ela tinha. Então, eu li Genièvre, o Morro dos Ventos Uivantes, aquela série do Hermann Hesse, Sidarta, o Jogo das contas de vidro...

Sabrina comenta ainda sobre a existência de múltiplas figuras leitoras e/ou contadoras de histórias durante sua infância:

[Elas não liam para mim] com regularidade, mas a minha vó lia e contava histórias. Ela contava histórias para gente. Ela fazia uma boneca para contar história. A empregada também fazia isso. Minha mãe tinha uma empregada que fazia isso num período. Minha mãe, às vezes, contava [histórias]. Não tinha muito tempo, eu acho, para contar. Assim, menor de 4 ou 5 anos, eu não me lembro. Mas, depois dessa fase de 5, 6 anos, que a gente tem mais lembrança, minha mãe não contava muito. [...] A minha mãe mesmo, acho que pouco lia para a gente.

Ao contrário de sua mãe, leitora de pouca regularidade para os filhos, Sabrina apresenta-se como modelo leitor durante a infância de sua filha.

Algumas vezes era só leitura de história mesmo, porque ela, na hora de dormir, [pedia] “conta uma história para eu dormir”. Eu estava no meio da história e ela já tinha capotado. [...] Normalmente, eu costumava trabalhar com histórias que ela gostava. Então, eu lia a história e, de repente, eu começava a contar a história e ela já ficava assim “Mamãe, não foi assim que você contou da outra vez! Tá diferente!” [...] Às vezes, contava [história] e, às vezes, lia. Ela falava, assim: “Não foi assim que você contou!”. Não, aquela é do livro. Essa é o meu jeito de contar (risos). E, ela gostava muito de desenhar. Então, dependendo da época, fazia desenho e pintava. Foi [uma constante durante a infância da minha filha]. Eu lia muito. É uma coisa que ela gostava também.

[Quando a filha já era um pouco maior, Sabrina] trazia para ela gibis, revistas de crianças. Eu passava na banca e comprava. Eu gosto de ler. Eu me lembro dela sentada numa cadeirinha e eu na outra. Meu marido estudava muito, porque ele era engenheiro de projetos. [...] Você pega as fotos dele [e vê] 500 livros espalhados em cima da mesa.

Quando pequena, Sabrina tem lembrança de seus pais lendo livros, materiais de estudo e jornais. Sobre a leitura de periódicos, a professora comenta que um de seus tios era representante do jornal *O Estado de São Paulo*, o que facilitava o contato com o gênero jornalístico. Outro tio, promotor de Justiça, também possuía em sua casa muitas revistas e jornais que eram de fácil acesso para os sobrinhos. Por fim, Sabrina comenta com relação ao acesso a tais textos que:

Sempre tinha jornal nas duas casas dos avôs. Em casa, eu não me lembro, assim, de ter sempre. [Tinha] muita revista. Jornal, eu não lembro. Meu pai comprava, na época, eu me lembro, Diário Popular, Notícias Populares. Esses jornalzinhos mais populares, que eram mais baratinhos, né? Mas, a gente também tinha acesso ao Estado e à Folha por causa de outras pessoas da família, que também tinham acesso.

Quanto à disposição dos livros em sua casa, recorda-se que, quando pequena, os mesmos ficavam em

um cantinho porque não tinha muito livro. Na época em que eu comecei a ler, boa parte dos livros que a gente tinha acesso, era livro emprestado. Você tinha um ou outro livro [...]. Tinha um armário [com livros] que a gente podia pegar quando quisesse [...]. Tinham os livros da escola, que ficavam na bolsa, na pasta, no cantinho da gente. Não tinha um lugar, uma estante especial para livros.

É interessante pontuar que, para ela, os livros eram considerados como objetos dignos de cuidado e afeto:

Então, quando a minha mãe [...] comprou uma coleção da Disney. [...] ficava na caixinha bonitinho, pegava para ler, acabou, põe de novo na caixinha, porque seus irmãos vão ter que ler também. Então, tem que preservar.

Tenho vários [livros daqueles que ganhei enquanto criança]. Eu tenho o livro que eu ganhei da minha professora da 1ª série, o Caçadas de Pedrinho. Eu tenho o meu primeiro livro de francês, de quando eu estava na 5ª série. Essa coleção da Disney, que são cinco livros, também está na casa da minha mãe e a coleção do Nosso universo maravilhoso também tá lá.

Esse contato mais próximo com os livros iniciou-se, portanto, já na época da alfabetização:

Eu aprendi a ler na Caminho Suave. Eu me lembro que, no final de agosto, começo de setembro, a gente já tinha terminado a cartilha. [...] A professora deu uma festa maravilhosa. Todo mundo ganhou um livro. Eu ganhei um livro de presente: [...] As Caçadas de Pedrinho, do Monteiro Lobato. Então, a base, ela foi muito estruturadinha. Alfabetização mesmo, bem formalzinha. [...] As minhas professoras de 2^{os} e 3^{os} anos [...] eram professoras que se dedicavam de corpo e alma para as crianças. As classes eram grandes. [...] Mas elas liam muito para gente, elas

gostavam do que elas faziam... [...]. Minha professora incentivava a gente a ler. Então, quando a gente fazia alguma coisa legal, ela dava livro de presente. Quando a gente tirava uma nota mais alta, [...] ela também dava livros de presentes [...].

Ao comentar sobre suas práticas leitoras atuais, Sabrina afirma (e prova, mostrando os livros): “*Se você olhar as minhas bolsas, sempre têm dois, três livros. Eu pego um romance, pego um livro que eu tenha que aprender alguma coisa com relação à didática. Estou fazendo um curso de X, então eu estou lendo um livro de X, tem sempre um monte de livro*”. Todos esses livros ficam, hoje, armazenados de maneira desorganizada, dada a grande quantidade de exemplares, em sua casa:

Se eu te falar que é uma zona. Assim, foram feitas várias prateleiras. No meu quarto, são cinco. Mas, elas estão entupidas de livros e revistas de diferentes épocas. Aí, eu comecei a tirar e colocar no meu armário de guardar roupas, ele tem quatro pequenas prateleiras. E, então, elas estão todas cheias. Aí, eu comecei a colocar na cabeceira da minha cama, constituindo um novo obstáculo na cabeceira da minha cama... Eu tenho na sala de estar da minha mãe, em cima das cadeiras da minha mãe. Minha mãe fica louca da vida, umas duas ou três sacolas cheias de livro. Ela me fala “Você é uma acumuladora! Você tem que doar esses livros para alguma biblioteca”. Eu sou uma acumuladora de livros (risos).

Apesar de mostrar os livros que carrega na bolsa e de se apresentar como uma leitora intensa de livros, Sabrina acredita que lê menos atualmente do que no passado. Justifica-se apontando a ausência de tempo:

Eu leio menos, eu acho. Eu leio menos, porque eu não tenho... Não por não querer ler. Por mim, eu leria todos os dias. Mas, antigamente, eu andava de ônibus, eu podia ler muito. Escrevia muito, porque ficava dentro do ônibus horas. Agora, eu fico horas dentro do carro, mas não dá para ler, não dá para escrever [...] Então, as minhas tarefas, a minha organização de vida, não permite. Então, eu rezo para chegar um feriado, um fim de semana, que não tenha compromisso nenhum, que eu possa sentar e ler até três, quatro horas da manhã. Aí, que delícia! [...] Onde eu vou, eu vou com o livro na mão. Eu vou ao médico, eu leio algumas páginas. Eu vou na terapia, eu leio algumas páginas enquanto eu fico esperando. Então, assim, eu gostaria de ler mais. Eu já tive época de ler um livro em dois, três dias. Livros de 400, 500 páginas. Hoje, eu custo para ler isso.

As práticas leitoras de Sabrina parecem ter, em algum grau, influenciado a filha Kátia, que também é, nas palavras da mãe, uma leitora experiente: “*Ela tem o estilo dela. Ela começou com a folia dos Harry Potter... Aí, passou para a saga do Amanhecer. E, desses, ela foi... Ela mesmo vai na livraria e compra os livros que ela quer...*”.

Com relação, aliás, à compra de livros, Sabrina pontua que sua mãe sempre lhe dava livros, porque sabia que ela gostava. Apesar disso não ocorrer “*com tanta frequência em*

função das questões econômicas. Mas, assim, sempre que podia, pelo menos, um gibi, um livro, alguma coisa". Outras figuras familiares, como a tia materna, também comprava livros para ela: *"Minha tia, que era a minha madrinha, ela sempre dava livro. Ela sempre dava alguma coisa e mais um livro. Ela era professora também e dava livro".*

Talvez como resquício do passado, Sabrina apresenta a prática de comprar e emprestar livros para familiares e pacientes até hoje:

Bom, esse hábito eu tenho até hoje. Os meus alunos e pacientes, os amigos e conhecidos... Eu procuro sempre dar um livro de um assunto que a criança ou o adolescente goste. [...] Tenho o hábito de emprestar livros também para as pessoas. Mas eu costumo dar [livros], sim. [...] Os meus sobrinhos, filhos de amigos; sempre dava algum livro diferente.

Com relação ao seu percurso escolar, relata ter sido sempre uma boa aluna. Quando criança, a empregada ou a mãe fiscalizavam seus deveres de casa, porém, após a 5ª série, já se responsabilizava sozinha por seus estudos e também ajudava os irmãos. Bem adaptada ao mundo escolar, ainda cita de memória os nomes das professoras do primário ao mostrar uma fotografia das mesmas que ainda guarda. Avalia-se positivamente como estudante:

Eu era considerada uma das melhores alunas da sala. Sempre fui [boa aluna] porque eu estudava e tinha todas as tarefas em ordem. Todo mundo [...] pegava o meu caderno para poder conferir, ver se estava certo, se não estava. E, assim, estudava, porque gostava; era um prazer estudar. Não estudava porque "ah, eu quero ser a melhor; eu sou CDF", ou qualquer coisa do gênero. Eu estudava, porque eu gostava e tinha prazer naquilo que eu fazia. Então, nunca tive grandes problemas. Nunca dei nenhum trabalho para a minha mãe com essa história de alteração de comportamento, de disciplina.

Revela somente dois momentos de desajustamento nesse universo. O primeiro se refere à relação conturbada com a professora da 4ª série:

Minha professora de 4ª série era terrível [...] Ela brigava muito comigo! Como minha mãe era auxiliar, ela pegava no meu pé o tempo inteiro. Eu acho que muito da minha insegurança, dos medos que eu tive, foram por causa dela. Eu nunca me esqueço que, uma vez, ela mandou a gente conjugar verbo, e a gente ia ficando em pé e conjugando... "Sabrina, primeira pessoa do verbo ouvir no presente!" Eu fiquei tão nervosa [e disse] eu ouvo. Eu vou contar para a sua mãe que você não sabe nem conjugar o verbo ouvir! Na frente da classe inteira [ela disse isso]. Eu quase que chorei. Eu lembro disso até hoje, daquela bruxa....

O outro desajuste ocorreu quando se transferiu-se de escola em decorrência da mudança de residência. Sabrina entrou para uma escola mais forte na 8ª série e sofreu, em suas próprias palavras, muito para acompanhar a turma da sala, em especial nas matérias de

Matemática e Inglês. Recorda-se de ter tirado a primeira nota vermelha da sua vida nessa época.

A escolha pela realização do curso Normal teve grande influência da mãe. Sabrina comenta que, a princípio, não queria ser professora e pensava em seguir a carreira médica. Relata o diálogo que travou à época com sua mãe:

– Mãe, eu não quero ser professora. Quero ser qualquer coisa, menos professora!
 – Não, mas você precisa se garantir. Para uma mulher, é importante, porque se acontece qualquer coisa, pelo menos, você pode trabalhar; ser professora... Aquelas coisas de mãe. Aí, eu fiz, né? (risos)

A escolha pela escola pública também foi influenciada pela mãe. Após ficar viúva, Sabrina voltou do interior para a cidade de São Paulo e se viu sem saber o que fazer, uma vez que ainda não tinha clientela de pacientes aqui e não queria trabalhar 40 horas em postos de saúde na área de fonoaudiologia. Diante dessa situação, a mãe a incentivou a prestar um concurso para a carreira docente:

Ela [mãe da Sabrina] falou: “Experimenta!. Você vai lá e presta o concurso, se você passar, achar o lugar, vai trabalhar. Não gostou? Pede exoneração, vai embora. Não custa nada. É um emprego fixo, você vai poder trabalhar em outro lugar, porque o pessoal dobra período. Você vai continuar trabalhando com o seu irmão, vai fazer as coisas que você quer”. Eu falei: “Ah, legal! Então, vamos lá!”. Aí, eu prestei o concurso e passei nos dois cargos, no adjunto e no titular. Mas eu falei: “Não, só quero um! Dois, eu não quero, porque eu quero fazer outras coisas. Não quero ficar o dia inteiro dentro da escola”.

Dona de um percurso formativo diferenciado em relação aos demais alunos-professores pesquisados, Sabrina já possuía Ensino Superior em outra área (Fonoaudiologia) e diversas especializações antes de ter feito o PEC. A opção por tal carreira se deu após ter sido escolhida, entre as alunas da sua turma do Normal, para realizar um curso de “orientações fonoaudiólogas para professores”, oferecido por uma organização de fonoaudiologia.

Afirma ter feito o PEC “obrigada” para poder evoluir na Prefeitura, uma vez que seus cursos anteriores não eram considerados para tal fim. Por esse percurso diferenciado lhe é difícil distinguir o que aprendeu exatamente no PEC. “*Você vai juntando assim, você vai ficando... Tem uma hora que... Eu não lembro mais*”. De todo modo, embora tenha considerado o curso “tranquilo”, no que tange aos conteúdos, mas não no que se refere à carga horária, ela considera que o PEC lhe ajudou a organizar as teorias que se encontravam dispersas ao longo do seu processo formativo.

Quando fala das boas lembranças do PEC, elenca os encontros presenciais; a proximidade com as professoras de EMEI que teria lhe garantido maior contato com as práticas pedagógicas de Educação Infantil e a consequente incorporação dessas à sua própria prática; o fato de ter bons professores ministrando conteúdos; e a aprendizagem do uso do computador.

Ela afirma que o conteúdo específico de gêneros textuais foi “bem trabalhado” no PEC e que isso lhe deu uma base para o PROFA, que cursou após o PEC. Por meio de seu depoimento, também revela que o aspecto da simetria invertida, um dos balizadores do PEC, efetivou-se em sua prática docente contemporânea:

Eu acho que uma das coisas que foi muito importante foi o trabalho que a gente fez em grupo [...] Essa foi uma estratégia que eu aprendi fazendo, lá no PEC, trabalhando com as meninas em grupo, e que eu acabei incorporando à minha prática.

Ao descrever o que julga imprescindível para o ensino de leitura e escrita, a história leitora de Sabrina novamente se revela, mostrando seus prolongamentos em sua figura materna:

Eu acho que uma das coisas que é mais importante são os contatos iniciais. A minha filha, quando nasceu, a gente comprou livro de pano, livros de plástico, tudo que ela tinha direito. [...] Então, o acesso ao material, o acesso a histórias, a alguém que conte histórias, que dê um repertório é essencial. Então, eu leio para os meus alunos diariamente, nem que seja um trequinho e eles leem também.

Sobre a prática do ensino de escrita, Sabrina descreve-a, deste modo:

Eu não sou contra a cartilha, porque existem alguns alunos que tem uma dificuldade tão grande, ou existem alguns alunos que são mais visuais, mais auditivos, mais táteis, sei lá... Dependendo da sensibilidade, da forma como ele vê o mundo, você precisa utilizar recursos diferentes. [...] Se eu vejo um aluno que não está conseguindo trabalhar na forma como eu estou trabalhando com todos os outros e se eu colocar um livro de exercícios, uma cartilha, isso vai organizar a vida dele, vai facilitar a vida; eu não tenho [...] a mínima dúvida que eu vou fazer isso, tá? A gente já viu, assim, muitas vezes, situações que os alunos ficam dois, três anos na sala de aula para serem alfabetizados e não conseguem, porque têm um material que é de uso comum e o professor não dá um outro suporte para ele. [...] Isso é uma coisa que eu carrego desde a época do meu curso de Fonoaudiologia, lá na década de [19]70. Eu tive um professor que chamava José Geraldo Siqueira Bueno [...]. Naquela época, no final da década de [19]70, não tinha esse boom das teorias da Emilia Ferreiro... Era uma coisa meio que engessada nos métodos. [...] E ele dizia assim: “os nossos alunos, aqui no Brasil, eles são alfabetizados, apesar do método”. [...] Para uns, qualquer método que você der, vai resolver. Para outros, se você não pegar um específico, que tem a ver com ele, não vai resolver. Então, a partir do momento que começaram essas aberturas para outras possibilidades, para outras estratégias, eu acho que ficou muito mais claro, para mim, isso que ele falava. [...] A estratégia, depende da forma como o professor usa, depende do ensino, depende do conhecimento prévio que o aluno tem.

Há 13 anos trabalhando como professora da rede municipal de São Paulo, Sabrina atua como PRP há seis anos. Desde a entrada na Prefeitura, trabalha na mesma escola, na região do Rio Pequeno. Embora não acumule esse trabalho com outra jornada docente, ela também trabalha em consultório realizando atendimento fonoaudiológico e psicopedagógico com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem e com adultos e crianças que possuem transtornos de voz.

Por trabalhar como PRP, o contexto de observação de Sabrina assume contornos diferenciados: há sempre poucos alunos na aula (embora cada grupo de recuperação tenha, em média, 15 alunos matriculados, o máximo que se observou foi a presença de quatro⁴⁰ em cada aula) e a prática pedagógica é estruturada a partir do uso obrigatório de um material elaborado pela SME e de um cronograma externo a cumprir.

As aulas de Sabrina sempre terminam com ela dando balinhas aos alunos, o que demonstra a relação de afeto estabelecida entre a professora e eles e, sempre se iniciam com um momento de leitura. Quando chegam à sala, os alunos se dirigem a um cantinho onde há revistas *Recreio* e *Ciências Hoje*. Folheiam-nas sentados em *puffs* ou nas cadeiras ao redor da mesa e escolhem textos para ler em voz alta. Algumas vezes, Sabrina interfere nessa escolha, a fim de estimular a leitura de textos mais extensos.

De acordo com as dificuldades dos alunos, ela permite que eles “treinem” antes do exercício de leitura para o grupo e à medida que vão lendo em voz alta – e os alunos de Sabrina por serem de recuperação apresentam bastante dificuldade –, ela os acompanha bem de perto. Às vezes, posiciona-se ao lado ou atrás deles, realizando intervenções pontuais e ajudando-lhes a não se perderem na leitura.

Carlos, 13 anos, um dos seus alunos com maior dificuldade, é o único que esteve presente em todos momentos de observação. Segundo Sabrina, ele era pré-silábico até os 12 anos e foi alfabetizado por ela nas aulas de recuperação. Apesar da leitura sofrida, a professora sempre acolhe a leitura do aluno: “Carlos ‘engasga’ na leitura dos numerais do CEP e na sigla MA referente ao estado do Maranhão. Apesar disso, Sabrina afirma: – *Você está lendo muito bem. [...] Tá certo. Confia no que você leu*” (RA2 Sabrina).

⁴⁰ A presença reduzida de alunos nas aulas de PRP, que ocorrem no contraturno, não é específico das aulas de Sabrina; trata-se de uma constante da rede municipal de ensino de São Paulo.

Com uma leitura muito presa ainda no processo de decodificação, Carlos, muitas vezes, não consegue compreender o que lê. Apesar disso, Sabrina, mais uma vez, demonstra acolhimento:

– *Você estava mais preocupado em ler direitinho do que entender, né?*

Sabrina explica, então, do que o artigo [lido por] Carlos se tratava [...]. Terminada a leitura, ela questiona o aluno acerca de sua compreensão sobre o texto. Diante de sua negativa, ela propõe:

– *Se eu ler para você, você tenta ver se você consegue entender?*

Ele responde assertivamente com a cabeça. Sabrina inicia, então, a leitura do texto para Carlos.

Após a leitura inicial, Sabrina começa as atividades programadas para o dia. Em uma das observações, ela aplica, seguindo a solicitação da SME, uma avaliação diagnóstica sob a forma de reescrita aos alunos. Ela lê, em voz alta e com entonação, a fábula “A rã e o boi”. Depois, solicita a cada aluno que a leia em voz alta e realiza breves intervenções nesse processo. Na sequência, pergunta aos alunos sobre possíveis dúvidas de vocabulário. Para algumas palavras, ela explica os significados. Para outras, recomenda e assessora o uso do dicionário, que é, por vezes, custoso aos alunos. Após isso, cada aluno reconta oralmente a fábula lida e a seguir a professora entrega uma folha de sulfite para os alunos reescreverem a história. Embora não possa “ajudar” os alunos, por ser uma avaliação da SME (a própria Sabrina nos fala isso), algumas vezes, quando questionada pelos alunos, a docente realiza pequenas intervenções.

É interessante notar que mesmo sendo alunos com dificuldades, eles já apresentam certo comportamento escritor. Carlos, por exemplo, termina a reescrita e antes de entregá-la, pode-se perceber nele um comportamento escritor de ler o que já está escrito como uma forma de conferência.

Outra atividade observada foi desenvolvida a partir de um conto de assombração, “Dançando com o morto”, presente na apostila de PRP. Sabrina lê a história em voz alta e pede que os alunos acompanhem a leitura com os dedos. Ao final, questiona-os sobre o título do conto. Ela também fala do título do livro do qual a história foi extraída e comenta com os alunos os títulos de outros contos presentes no mesmo livro. Nessas intervenções, parece querer que os alunos realizem inferências sobre os títulos, mas, no geral, eles não conseguem alcançar isso e Sabrina tem que direcioná-los para a reflexão:

– *Por que a história chama “Dançando com o morto”?*

– *Porque ele estava deitado no chão... – arrisca Gabriel.*

– *Não. Vamos ler aqui na 10ª linha. [...]*

– *Ah, porque a mulher está dançando com o cara que está morto – responde Gabriel.*

Carlos se lembra do conto de assombração “Maria Angula”, que havia sido lido no ano anterior, história que, com alguma dificuldade, ele vai contando, apesar de não se lembrar de tudo. Os outros alunos também participam, mas, mesmo assim, não conseguem se lembrar da história inteira. Sabrina, então, decide ler a história da Maria Angula com os alunos⁴¹, o que não estava proposto na aula de PRP para aquele dia. Ela lê uma grande parte do texto sozinha e depois cada aluno vai lendo um parágrafo. Todos têm muita dificuldade em saber onde terminam e começam os parágrafos.

Após esse momento de leitura, ela volta ao exercício proposto pela apostila. Os alunos deveriam escrever individualmente uma lista de palavras que aparecem frequentemente em contos de assombração. O exercício vira praticamente uma atividade em grupo e depois Sabrina corrige, com os alunos, as palavras, escrevendo-as em letra bastão, na lousa. Os alunos têm uma produção escrita ainda muito incipiente; cada qual, por exemplo, nesse exercício, escreveu uma “lista” com três palavras cada.

O trabalho com reescrita é uma constante na turma de PRP. Seguindo a apostila da Prefeitura, Sabrina realiza, em um determinado dia de observação, a leitura de duas versões da fábula “A cigarra e as formigas” e questiona os alunos sobre as diferenças entre ambas. A intenção da apostila é que os alunos prestigiem a história com mais detalhes, mas, diante da negativa dessa proposta, a imagem de leitora de Sabrina se faz presente:

- *É a mesma história?*
- *Sim.*
- *O que muda?*
- *Os detalhes da história... A história do “num belo dia”... “num dia...”. Não é isso, prô? – arrisca Gabriel.*
- *Isso. É a mesma coisa, mas, de um jeito mais curto. Quando vocês escutam as duas histórias, qual é a que você mais gosta de ler? Aquela com detalhes e informações ou a mais simples?*
- *A mais curta, porque tem menos palavras – diz Leandro.*
- *E, para você, Gabriel?*
- *A mais curta também, né, professora?*
- *Mas é só por causa da quantidade de letras que vocês gostam mais ou menos de uma história? Qual é o jeito que vocês gostam mais? [pergunta virando-se para Áurea e Carlos].*
- *Da segunda.*
- *Então, vocês gostam da mais curta, porque tem menos detalhes. Eu, particularmente, gosto de uma história mais elaborada. Quando ele fala “num dia de inverno”, eu vejo... Mas, quando ele fala “um belo dia de inverno”, eu consigo imaginar esse dia... (RA4 Sabrina)*

⁴¹ A história “Maria Angula” está presente nas páginas finais da apostila de PRP em uma espécie de anexo de leituras.

Novamente extrapolando o trabalho previsto pela apostila, Sabrina discute com os alunos os significados da moral presente em cada uma das versões. É esse trabalho extra que expõe outras dificuldades dos alunos quanto à compreensão do vocabulário e o que a leva a realizar um extenso e demorado trabalho, não previsto, com o dicionário, solicitando aos alunos que encontrem a palavra “negligenciar”. Ela distribui quatro diferentes dicionários aos alunos e pode-se perceber, dada a dificuldade que presencio, que eles ainda estão se apropriando das técnicas para o manuseio do dicionário. Após localizarem, cada aluno lê em voz alta o significado da palavra “negligenciar” e Sabrina resume oralmente seu significado.

Uma das atividades com as versões da fábula “A cigarra e a formiga” consistia na localização das falas das personagens no texto. Os alunos se equivocam muito nesse processo e, muitas vezes, Sabrina “força-os” a procurar com mais calma para localizar as falas corretas.

Quando da reescrita coletiva da fábula, os alunos são convidados, a partir da mistura das versões, a narrar a versão deles próprios para que Sabrina atue como redatora. Ela escreve a história na lousa em letra bastão. É interessante notar que, por serem muito inseguros, muitos alunos tentam ditar para Sabrina exatamente as palavras utilizadas nas fábulas, chegando a “colar” expressões das apostilas, apesar da orientação recorrente da professora para não fazerem isso. Durante a reescrita, há ainda espaço para discussão sobre características do gênero fábula e também sobre caracteres de formalidade e informalidade:

- *Era uma vez...* – Áurea inicia em tom levemente irônico.
- *Era uma vez? Quando a gente usa era uma vez? Em conto?* – Questiona Sabrina.

A sala fica em silêncio e Carlos, por fim, arrisca:

– *Em fábula?*

– *Será? O que é fábula?*

Novo silêncio e Gabriel se interpõe:

– *Não é quando tem animal, professora?*

– *Isso. Nas fábulas, as grandes personagens são animais. Ao invés de falar da avareza do homem, fala da formiga. Ao invés de falar do artista, fala da cigarra, porque ela canta e dança o ano inteiro... Então, em uma fábula, que não é um conto de fada, a gente começa com o quê?*

– *Um belo dia, pode ser?* – arrisca Carlos de novo.

[...]

– *O que foi que a formiga disse para a cigarra?*

– *Não vou te dar comida, rala daqui.*

– *Ah, não. Essa hora ela não disse isso e a gente não pode falar “rala daqui” na história, né, Gabriel?* (RA4 Sabrina)

Sabrina tem que fazer muitas intervenções para que o reconto saia a contento e, após o término de sua escrita na lousa, os alunos são convidados a copiar a história em folhas de sulfite. É interessante notar que, embora sejam todos alunos de Ensino Fundamental II, eles apresentam ainda grande dificuldade nesse processo de vai e vem dos olhos da lousa para o caderno.

CAPÍTULO V - PROBLEMATIZANDO TEORIA E EMPIRIA

Na exposição sobre os perfis e as práticas dos professores buscou-se trazer para o texto uma riqueza de detalhes acerca da descrição do cotidiano escolar, seguindo a recomendação da pesquisadora mexicana Ruth Mercado (1986). Segundo essa autora, é importante “conhecer o nível interno da instituição não só enquanto sistema, mas também enquanto sua expressão singular: a escola e o que esta é todos os dias”⁴² (p. 55). Além disso, não se pode pensar em deduzir “uma disposição a partir do registro ou da observação de apenas um acontecimento” (LAHIRE, 2004, p. 27). Daí a importância de mostrar como os indivíduos vivenciaram uma variedade de situações ao longo de suas vidas, pois somente assim se poderia apreender o patrimônio de disposições individuais de cada um. Ademais, o aprofundamento referente às práticas leitoras e escritoras dos professores, bem como a problematização das variáveis contextuais que permeiam a prática do ensino da leitura e da escrita vai ao encontro da ideia de que os indivíduos estão postos em múltiplas redes de interdependência e que, portanto, a possibilidade de transformação de suas práticas passa pela compreensão minuciosa das articulações de tais redes.

Dado o exposto, apresentamos, a seguir, os intentos analíticos realizados com vistas a responder as questões que orientam esta pesquisa.

5.1 É Possível Transformar o *Habitus* Docente?

A possibilidade de transformação do *habitus* docente por meio do PEC foi discutida por Bello e Bueno (2005) logo nos primeiros anos de funcionamento do Programa diante da perspectiva de formar “um novo professor”, que então se anunciava. Com o apoio de Bourdieu, Perrenoud e Shön, as autoras examinaram certos pressupostos do PEC argumentando que o Programa almejava muito mais do que uma simples apreensão de conhecimentos por parte dos docentes ao visar “um processo de incorporação, pelo professor, de formas de ser e de agir diante de situações inesperadas, desconhecidas. [... No entanto, tais condutas, ao demandarem um maior] “tempo para serem assimiladas, apreendidas” (BELLO;

⁴² “[...] conocer el nivel interno de la institución no sólo en tanto sistema sino en cuanto a su expresión singular: la escuela y lo que ésta es todos los días”.

BUENO, 2005, p. 6-7), necessitariam ser examinadas em um lapso de tempo maior, não mais circunscritas ao discurso, mas sim, “focalizando os impactos do Programa sobre a atuação desses profissionais na escola” (BELLO; BUENO, 2005, p. 11), a fim de investigar possíveis transformações do *habitus* docente.

A pesquisa que empreendemos neste mestrado foi estimulada em boa parte por essa discussão, numa tentativa de trazer novos elementos à temática, por meio da observação do trabalho pedagógico em sala de aula de docentes egressos do PEC. No entanto, cumpre observar que não se trata de tarefa simples identificar e ponderar as potencialidades de um programa para a mudança das práticas docentes, sobretudo, passados quase dez anos de sua realização.

Pude pôr isso à prova quando, em um pequeno exercício de reflexão, indaguei-me sobre as possíveis repercussões do curso de Pedagogia (concluído há três anos na FEUSP) nas minhas práticas como professora de Ensino Fundamental. Como saber? Tal como afirma Lahire (2004, p. 22), “o ator não tem consciência das determinações internas e externas que o levaram a agir como agiu [...]” e, nesse sentido, os professores também demonstraram certa dificuldade ao responder acerca das reminiscências do Programa em suas práticas. Daí, a importância do cruzamento de múltiplas informações com vistas a tal esclarecimento.

Para tentar responder a essa pergunta, há de se considerar, de início, o enfoque construtivista da didática defendida pelo PEC. Por esse atalho, pode-se observar nas duas professoras que trabalham com as séries iniciais (Liliana e Neusa) diferentes apropriações da didática do ensino de Língua Portuguesa. Liliana e Neusa utilizam parlendas e cantigas em suas práticas docentes diárias. No entanto, enquanto Liliana faz uso de tais textos de modo interativo e vale-se deles como substratos para uma reflexão acerca do sistema de escrita com seus alunos, o trabalho de Neusa privilegia, sobretudo, uma relação mecânica de retirada de informações objetivas de tais textos.

Referenciais escritos fixos na sala de aula, como é o caso da lista com os nomes dos alunos da turma, que são considerados um importante suporte para os alunos em processo de alfabetização, aparecem em letras pequenas na sala de Neusa, o que dificulta a sua utilização pelos alunos. Já na sala de Liliana, a lista de nomes, bem como outros objetos escritos, apresenta-se em letras maiores, mais adequadas às práticas pedagógicas. A reflexão sobre a língua escrita a partir dos nomes próprios dos alunos da sala, que coaduna com a prática da lista de nomes, foi observada somente na prática pedagógica de Liliana quando da utilização da dinâmica dos crachás.

Outra prática preconizada pelo construtivismo como apoio à alfabetização, a escrita da rotina diária na lousa, pelo professor, aparece na prática pedagógica de Liliana, que sempre a realiza de maneira colaborativa com os alunos. Neusa, por sua vez, não tem essa prática em sua rotina. É importante ressaltar que outras duas professoras de séries iniciais que participaram da pesquisa (Bernadete e Ivanilde), embora se valessem da escrita diária da rotina na lousa, faziam-na privilegiando o exercício da cópia.

Neusa e Liliana, em maior ou menor grau, valem-se de exercícios que remetem ao método silábico⁴³. Nas atividades que realizam com os alunos, aliás, as próprias professoras afirmaram mesclar as diversas teorias que aprenderam e conheceram em seus fazeres pedagógicos. Demonstaram, nesse sentido, conhecimento acerca da teoria das hipóteses de escrita preconizada por Emilia Ferreiro, base da concepção construtivista de alfabetização. Ambas, ao contrário das outras duas professoras das séries iniciais observadas, não apresentaram práticas pedagógicas relacionadas à escrita coletiva de textos simples ou trabalharam com gêneros textuais (poesia, receita, etc.) durante as observações realizadas.

O uso de materiais didáticos que fogem da tríade caderno-giz-lousa só foi observado nas práticas de Liliana (na dinâmica com crachás dos nomes próprios). Neusa, por sua vez, privilegiou o uso de folhas reprografadas relacionadas, em sua maioria, com o método silábico. Liliana também fez uso de fotocópias em sua prática, porém, conforme ressaltado na descrição dos registros ampliados, utilizadas de modo bem diferente daquele realizado pela professora Neusa.

No que se refere à leitura em sala de aula, é preciso ressaltar a pouca atenção dada pelas professoras pesquisadas, em comparação com as atividades de escrita. Somente dois momentos de leitura em voz alta foram observados no trabalho das professoras Liliana e Neusa. Na maioria das vezes, apareceu atrelada ao ensino da escrita, por meio da prática da leitura de ajuste de parlendas e cantigas focalizando a decifração do código. Desse modo, a leitura com vistas a formar o leitor literário desde a infância⁴⁴ pareceu distante das práticas das professoras observadas.

⁴³ Segundo Mortatti (2010), o método silábico trata de uma subdivisão do método sintético de alfabetização (da parte para o todo).

⁴⁴ A título de curiosidade, historiadores relatam que na Inglaterra, no século XIX, as práticas de ensino de leitura ocorriam: “Em grandes grupos, mandava-se que cantassem as sílabas, as palavras e frases ‘como se fossem poesias’”. Considerando a extensão temporal que separa a Inglaterra oitocentista da contemporaneidade brasileira, faz-se interessante pôr em relevo a continuidade das práticas do ensino da leitura e escrita. Poder-se-ia dizer, nesse sentido, que o *habitus* docente é um *habitus* no qual a historicidade das práticas parece apresentar um grande peso (LYONS, 1998, p. 179).

Foram observados também diferentes arranjos quanto à organização dos alunos. Liliana trabalhou em quartetos, duplas, rodas e com o grupo todo. Já, na turma de Neusa, os trabalhos sempre privilegiaram os trabalhos individuais.

No que tange ao professor Fábio, do 4^o ano, e à professora de PRP, Sabrina, suas práticas parecem ser ainda mais heterogêneas entre si. Fábio passa longe do ensino de gramática em suas aulas, enfatizando a produção de texto. Sobre essa prática, é preciso dizer que não há, por parte de Fábio, menção às ideias de planejamento, reescrita e revisão dos textos, mas, sim, uma preferência pela escrita espontânea (atividades de criação) dos alunos, ainda que essa seja alvo, muitas vezes, somente de apontamentos de erros ortográficos. As atividades de leitura privilegiaram a prática da leitura em voz alta feita pelo professor e por alunos “mais avançados”⁴⁵. Os textos oferecidos para leitura em sala eram predominantemente extraídos de livros didáticos, não sendo observado o oferecimento de textos sociais de qualquer gênero. As atividades realizadas com esses textos enfatizavam a interpretação a partir da recuperação de informações pontuais.

A professora Sabrina apresentou, nas observações realizadas, práticas de leituras diárias que se alternaram entre leitura em voz alta feita pela professora e em leituras autônomas e de escolha pessoal realizadas pelos alunos. Presenciaram-se também dois momentos de escrita de textos com apoio (reescritas) que envolveram discussões prévias e planejamento. Em um dos momentos, considerando as dificuldades dos alunos, Sabrina atuou como escriba. No entanto, é preciso destacar que as práticas dessa professora reverberam, em alguma medida, as orientações externas da PMSP e são realizadas em um contexto diferenciado, com poucos alunos.

A partir dos aspectos acima mencionados, os aprendizados pedagógicos específicos sobre o ensino da leitura e escrita oriundos do PEC parecem vir, em alguns casos, esfacelando-se ou dispersando-se nas práticas dos docentes ao longo dos anos ou, pelo menos, sendo (re)apropriados de maneira diversa e até mesmo divergente do que propunha o Programa. Por outro lado, os processos metodológicos de gestão de sala de aula e as novas formas de apresentação de conteúdos que foram disseminados pelo PEC parecem ser mais duradouros (ainda que algumas vezes isso transpareça só nos discursos dos entrevistados) efetivando, desse modo, a ideia da simetria invertida.

⁴⁵ Mais uma vez, a título de curiosidade, tem-se o relato do pedagogo baiano Abílio César Borges, que, ao falar do ensino de leitura do século XIX afirma que privilegiava a natureza oral da leitura, adquirida por imitação de “bons leitores”. Assim, o ler bem era ler em voz alta e, para tanto, “deve o leitor ler com moderação, mudando o tom da voz, e dando as pausas convenientes, segundo requerem o objeto da leitura e os diferentes sinais de pontuação” (ZILBERMAN, 1999, p. 74).

Quanto à gestão de sala de aula, por exemplo, temos as falas das professoras Bernadete e Bárbara que relacionam os seus aprendizados durante o PEC com a realização, hoje em dia, de um trabalho docente mais próximo de uma perspectiva dialógica:

Bernadete: *[A aula do PEC] era uma troca de informações que nem eu faço com meus alunos...*

Bárbara: *Gosto que eles coloquem as opiniões deles. Gosto que quem está falando seja respeitado, para respeitar o outro. Também quando ele for falar, ele vai ser respeitado. Eu acho que isso também tem a ver porque lá [no PEC] era assim.*

Essa maneira mais dialógica de conduzir a prática docente pode ser percebida, a partir dos registros ampliados, sobretudo no trabalho da professora Liliana, mas também nos trabalhos dos professores Fábio e Sabrina, esta última, aliás, fala do trabalho em grupo, prática que ocorria no PEC e também comum no seu fazer pedagógico:

A gente trabalha muito em dupla, em trio, para poder fazer revisão de texto, para escrever texto... Essa foi uma estratégia que eu aprendi fazendo, lá no PEC, trabalhando com as meninas em grupo, e que eu acabei incorporando à minha prática.

Embora o trabalho com memórias não tenha sido observado nas práticas profissionais dos professores, ele aparece em seus relatos:

Fábio: *O que eu gostei da parte de memórias é [...] você poder aplicar isso em sala como se fosse um resgate daquilo que eles não viveram. Porque, com criança, eles têm o resgate daquilo que eles não viveram: brincadeiras de roda, o que os pais deles faziam, como faziam, porque faziam...*

Liliana, entusiasta da pedagogia de projetos⁴⁶, menciona esse tipo de aprendizagem no âmbito do PEC: “*As experiências que eu mais gostei [no PEC], na realidade, foram de desenvolver as sequências didáticas e os projetos [...] Assim, hoje, o que eu gosto de usar, o que eu sempre gostei é de desenvolver, realmente, sequências didáticas, os projetos...*”.

Por fim, uma nota importante a acrescentar é que quando nos propomos a apontar o que há e o que não há do PEC nas práticas dos professores observados, não visamos de forma alguma asseverar que as propostas do material do PEC são modelos a serem seguidos ou

⁴⁶ À época das observações realizadas, a professora Liliana vinha desenvolvendo um projeto sobre alimentação com seus alunos na área de Ciências Naturais.

analisar as práticas docentes pela falta; ao contrário, queremos demonstrar, conforme Rockwell (1986, p. 10, grifo nosso)⁴⁷, como:

As políticas governamentais e as normas educativas incidem no processo, mas **não o determinam** em seu conjunto. A realidade escolar resultante não é imutável ou resistente à mudança: existem mudanças reais, em direções divergentes [...] A norma educativa oficial não se incorpora de acordo com sua formulação explícita original. É recebida e **reinterpretada** por uma ordem institucional existente e por diversas tradições pedagógicas em jogo dentro da escola.

5.1.1 Recorrências das experiências socializadoras

Os apontamentos acerca das práticas dos professores egressos do PEC buscam evidenciar os saberes e as competências que foram trabalhados pelo Programa. Segundo Lahire (2000, p. 331), as competências, entendidas como “saberes e *savoir-faire* bem circunscritos, ligados a uma circunstância ou a uma prática bem específica [...] *podem* revelar uma disposição mais geral” quando se entendem as disposições como maneiras de ver, sentir e agir no mundo.

Nessa mesma linha de pensamento, Lahire (2004) observa que as disposições que compõem um *habitus* não podem ser “formadas” por meio de experiências socializadoras que se reduzem a mera aprendizagem de conhecimentos via interiorização de significados, de vocabulários específicos, de esquemas de realidade e nas quais haja uma superestimação da troca verbal, tal como Berguer e Luckman (*apud* LAHIRE, 2004, p. 332) acreditavam.

Assim, apesar das atividades desenvolvidas pelo PEC com ênfase sobre a prática pedagógica (como os relatos das vivências educativas) e o estímulo à reflexão da prática a partir das teorias, os depoimentos colhidos nos fazem acreditar que o Programa privilegiou muito mais o uso das trocas verbais⁴⁸ do que a reflexão sobre as práticas. Com isso, caracterizou-se como um contexto formativo que visou à “instauração das práticas excelentes

⁴⁷ “Las políticas gubernamentales y las normas educativas inciden en el proceso, pero no lo determinan en su conjunto. La realidad escolar resultante no es inmutable o resistente al cambio: existen cambios reales, en direcciones divergentes [...] La norma educativa oficial no se incorpora de acuerdo con su formulación explícita original. Es recibida y reinterpretada por un orden institucional existente y por diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela”.

⁴⁸ É evidente que não estamos querendo afirmar com isso que não se pode aprender nada de uma profissão por meio de um contexto formativo no qual haja o privilégio da troca verbal. Se assim o fosse, o que seriam das nossas universidades? Acreditamos, juntamente com Wacquant (1995, p. 69 *apud* Lahire, 2001, p. 214), que “não há incorporação de hábitos de ‘profissão’ sem aprendizagem das palavras do ofício”.

pela força de dizê-las” (CATANI, 1998, p. 287), em que a relação com a prática se deu, quase exclusivamente, por meio do escrito.

Esse contexto, em que a prática foi tratada o mais das vezes à distância e despregada do dia a dia dos professores, acabou por negligenciar “uma das grandes características de toda socialização, ou seja, a recorrência das experiências” (LAHIRE, 2004, p. 332). Isso, talvez, nos ajude a compreender porque os pressupostos pedagógicos relacionados à didática da leitura e da escrita preconizadas pelo PEC aparecem de modo reduzido nas práticas contemporâneas dos professores egressos, a despeito de toda a fala dispensada a eles durante o Programa por meio da voz de autoridade de especialistas⁴⁹.

A ideia de recorrência de experiências leva a pensar em outras situações do cotidiano dos professores pesquisados. Liliana e Ivanilde, por exemplo, que mostraram fazer uso de parlendas e cantigas, em uma concepção construtivista e usar referenciais fixos, como o trabalho com a rotina diária e com os nomes próprios – embora sob diferentes formas de apropriação –, apresentam em seus processos de socialização profissional uma recorrência da experiência formativa em contextos construtivistas: a primeira cursou o PROFA e a segunda realizou, na própria escola em que trabalha, cursos da Escola Vera Cruz⁵⁰.

Além desse tipo de recorrência experiencial mais formalizada, não podemos esquecer “dos frequentes encontros do indivíduo com outras pessoas e do entrelaçamento de sua vida com a dos semelhantes no correr desse processo” (ELIAS, 1994, p. 164). A interação entre os indivíduos também pode, nesse sentido, colaborar para a (trans)formação do *habitus*.

Liliana fala, por exemplo, da importância de uma coordenadora que lhe ajudou a aprender a trabalhar nos princípios construtivistas:

[Antes] era cartilha, o caderno individual que eu fazia BALA-LATA [...] para ir para as famílias... [...] [Depois,] eu peguei uma coordenadora muito boa numa escola, que ela falava assim... [...] Essa criança está em tal fase. Comprei alguns livros, até na época, para ler sobre essas fases de alfabetização. E para você desenvolver a criança para a próxima fase, ela falava até as atividades que eram necessárias desenvolver para aquilo... Puxa, eu falei, alguém que conhece, que consegue entender...

O fato de todas as professoras que trabalham com as séries iniciais (não só aquelas que se valem dos pressupostos construtivistas em suas práticas) falarem a respeito e aplicarem

⁴⁹ Embora possa parecer que a socialização por “prática direta [na qual os indivíduos] [...] constroem suas disposições mentais e comportamentais – por meio de participações diretas em atividades recorrentes” (LAHIRE, 2004, p. 334) tenha jogado um papel mais significativo no que tange ao contexto formativo do PEC, não podemos desqualificar a importância que a socialização por meio da inculcação explícita (didática) ideológico-simbólica de crenças pode assumir em outros contextos formativos.

⁵⁰ Instituição privada, situada em São Paulo, tida como referência de ensino da corrente construtivista.

com propriedade os estudos de Emilia Ferreiro sobre as hipóteses de escrita das crianças (elas apontam, por diversas vezes, em seus relatos, os níveis de escrita em que seus alunos se encontram) remete à noção da recorrência. Entretanto, nesse caso, a recorrência parece atrelada não a um contexto formativo amplo, mas a um contexto institucional, uma vez que a teoria das hipóteses de escrita de Ferreiro baliza o projeto pedagógico da Prefeitura e, bimestralmente, todos os professores da rede municipal têm que enviar à Secretaria de Educação os dados referentes aos avanços e possíveis permanências e/ou retrocessos dos alunos no que tange ao conhecimento da escrita.

Nesse sentido, a prática apreendida parece advir da “interação entre *forças internas* (disposicionais) e *forças externas* (contextuais)” (LAHIRE, 2004, p. 336). Talvez se a competência acerca da teoria das hipóteses de escrita somente tivesse sido “explicada” no PEC e não tivesse que ser vivenciada no dia a dia das escolas, não teria havido uma interiorização da disposição que se vê claramente aí.

Entretanto, o peso do contexto institucional não pode ser visto sempre como um forte determinante na junção das forças que constroem as disposições pedagógicas dos docentes. Isso porque quando as disposições são acrescidas de indiferença ou da ausência de apetência, muitas vezes, dado o fator impositivo para a sua efetivação, elas podem acabar se configurando como simples rotinas e não como algo do tipo “mais forte que eu”, como parece ser o caso de Neusa em relação à prática da leitura diária. O discurso de Neusa vai de encontro a sua prática – somente um momento de leitura diária foi observado no trabalho de campo – e revela certa impessoalidade, que tende à indiferença, na realização de tal atividade:

Praticamente, todos os dias a gente faz a leitura. Atualmente, nós estamos fazendo um projeto para as crianças... Na escola inteirinha está com um projeto de valores. Então, é feita a leitura de uma história. Por que isso? Porque tem havido muitas brigas na escola. Muita agressividade, muita mentira... Então, nós estamos nesse projeto sobre... valorizando, realmente, essas coisas: a verdade, a honestidade... Então, é feito todos os dias uma leitura.

A ideia da recorrência das experiências socializadoras para a conformação das disposições referentes às práticas pedagógicas dos professores parece ser útil também para explicar o processo contrário àquele esperado pela socialização profissional preconizada pelo PEC, qual seja uma prática pedagógica “dita mais tradicional” do ensino de leitura e escrita, observada com maior vigor nas aulas de Fábio.

Por que Fábio insiste em apontar os erros ortográficos dos alunos ao mesmo tempo em que resiste a discutir com eles planejamento, revisão e reescrita textual? Por que reduz sua

prática de ensino de leitura à tomada da leitura em voz alta dos alunos? Talvez isso se explique pelo fato de a recorrência da experiência socializadora desse professor, quando aluno do ensino básico, ter um peso muito maior em suas práticas do que as experiências apenas ditas/verbalizadas que ele teve como aluno de Ensino Superior, no PEC, quando ele ouviu falar sobre algumas “inovações” na área da didática da língua escrita. Apesar disso, não as incorporou em suas práticas e tampouco foi pressionado por qualquer lógica externa para que as transformasse no sentido proposto pelo Programa. Ou seja, suas disposições profissionais para o ensino da escrita e da leitura não precisaram ser atualizadas diante dos contextos profissionais em que se encontra inserido. A prática pedagógica de Fábio vai ao encontro da ideia de Elias (1994, p. 154) de que

a forma posterior da pessoa emerge, necessariamente, da sequência de formas anteriores [...] [e que] a continuidade da sequência processual [...] está entrelaçada com [...] a continuidade da memória. Essa faculdade é capaz de preservar os conhecimentos adquiridos e, portanto, as experiências pessoais de fases anteriores como meio de controle ativo dos sentimentos e comportamento em fases posteriores.

Por outro lado, há determinadas disposições que podem assumir a forma individual de *paixão* quando acrescidas de forte apetência. Esse parece ser o caso, por exemplo, das disposições relativas ao ensino de leitura em sala de aula das professoras Sabrina e Liliana. Sabrina, a mais leitora e escritora das professoras pesquisadas, parece levar para sua sala de aula toda a paixão que tem pelos livros e, com isso, suas disposições para estimular o desenvolvimento da leitura em seus alunos (como as leituras diárias que se alternam entre leitura em voz alta feita pela professora e leituras autônomas e de escolha pessoal, feitas pelos alunos) aparecem como algo “mais forte do que eu” em suas práticas. A paixão de Liliana pela literatura infantil também transparece na sua prática profissional quando da realização da leitura compartilhada com seus alunos. Não parece forçado o trabalho que ela realiza. De alguma forma, ela parece ter consciência de que é preciso dar voz aos alunos para que eles compartilhem informações sobre o que leram, que falem de si próprios por meio da leitura que realizam.

Ambas leem para seus alunos porque acreditam na importância da leitura e também porque gostam de ler. São justamente as duas únicas professoras que apresentam discursos mais convincentes sobre o gosto pela leitura que, em sala de aula, promovem uma relação de ensino-aprendizagem mais próxima do desenvolvimento do gosto literário. Daí, podemos dizer que há nesse *habitus profissional* uma importante influência das práticas pessoais de

cada docente implicada⁵¹. Eis aí uma variável importante que o contexto joga sobre a perspectiva um tanto quanto homogeneizadora das propostas dos cursos de formação, como o PEC.

As inclinações/propensões pessoais de cada professor podem ter influência nas possíveis mudanças de seu *habitus pedagógico*? Os casos e exemplos tomados até agora indicam que essa premissa se confirma, apontando para o caráter de *transferibilidade* das disposições relativas às práticas de leitura de cada professor e corroborando, portanto, a ideia de uma *variação sincrônica* (LAHIRE, 2004) das disposições. Ou seja, determinados esquemas de disposições podem atuar em domínios de práticas diferentes.

Ademais, a discussão sobre o impacto da recorrência das experiências na formação do *habitus* leva à reflexão sobre a *variação diacrônica* (LAHIRE, 2004) das disposições ao longo da vida. Em alguns indivíduos, o passado parece ter um peso maior na formação do *habitus*, limitando muitas transformações, como são os casos dos professores Fernando e Neusa. Por outro lado, há indivíduos que se deixam influenciar mais pelo contexto atual, flexibilizando suas disposições, em maior ou menor grau, como são os casos, por exemplo, de Sabrina e Liliana.

No entanto, é importante lembrar que, em todas as situações de mudança, para que um novo conjunto de disposições seja colocado em jogo, outro tem que entrar em estado de vigília/inibição. Há professores cujas disposições em estado de vigília/inibição parecem ser separadas por uma linha muito tênue das disposições para agir. Esse parece ser o caso da professora Neusa cuja prática cotidiana por mais que se queira propor construtivista conta com forte influência de disposições ditas em vigília (que remetem às suas experiências enquanto discentes da Educação Básica) e que são constantemente chamadas à ação.

Outras professoras parecem, no entanto, acessar essas disposições em estado de vigília/inibição em momentos mais pontuais, a fim de atender a heterogeneidade discente. Suas disposições para ler e ensinar privilegiam uma maneira de ver a alfabetização, embora, em alguns momentos lancem mão de disposições em estado de vigília, como se vê no depoimento de Sabrina:

⁵¹ Ainda que Pierre Bourdieu relacione o conceito de *habitus* à ideia de classe e grupo social, Setton (2002, p.63) ressalta que o mesmo pode ser utilizado para a compreensão das práticas individuais. “*Habitus* surge então como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre a realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. *Habitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturante (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas em condições sociais específicas de existência, constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano”.

Eu acho que a primeira coisa que eu gostaria que ficasse bem claro é assim: eu não sou contra a cartilha [...] Então, quando você pega material, quando você dá igual para todo mundo, você não está proporcionando a mesma oportunidade para eles e se eu vejo um aluno que não está conseguindo trabalhar na forma como eu estou trabalhando com todos os outros e se eu colocar um livro de exercícios, uma cartilha, isso vai organizar a vida dele, vai facilitar a vida.... Eu não tenho a mínima, mas, a mínima dúvida que eu vou fazer isso...

A causa para a colocação em vigília de certas disposições para ensinar advém, ao que parece, de certo constrangimento sócio-profissional, que recusa disposições ditas tradicionais em privilégio das disposições construtivistas. Essa relação entre estado de vigília e ambiente de trabalho impositivo é apontada por Elias (*apud* LAHIRE, 2004, p. 43):

Com a acentuação da divisão do trabalho [...], o indivíduo sente cada vez mais fortemente que, para se manter em sua rede social, tem de asfixiar aquilo que ele realmente é, que a estrutura da sociedade o obriga inevitavelmente a trair sua “verdade interna”, que não fez o que melhor correspondia às suas aptidões [...]

Poder-se-ia dizer ainda que há certo *habitus* de grupo profissional que permite à professora Sabrina mesclar o “tradicional” e o “contemporâneo” com tanta segurança e convicção em suas práticas.

5.1.2 Disposições para agir e crenças

Uma das riquezas do trabalho de campo é observar a prática dos indivíduos e não só os seus discursos acerca de suas práticas. Nesse contexto, embora os professores egressos do PEC façam, em seus depoimentos orais, referências a práticas heterogêneas de leitura que realizam em sala, as observações de campo contrariam seus discursos, uma vez que as práticas de leitura quase sempre apareceram (quando apareceram) privilegiando somente os enunciados lidos em voz alta pelos docentes em sala de aula.

A professora Ivanilde, por exemplo, fala, em sua entrevista, de um momento de leitura que proporciona aos alunos para que eles interajam livremente com os livros, o qual, entretanto, não foi observado em suas práticas. Ela afirma: “*Eu leio muito para eles, histórias... Depois, quando eles começam a ler, eu já peço para eles lerem poesias, alguns textos em geografia, história...*”. Apesar disso, não se viu nenhum indicativo da ocorrência

em sala de aula de momentos de leitura literária – nem mesmo na rotina diária escrita na lousa – ou de qualquer outra dinâmica que envolvesse a leitura.

Neusa, por sua vez, admite a inconstância dessa preocupação com a leitura ao apresentar um discurso controverso sobre suas práticas: “*A leitura que eu faço. Eu não faço todo dia, mas eu faço a leitura de uma história para eles, sempre*”. Em sua entrevista, ainda faz referência ao gosto pelas letras móveis para alfabetizar; porém, afirma não utilizá-las porque “dá muita confusão”. A mesma distância entre o gostar de uma prática e não gostar de efetuar-la aparece quando Ivanilde afirma que trabalhar em duplas dá resultado, mas que não o faz sempre porque “é um trabalho muito cansativo”.

Liliana, a professora entusiasta do trabalho com projetos, fala em dois momentos de sua entrevista sobre a frustração que sente por não conseguir trabalhar com projetos do jeito que gostaria:

[...] eu trabalho com recuperação paralela e eu desenvolvia todos os anos projetos junto com eles. Eu me lembro de, no ano passado, ter escrito um projeto de poesias [...] A ideia era sair declamando poemas com as crianças, fazer vídeos [...] E quando o sistema vem e bloqueia, restringe... [refere-se às novas diretrizes de PRP, que tal como observado na prática da professora Sabrina, são um tanto quanto cerceadoras da prática docente]. Você tem que usar esse livro. Aí, você já fica frustrada, porque quem gosta de desenvolver projeto não consegue ficar limitado.

Por mais que você faça milhares de projetos, você ainda bate com outras questões da escola: “Puxa, você vai tirar dinheiro do seu bolso para financiar seu projeto?”. Você faz isso para ver aquilo funcionar. É um negócio seu, ninguém está nem aí. Isso frustra.

Em todos os exemplos apontados, temos indicações daquilo que Lahire (2004, p. 332-4) denomina por **crenças**, as quais se relacionam às normas produzidas, sustentadas e/ou difundidas por instituições cujas forças variam dependendo do seu grau de aprendizagem e sobre aprendizagem. Em muitos casos, a expressão verbal das crenças contribui para a manifestação dos *sonhos acordados* (LAHIRE, 2004, p. 42).

Para o autor, a simples consideração entre o que os atores dizem e o que fazem “permite evidenciar o fenômeno da *ilusão*”. Isso pode ser observado, por exemplo, nos discursos sobre a realização de práticas heterogêneas e diárias de leitura da professora Neusa. Algum professor ousaria afirmar o contrário em depoimento a um pesquisador? Alguém diria que ler todos os dias e possibilitar aos alunos o acesso a uma variada gama de títulos não é profícuo? Todavia, o discurso que enaltece a leitura *ideal* não se verifica na prática. A professora parece ter “interiorizado normas, valores, ideais... sem ter podido forjar os hábitos

a agir que lhe permitiriam atingir o seu ideal” (LAHIRE, 2004, p. 333), algo que demonstra também o peso da inércia do *habitus* e o quão é difícil alterá-lo.

Por outro lado, há também o fenômeno da *frustração* que se evidencia no discurso de Liliana e advém do fato de ela não conseguir mais trabalhar com projetos no âmbito da recuperação paralela, uma vez que o contexto institucional lhe impõe um programa a seguir. Assim, a crença que possui está em estado de vigília/inibição e “impotente, pois não encontra as condições disposicionais favoráveis à sua concretização” (LAHIRE, 2004, p. 333).

Não conseguir trabalhar em duplas ou usar as letras móveis por conta da grande quantidade de alunos em sala de aula e não realizar projetos em razão da ausência de recursos financeiros também provocam situações de frustração, uma vez que, apesar de terem incorporado crenças positivas sobre tais práticas, as professoras não conseguem concretizá-las devido à ausência de condições objetivas.

5.1.3 Apontamentos analíticos I

Conforme a discussão realizada até este ponto e os exemplos mencionados, pode-se afirmar que é possível transformar o *habitus* docente; porém, essa transformação só ocorre mediante certas condições. Quais seriam tais condições, então?

Em primeiro lugar, temos a questão da recorrência da experiência formativa que pode vir a ser atualizada e reforçada quando os princípios debatidos em um curso de formação, como o PEC, são encontrados também no contexto institucional que abrange a profissão docente, em outros contextos formativos (como a experiência no PROFA ou em outros cursos superiores) e/ou na interação com pares de trabalho.

Foi possível observar que os professores que foram objetos do fenômeno da recorrência tiveram maior propensão à mudança efetiva de seus *habitus*. Essa hipótese coaduna com uma das possibilidades que Brandão e Altmann (2005, p. 5) levantam acerca da transformação do *habitus*:

a variedade de capitais na estruturação dos *habitus*, decorrente da frequência com que os agentes se movem e “jogam” em vários campos, dota-os de [volume e estrutura de capital e, conseqüentemente de] uma maior plasticidade que se desdobra em uma crescente e mais pronta possibilidade de conversões e reconversões das disposições para pensar, agir, sentir e gostar, revestindo-as de roupagens cada vez mais complexas e distintas.

Em segundo lugar, a maneira como o sujeito docente se relaciona com sua socialização passada, em especial, aquela denominada secundária, que vivenciou como aluno do sistema de ensino, também exerce grande importância na transformação do *habitus*⁵². A nostalgia pela educação que vivenciaram e a crença nos métodos que os fizeram “chegar aonde chegaram” fazem com que muitos professores simplesmente recusem as ideias evocadas pelos cursos de formação ou, ainda, que se apropriem delas de maneira superficial.

Assim, pode-se dizer, juntamente com Bourdieu e Wacquant (*apud* BRANDÃO; ALTMANN, 2005, p. 7), que a estrutura original do *habitus* de tais professores tem impacto na eficácia do processo de socioanálise⁵³ (tomada de consciência que permite ao indivíduo voltar-se sobre suas disposições) que um curso de formação como o PEC poderia desencadear.

Nesse contexto, um exemplo revelador é a postura do professor Fábio, que conta, em sua entrevista, sobre uma redação que fizera como aluno sobre o dia dos pais; e que, como professor, é observado no trabalho de campo solicitando uma produção escrita aos seus alunos nos mesmos moldes. Uma continuidade explícita é verificada: ele continua a propor redações tais quais as que propunham a ele e, assim, toda a problemática trabalhada no PEC sobre como trabalhar a prática escritora dos alunos é deixada de lado.

A apropriação pouco densa de novas ideias para a prática pedagógica fica também expressa nas observações realizadas na sala da professora Neusa. Assim, concluímos que alguns professores exteriorizam mais em seus fazeres pedagógicos as práticas que interiorizaram como alunos da Educação Básica.

Como tal experiência socializadora apresenta alto grau de recorrência (longa duração e repetições constantes), além do importante reforço/atualização por meio do curso de magistério, a experiência de uma socialização profissional ulterior, representada pelo PEC, parece de algum modo ser minada diante de professores que já são alvos de uma grande desvalorização na sociedade (OLIVEIRA, 2004). Esses professores carregam fortemente consigo a memória coletiva do grupo profissional e da socialização secundária, parecendo, com isso, desejar evitar a invasão de lógicas externas à historicidade de suas práticas. Nesse

⁵² Ademais, é preciso recordar que tal socialização secundária foi, no geral, de acordo com o que depreendemos das entrevistas realizadas, reforçada/atualizada pela primeira experiência de socialização profissional de tais professores personificada pelo magistério. Nesse sentido, ao falar aqui da importância da socialização secundária, faz-se necessário não se esquecer desse detalhe.

⁵³ A ideia de socioanálise trazida por Bourdieu e Wacquant parece estar, em alguma medida, relacionada à ideia de professor reflexivo (Donald Schön, Perrenoud) que o PEC também traz em sua proposta. O professor reflexivo, auxiliado pela pesquisa (saberes teóricos), volta seu olhar para suas ações e saberes pedagógicos, transformando-os em objetos de reflexão com o objetivo de aprimorar sua prática.

sentido, a imensa capacidade de preservação seletiva das experiências dos seres humanos personificada na *memória* aparece no caso dos professores citados como um obstáculo à transformação do *habitus* docente.

Por outro lado, há professores, como é o caso da professora Sabrina, que, embora também enalteçam a escolaridade que tiveram e cheguem a considerar várias vezes o passado incorporado em suas práticas atuais, parecem mais flexíveis a uma abertura para a transformação do *habitus* docente, ainda que em graus variados.

A terceira condição para a efetivação da transformação do *habitus* docente remete à questão do contexto. Por mais que os professores incorporem novas teorias e queiram aplicá-las e experimentá-las com seus alunos, isso se torna inviável quando não há condições objetivas para tal. Os retratos dos casos de frustração que ocorrem por falta de condições adequadas de trabalho ou por medidas impositivas de uma administração pública que tem um discurso transformador, mas uma prática que parece cada vez mais centralizadora, unificadora e homogeneizante, ensejam essas assimetrias. Nesse contexto, as palavras de Azanha (1998, p. 58) escritas há tantos anos parecem ainda ecoar: “São as escolas que precisam ser melhoradas. Sem este esforço institucional, o aperfeiçoamento isolado de docentes não garante que essa eventual melhoria do professor encontre na prática as condições propícias para uma melhoria de ensino”.

Diante de tal debate, acreditamos que a pesquisa realizada contribui para a discussão acerca do conceito bourdieusiano do *habitus*, ao menos no que se refere à questão das aquisições mais antigas sempre condicionarem as mais recentes e ao fato de que, em seu movimento de inércia, o *habitus* evita se colocar “em xeque”, desprezando disposições novas que são distantes das disposições já incorporadas.

Isso porque, embora tenhamos observado professores cujas práticas parecem corroborar a conceituação de Bourdieu, encontramos também exemplos que mostram o contrário; que é possível admitir que novas disposições podem ser adquiridas, até mesmo em oposição ao arcabouço de práticas incorporadas, ainda que tais disposições sejam frutos, muitas vezes, de apropriações não incompletas.

A incompletude da apropriação do conteúdo disseminado pelo PEC pode ser entendida quando se recorda que a aquisição dessas novas disposições nem sempre é fruto de ações voluntárias dos sujeitos. No caso dos professores que realizaram o PEC, por exemplo, a grande maioria relata certa “necessidade impositiva” vinda da administração pública para cursarem o Programa e, conseqüentemente, transformarem suas práticas, adquirindo novas disposições.

O PEC, portanto, configurou-se, para muitos, como uma ocasião de desajuste, produtora de crises e reflexões sobre a ação pedagógica que já realizavam. Desse modo, algumas dessas novas disposições podem ter sido constituídas a partir de adaptações feitas sem convicção, a fim de fazer com que os professores se adequassem sem sofrimento à nova realidade profissional que lhes era imposta. Outras disposições podem ter se constituído mesmo diante de múltiplos desfasamentozinhos entre experiências passadas incorporadas e novas situações. E outras ainda, embora tenham sido constituídas e sejam executadas, podem estar permanentemente em conflito com a consciência dos indivíduos (LAHIRE, 2001, p. 65). Nesse sentido,

realmente, não podemos compreender porque indivíduos com diferentes experiências socializadoras passadas reagem de forma diferente aos mesmos *stimuli* externos, se não levantarmos a hipótese de que esse passado sedimentou, de alguma forma, e se converteu em maneiras mais ou menos duradouras de ver, sentir e agir, isto é, em características disposicionais: propensões, inclinações, hábitos, tendências, persistentes maneiras de ser... (LAHIRE, 2004, p. 27).

É preciso acrescentar que as novas disposições podem distar muito das anteriores e, ao mesmo tempo, coexistir com práticas irmãs, conformando, desse modo, em cada um dos indivíduos, um patrimônio calcado no *saber cultural*, marcado pela “mistura, confusão dos gêneros e dos registros, e, finalmente, a contradição no próprio centro de cada prática” (LAHIRE, 2001, p. 33).

Essas considerações nos fazem pensar, juntamente com Setton (2002a; 2009), que o questionamento de Lahire acerca da teoria bourdieusiana do *habitus* em prol da defesa da pluralidade do *habitus* também é passível de discussão. No caso dos professores observados, ainda que se observe espaço para a construção plural de novas disposições referentes as suas práticas pedagógicas, sente-se a força da matriz socializadora secundária, indicando a existência de um *habitus pedagógico híbrido*.

Assim, poder-se-ia dizer que os indivíduos são capazes de agregar a seu *habitus* mais fortemente enraizado, outros “conjuntos compósitos [...] de crenças (modelos, normas, ideias, valores...) e de disposições a agir” (LAHIRE, 2004, p. 322) sem haver qualquer clivagem do eu.

Parece claro, portanto, que, apesar dos investimentos na formação continuada, as disposições já arraigadas do professorado não podem ser destruídas totalmente por um trabalho sistemático de contrassocialização que visa a incorporação de novas competências por parte dos docentes. No máximo, tais disposições parecem passíveis de ser enfraquecidas.

Nesse contexto, o conceito de configuração de Elias parece fazer ainda mais sentido quando passamos a enxergar algumas das possíveis relações de interdependência dos professores: relação estabelecida com o PEC enquanto aluno; relação enquanto aluno da Educação Básica ao longo da vida; relação com o Estado enquanto funcionário; relação enquanto professor da unidade escolar em que trabalha e aí poderíamos incluir também a relação com a sala em que realiza o seu ofício docente; relação com outros contextos formativos e/ou pessoas que influam em sua prática pedagógica; relação com a sua imagem-eu, construída e historicizada por meio do acúmulo de suas vivências pessoais; relação com a família de origem, etc.

Em cada uma dessas relações há, por meio do poder ou do afeto, o estabelecimento de diferentes modelos de jogo. Poderíamos, por exemplo, definir a relação dos professores, no geral, com o Estado como uma relação do *modelo de jogo a dois níveis, do tipo democrático*, em que os jogadores do nível mais baixo, os professores, ainda que pouco organizados, exercem uma influência latente e indireta nos jogadores do nível mais alto (os altos funcionários que compõem os departamentos de educação do Estado); o que faz com que a dependência mútua entre os dois polos, embora constrangedora, ainda faça com que os jogadores “de cima” acreditem que monopolizam o poder do jogo. Porém, quando se tem em vista a questão das políticas de educação, fica evidente que esse monopólio do poder dos altos funcionários é irreal, uma vez que a mudança das práticas nas salas de aula depende muito mais da força dos jogadores-professores do que da força do Estado. “A rede humana tem uma ordem e está sujeita a leis diferentes e mais poderosas do que aquilo que planejam e querem os próprios indivíduos que a compõem” (ELIAS, 1994, p. 38).

O indivíduo-professor, portanto, não existe desprendido da imagem-eu de cada ser humano e, por sua vez, essa imagem-eu carrega múltiplas imagens-nós oriundas das mais diversas configurações das quais cada ser humano faz parte. Assim, a análise referente à maior ou menor mutabilidade das suas estruturas de personalidade, das unidades compósitas que compõem o *habitus* – nesse caso, o *habitus profissional* – de cada professor depende da história singular de cada um. Por isso, a presente análise não foge de relacionar a transformação do *habitus* de cada professor pesquisado aos contextos nos quais está imbricado, à relação indivíduo-sociedade.

No caso de Fábio e Neusa, por exemplo, a configuração da qual fizeram parte como alunos da Educação Básica “pesa” mais na balança de suas práticas do que a configuração da qual participaram como alunos do Ensino Superior. Assim, ao considerarmos tais professores como seres históricos e processuais, conseguimos visualizar o denominado *efeito trava*

apontado por Elias, no qual certas pessoas ao serem afetadas por uma “onda de mudança”, “se agarram ao estágio anterior em sua estrutura de personalidade”, ou seja, prendem-se às configurações nas quais já estão alicerçadas.

No caso desses dois professores, os processos educacionais anteriores ao PEC parecem ter, desse modo, desenhado um papel mais decisivo na formação de seu *habitus* profissional. Na mesma linha de pensamento, a ideia do *efeito trava* se faz também visível no que se refere ao presente dos professores. Por que Liliana não consegue trabalhar com a pedagogia de projetos? Por que Neusa não consegue trabalhar com letras móveis em sua sala de aula? Ambas não efetivam o que almejam dadas as condições de possibilidade relacionadas ao contexto das escolas em que trabalham. Ou seja, a não mutabilidade do *habitus* docente tem relação aí com a “configuração escola” da qual elas fazem parte e que vai além da configuração relacionada ao contexto formativo.

Em oposição ao *efeito trava*, a historicização dos indivíduos também ajuda a compreender as causas de uma maior maleabilidade no *habitus* docente das professoras Liliana e Sabrina. Talvez por conta dos percursos formativos mais variados ao longo de suas histórias de vida (participação em um maior número de configurações formativas além do PEC), a transformação de certas disposições no *habitus* relativo ao ensino da escrita é mais perceptível nas práticas de tais docentes do que nas práticas de Fábio e Neusa, ainda que haja um descontínuo retorno de Liliana e Sabrina às disposições antigas.

Olhar para as múltiplas configurações das quais os sujeitos participam no presente também nos impele a refletir, por exemplo, sobre o porquê do *habitus* do ensino de leitura de Liliana e Sabrina ser mais próximo da perspectiva da formação do leitor literário proposta pelo discurso construtivista vinculado pelo PEC.

Ora, é inegável o entrelaçamento das funções de mãe e professora nessa questão. Liliana lê para seus alunos como lê para seus filhos, deixando-os livre para intervirem e comentarem. O cuidado com a qualidade de títulos dos livros que vai ler para cada sequência didática desenvolvida em aula é o mesmo direcionado ao acervo que disponibiliza para seus filhos em casa. Sabrina, por sua vez, mãe de uma adolescente, oferece a seus alunos uma diversidade de material de leitura (revistas e livros a que eles têm acesso durante a hora da leitura) ao mesmo tempo em que fala, na entrevista concedida, da diversidade de livros que sua filha possuía ainda quando bebê:

Eu acho que uma das coisas que são mais importantes são os contatos iniciais. A minha filha, quando nasceu, a gente comprou livro de pano, livros de plástico, tudo que ela tinha direito. Então, ela ia para o banho com o livro de plástico. Então, o

acesso ao material, o acesso a histórias, alguém que conte histórias, que dê um repertório é essencial.

A importância dos outros – nesse caso, dos filhos das professoras – na configuração familiar em que elas desempenham a função de mãe, parece, assim, ressoar na configuração escolar na qual desempenham a função de docente. Há um laço de **comprometimento** entre as duas funções que coaduna com as palavras de Elias (1994, p. 43) sobre as relações afetivas que também regem as interdependências humanas:

O que molda e compromete o indivíduo dentro desse cosmo humano, e lhe confere todo o alcance de sua vida não são os reflexos de sua natureza animal, mas a inerradicável vinculação entre seus desejos e comportamentos e os das outras pessoas, dos vivos, dos mortos e até, em certo sentido, dos que ainda não nasceram – em suma, sua dependência dos outros e a dependência que os outros têm dele, as funções dos outros para ele e suas funções para os outros.

O ato docente, como visto, é muito **relacional**, depende de uma série de condições; não pode ser pensado considerando-se apenas um espaço formativo institucionalizado, como é o caso do PEC. Os professores não desenvolvem seu *habitus* docente somente nos espaços reduzidos de formação; pelo contrário, formam-se são formados por articulações resultantes de vivências muito específicas e singulares.

Por fim, ao compreendermos a *formação de professores* de uma maneira mais ampla, como um *processo social*, que vai além das políticas públicas específicas para tal e que abrange todos os docentes durante seus anos de trabalho, podemos pontuar que as características, presentes na formação de professores, de um não planejamento, ainda que haja uma orientação/estruturação em uma determinada direção, implica aceitar que nem todos os professores transformem suas práticas docentes da maneira proposta por meio de um contexto formativo específico.

A formação de professores entendida enquanto *processo social* precisa ser vista, como de fato ela o é: ampla, contínua, de longa duração e, talvez, não restrita a *locus* específicos. E, mais, precisa ser analisada considerando-se os processos de individualização dos indivíduos (seus elos e redes de interdependência). Do contrário, caímos no discurso político da transformação instantânea e homogênea do social. A transformação das práticas docentes por meio do processo social de formação de professores depende, portanto, do arraigamento do *habitus* docente presente. A ocorrência de tal transformação, a velocidade com a qual pode ocorrer, a intensidade das repercussões que poderá vir a desencadear; tudo depende do olhar diacrônico que temos para com a singularidade histórica de cada indivíduo-professor.

5.2 É Possível Transformar as Práticas de Leitura e Escrita dos Professores?

No senso comum, encontra-se disseminada a ideia de que os professores são – ou, ao menos, deveriam ser – pessoas que gostam de ler (principalmente) e escrever. Uma das falas da professora Liliana revela bem esse estereótipo que, como pudemos ver até aqui, parece estar longe de se confirmar na realidade: *“A gente não tem isso como prática o tempo inteiro, apesar de sermos professores que deveríamos estar lendo o tempo todo”*.

Nesse contexto, uma das questões que esta pesquisa apresenta é se o PEC, enquanto programa de formação continuada, poderia contribuir para a transformação das práticas de leitura e escrita dos professores.

Essa pergunta se assenta no seguinte raciocínio: uma vez que PEC opera a partir da ideia da simetria invertida, ao propor uma prática pedagógica que enfatiza a fomentação do gosto pela leitura e pela escrita no alunado, o Programa não poderia também contribuir para o fomento dos mesmos gostos nos professores?

5.2.1 As famílias de origem e a distribuição desigual do capital cultural

Para acerrar-se da referida questão, é preciso, primeiramente, considerar que a leitura e escrita são objetos culturais e fazem parte do capital cultural, o qual, por sua vez, é marcado pela perspectiva do “gosto” e do “bom gosto”, pelo maior ou menor domínio da língua culta, etc.

Nesse sentido, conforme as ideias de Bourdieu (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 60), a relação estabelecida no âmbito de cada família com o capital cultural, em seu estado incorporado, tem implicações na maneira pela qual os indivíduos se relacionam com o sistema escolar: a “posse do capital cultural favoreceria o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e dos códigos que a escola veicula e sanciona”.

Ainda segundo Bourdieu, cada família se relacionaria com o capital cultural tendo por base sua localização no espaço social. Assim, as classes superiores, a burguesia e as classes

populares teceriam diferentes relações com a leitura e escrita e, conseqüentemente, teriam diferentes desempenhos no universo escolar.

Se pensarmos no grupo pesquisado, a partir das descrições que os relatos acerca de suas socializações familiares trazem, poderíamos, em um exercício hipotético, tentar alocar os docentes dentro do espaço social e, dessa forma, constatar como eles estão desigualmente distribuídos no que se refere à posse de capital cultural, quando consideramos suas origens familiares.

Desse modo, poder-se-ia pensar a professora Neusa, filha de um empresário, como representante das classes superiores mais bem providas de capital econômico. Para Bourdieu, as classes superiores “compartilham um *habitus* de classe que orienta suas disposições segundo o princípio da distinção [...], do cultivo da diferença ou, em outros termos, da busca por se diferenciar dos demais” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 80-1). Esse *habitus* fica expresso de maneira bem evidente em uma das falas da professora Neusa:

Todas as pessoas que se formavam professores, por mais simples que fossem, pelo menos, falavam corretamente. Hoje, a gente [...] fica até envergonhado de ver professor que não sabe uma concordância nominal, uma concordância verbal. É realmente... Escreve errado, muito errado... Então, é uma coisa que vem vindo, não é de hoje e a tendência é piorar...

Sabrina e Fábio, filhos de professoras, seriam representantes da pequena burguesia de execução, que engloba funcionários do setor terciário e quadros médios do setor público e privado. Por fim, Liliana poderia ser considerada como uma representante das classes populares, com pequeno volume tanto de capital cultural quanto de capital econômico.

Seguindo a linha de pensamento de Bourdieu, Neusa seria, portanto, aquela que mais chance teria de se aproximar da ideia da formação de práticas leitoras e escritoras descontraídas. Por outro lado, Sabrina e Fábio, filhos da burguesia, teriam suas práticas de leitura e escrita forjadas pela ação da boa vontade cultural, ou seja, buscando, ao longo de suas vidas, a aquisição da cultura legítima para compensar as desvantagens de um capital cultural limitado. Por fim, Liliana se caracterizaria pela incompetência/indignidade cultural, uma vez que seus pais, com baixo capital cultural, não poderiam ajudá-la a desenvolver tais práticas. Eles sequer cobrariam mais de sua filha com relação à escola, pois, de acordo com a premissa da causalidade do provável, as probabilidades objetivas de ascensão social via escola seriam praticamente nulas. Esses pais esperariam que a escola desse a sua filha o suficiente para que se mantivesse financeiramente. E, assim, a sociedade se manteria reproduzindo o *status quo ad infinitum*...

Antes de continuar a discussão, é preciso ressaltar que os estudos de Bourdieu sobre reprodução sociocultural foram desenvolvidos em uma perspectiva macrosociológica, com base em dados estatísticos de populações amplas. Assim, o sociólogo podia falar de percentuais de chances de ascensão sociocultural para cada estrato social. Entretanto, conforme nos alerta Brandão (2001, p. 162), a partir de Gerstein (1987), toda “ação social é inerentemente dual, ou seja, pode ser representada por *escalas* assim como exprimir-se por *significados*”.

A perspectiva qualitativa da presente pesquisa, ao trabalhar com casos individuais visando o aprofundamento da análise de processos que de outra forma não seriam identificados, buscou estar atenta às regularidades da reprodução sociocultural defendida por Pierre Bourdieu. De que modo esse processo se daria no plano microssocial? Eis uma das questões que orientou nosso olhar no trabalho de colocar em diálogo os dados empíricos com as teorias adotadas.

5.2.2 O acesso às informações sobre a leitura e escrita dos professores

Nesta pesquisa, tivemos acesso aos dados que dizem respeito às práticas de leitura e escrita desenvolvidas ao longo das socializações primárias e secundárias dos professores pesquisados apenas a partir de seus relatos orais. Nosso contexto é muito diferente, por exemplo, da pesquisa que Lahire realizou em 2008, na qual ele buscava as características da configuração familiar e escolar que poderiam explicar o “sucesso” de crianças e jovens das classes populares.

Em sua pesquisa, Lahire ia até as casas dos jovens selecionados e realizava entrevistas com os pais e outros parentes acerca dos alunos e da vida familiar. Aproveitava também o momento para observar o ambiente no qual a criança estava inserida e, assim, podia enxergar algumas contradições nas falas dos entrevistados. Tal foi o caso de uma mãe que afirmava que via pouca televisão em sua casa, ao mesmo tempo em que o aparelho permaneceu ligado durante todo o momento da presença do sociólogo no local.

Ademais, Lahire ainda tinha em mãos os registros das escolas onde os alunos estudavam, o que lhe dava acesso à percepção dos docentes com relação aos alunos pesquisados nas diferentes disciplinas. Durante as entrevistas, o sociólogo francês também foi

bem detalhista em suas questões, em especial no que se referia às formas familiares da cultura escrita. Atentou, por exemplo, para a presença da escrita em diferentes formas de organização doméstica (calendário, lista de compras, bilhetes diários entre os integrantes da família, lista de coisas a fazer, lista de coisas a levar para uma viagem, etc.) e o efeito (in)direto dessas práticas na formação de jovens com sucesso escolar. Ademais, o pesquisador investigou as condições e disposições econômicas das famílias dos alunos pesquisados, bem como a ordem moral doméstica e as formas de autoridade de familiar, a fim de observar as repercussões de cada um desses eixos nos casos de sucesso e insucesso escolar.

Ainda que não estejamos falando de professores “de sucesso”, mas sim da possibilidade de mudança nas práticas leitoras, escritoras e pedagógicas dos professores, inspiramo-nos no itinerário de Lahire para elaborar esta pesquisa, por entendermos que a economia das relações domésticas, bem como a utilização racional da escrita e da leitura no dia a dia, contribuem para a formação das práticas leitoras e escritoras. Queremos dizer com isso que a compreensão que se tem aqui de práticas de leitura e escrita ultrapassa a ideia de uma leitura e escrita realizadas puramente *por prazer*.

Extrapolando a ideia da leitura como prática cultural, defendida por Chartier, para os meandros da escrita, entendemos que tanto o ato de ler quanto o de escrever são realizados “em um espaço intersubjetivo, conformado historicamente, no qual os leitores [e escritores] compartilham dispositivos, comportamentos, atitudes e significados culturais em torno ao ato de ler [e escrever]” (CHARTIER, 2003; 2009 *apud* ROCKWELL, 2001, p. 14)⁵⁴.

É esse sentido de leitura e escrita como atos sociais e simbólicos que baliza a concepção de práticas de leitura e escrita neste trabalho. Por tal razão, entendemos que as práticas leitoras abrangem não só a leitura *por prazer*, literária ou não, mas também o que aqui denominamos de leitura *utilitária*, que é realizada por conta de uma necessidade/racionalidade prática.

A leitura *utilitária* se ramificaria nas leituras *para estudar* (realizadas nos ambientes de escolarização desde a mais tenra infância até os estudos pós-graduados, com o objetivo de capitalização de informações), *para trabalhar* (leituras de cunho técnico-operacional) e *comunicacional* (que são realizadas na urgência temporal entre as pessoas, com o objetivo de troca de informações, como as leituras que envolvem as trocas de *e-mails*).

De igual modo, a nossa compreensão de escrita abrange não só a escrita *por prazer* (escrita de cunho pessoal, exemplificada pela escrita de diários), mas também a escrita

⁵⁴ “[...] en un espacio intersubjetivo, conformado historicamente, en el cual los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer”.

utilitária, com suas variantes *comunicacional* (trocas de *e-mails*, bilhetes, cartas), *escolástica* (aquela tipicamente cobrada nas instituições escolares por meio de questionários, redações, etc.), *para fins organizativos* (uso do veículo da escrita em agendas, listas de coisas para fazer, etc.) e *para trabalhar* (uso instrumental da escrita em formulários, registros, planejamentos, atas de reunião, etc.).

Entendemos que tais práticas, muitas vezes conformadas em hábitos diários, são o produto de uma relação dialética entre a situação/contexto social e os agentes e que as mesmas explicitam a maneira pela qual a sociedade e seus requerimentos (ou necessidades) se interiorizam nos indivíduos e, consequentemente, como os indivíduos exteriorizam essa interiorização por meio de diferentes formas de utilização da leitura e escrita.

5.2.3 Sobre as práticas de escrita e leitura dos professores

Os excertos que se seguem mostram algumas práticas leitoras dos professores egressos do PEC quando crianças e adolescentes. Percebemos que como modelos de figura leitora aparecem tanto pessoas da família nuclear (os pais de Neusa e a mãe de Fábio) quanto outras ligadas à família extensa (tias de Liliana e de Sabrina), além de professores, bibliotecários e empregados.

Liliana: *Eu tinha uma tia que lia muito Monteiro Lobato para mim [...]. Ela também lia para mim um conto, que era o meu favorito, o “Soldadinho de Chumbo”. [...] Eu li muito na minha adolescência. Adorava Machado de Assis, um dos meus ídolos da escrita. Gostava bastante.*

Sabrina: *Eu acabei lendo tudo o que você possa imaginar. Desde coisas interessantes de literatura até muita porcaria. Eu lia Bianca, Julia, Sabrina. Minha tia tinha [...] A Coleção Azul. [Minha tia] colecionava e ela tinha todos os livros. Então, ela emprestava e eu fui devorando. [...] E quando eu fui para o X [nome da escola], eu tive uma fada madrinha, a dona Aparecida, que era bibliotecária. Ela selecionava todos os livros e ia dando para mim e para o meu irmão. E nós dois lemos tudo que você pode imaginar, a gente leu. Quando nós encerramos o estoque da biblioteca, ela começou a emprestar os livros que ela tinha. [...] Mas elas [professoras do primário] liam muito para gente, elas gostavam do que faziam... [...] Minha professora incentivava a gente a ler. Então, quando a gente fazia alguma coisa legal, ela dava livro de presente. Quando a gente tirava uma nota mais alta [...], ela também dava livros de presentes [...] [Minha mãe não lia para mim] com regularidade, mas a minha vó lia e contava histórias. Ela contava histórias para gente. Ela fazia boneca para contar história. A empregada também fazia isso. Minha mãe tinha uma empregada que fazia isso num período. Minha mãe, às vezes, contava. Não tinha muito tempo, eu acho, para contar.*

Neusa: *Na hora do recreio, tinha uma senhorinha... Tinha uma árvore muito grande na escola onde eu estudava e ela sentava ali, sempre com um livro, e as crianças ficavam ao redor dela ouvindo as histórias que ela contava. Na minha casa também. A minha mãe e o meu pai, eles contavam e liam [histórias].*

Também é válido lembrar que a leitura comentada pelos professores não se refere somente a livros de distinta legitimidade cultural (embora eles apareçam, evidentemente), mas também a livros tidos como populares, como fica evidenciado nas falas de Sabrina e Fábio:

Fábio: *[Em casa,] Tinha tudo o que é tipo de livro, de literatura nacional até Shakespeare... Tinha também Sidney Sheldon, Agatha Christie.*

Sabrina: *Eu acabei lendo tudo o que você possa imaginar. Desde coisas interessantes de literatura até muita porcaria. Eu lia Bianca, Julia, Sabrina. Minha tia tinha aquela coleção Biblioteca das moças, aquela coleção azul da França, que agora eu não lembro o nome... Eram romances... Chamava A Coleção Azul e acho que era a Madame Delí, sabe assim... [...] E nós dois [Sabrina e seu irmão] lemos tudo que você pode imaginar, a gente leu. Quando nós encerramos o estoque da biblioteca, ela começou a emprestar os livros que ela tinha. Então, eu li Genière, o Morro dos Ventos Uivantes, aquela série do Herman Hesse, Sidarta, o Jogo das contas de vidro. Então, assim, tudo.*

A presença do gênero jornalístico exemplificado por jornais e revistas, no âmbito familiar, também apareceu nas entrevistas realizadas, com exceção na da professora Liliana:

Sabrina: *Sempre tinha jornal nas duas casas dos avôs. Em casa, eu não me lembro de ter sempre. Muita revista. Jornal, eu não lembro. Meu pai comprava, na época, eu me lembro, Diário Popular, Notícias Populares. Esses jornalzinhos mais populares, que era mais baratinho, né? Mas, a gente também tinha acesso ao Estado e à Folha por causa de outras pessoas da família, que também tinham acesso.*

Neusa: *Sempre vi meu pai com jornal, minha mãe sempre lendo... Meu avô... [...] Era uma coisa natural. Então, veio de uma forma muito clara...*

Fábio: *Meu pai gostava também de revista. Jornal, não; mas ele gostava de revista. Mas meu pai tinha esse costume de pegar uma revista para ler uma vez ou outra e comentava [...].*

Esses depoimentos permitem discutir alguns aspectos acerca da ideia de capital cultural e sua transmissão. Em primeiro lugar, retomamos a ideia de que a família nuclear, ainda que exerça, obviamente, grande influência na formação das práticas de leitura e escrita, não pode ser vista como única ferramenta dessa empreitada. Liliana, por exemplo, embora oriunda das classes populares (a mãe era dona de casa e o pai, mestre de obras) apresenta pais com escolaridade acima da média para essa classe social (ambos terminaram o Ensino Fundamental). Isso poderia justificar, talvez, o fato de ela ter um gosto maior pela leitura do que os outros professores oriundos das classes populares.

Não parece, entretanto, ser essa a justificativa principal de seu gosto pela leitura. Liliana não fala dos pais como figuras leitoras, mas de uma tia que lhe contava histórias. Ou seja, ainda que os pais tivessem um capital cultural que estimulasse a disposição para a leitura e a escrita acima da média para a classe popular – com poucos livros de história para crianças, mas com livros didáticos de francês e clássicos de Machado de Assis nas estantes –, a presença somente dessas condições não seria responsável pela formação das práticas de leitura de Liliana, que recebeu influências socializadoras externas à família nuclear.

Assim, apoiando-nos em Bourdieu (1998, p. 42), que afirma ser o “nível cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o êxito escolar da criança”, poder-se-ia dizer, a partir do exemplo de Liliana, que a composição da família como um todo influi na formação de genuínas práticas leitoras e escritoras. Ademais, ainda que os pais dessa professora não tenham se mostrado como modelos leitores para ela, poder-se-ia hipostasiar que, de maneira indireta e difusa, essa família transmitiu à Liliana um *ethos*, “um sistema de valores implícitos [...] que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural” (BOURDIEU, 1998, p. 42).

O mesmo raciocínio utilizado para compreender as relações de Liliana com os livros pode ser usado para discutir a relação apaixonada de Sabrina pelos livros. Filha de pais professores, que supostamente teriam condições de ter um bom acervo de livros, ela relata que não possuía muitos títulos em casa. Dessa forma, aparecem como principais fontes da formação de suas práticas de leitura os professores e as bibliotecárias com as quais manteve estreita relação durante a vida escolar. Porém, muito provavelmente, o contato estreito com essas pessoas externas ao âmbito familiar, que a ajudaram na fomentação de suas práticas leitoras, não teria sido tão rico se Sabrina não tivesse desenvolvido um possível *ethos* que a dispusesse para leitura. Sua família havia lhe transmitido valores acerca da importância de ler e, não tendo como efetivar essa prática integralmente no âmbito da família, Sabrina consegue, por meio dessas outras pessoas uma relação diferenciada com os livros. A socialização secundária, pela escola, parece confirmar e estimular o desenvolvimento de disposições leitoras latentes, inicialmente transmitidas pelo ambiente familiar.

Ter livros em casa e não poder acessá-los também traz reminiscências na formação das práticas de leitura de cada professor estudado. Neusa, que aqui aparece como representante de uma burguesia econômica, revela que, embora não tivesse uma biblioteca em sua casa, possuía “*estantes e mais estantes com livros*”. No entanto, ela não tinha acesso a todas as estantes, somente às inferiores, nas quais estavam os livros dedicados à sua faixa etária e a de seus irmãos.

Como vimos ao longo desta exposição, ainda que Neusa fale de algumas de suas práticas leitoras e escritoras, essas não parecem tão fortemente enraizadas, como poderíamos supor dadas as condições culturais e econômicas de sua família nuclear. Desse modo, reiteram-se os dizeres de Lahire e Bourdieu que afirmam que a presença objetiva do capital só tem sentido quando há condições que tornam possível sua transmissão, ou seja, quando há a transmissão de um *ethos* para os descendentes da família.

Em oposição a essa situação, na casa de Liliana e Fábio que possuíam, ao que parece, acervos mais modestos, o acesso às obras era irrestrito:

Fábio: *Nós não tínhamos biblioteca. Nós éramos de uma família simples e minha mãe tinha estantes embaixo da escada, porque eu morava num sobrado, onde ela colocava desde literatura brasileira até as enciclopédias, organizadas.[Tínhamos] total acesso [aos livros].*

Eliana: *E, você tinha que pedir para alguém te ajudar a pegar [os livros]?*

Liliana: *Não... Eu pegava, riscava... levava umas broncas, mas vivia com eles na mão (risos).*

Por outro lado, há também professores que, apesar de relatarem a presença de livros em casa, não se remetem à qualquer figura leitora, tal como Sandra que, filha de pais que estudaram só até o 2º ano do Ensino Fundamental, não tinha contato com o capital cultural objetivado, representado por coleções de enciclopédias, presentes em sua casa.

Entretanto, independentemente da baixa escolarização, os pais de Sandra e de outros professores se mostravam preocupados com o desempenho de seus filhos na escola, instituição definida por Lahire (2001, p. 123) como “a matriz de socialização fundamental do livro”. É interessante notar que essas formas familiares de investimento pedagógico visualizadas nos exemplos dos professores pesquisados atravessam as classes sociais, o que reafirma o pensamento bourdieusiano de que, embora para a maioria daqueles que compõem os extratos populares “não haveria uma cobrança intensiva em relação ao sucesso escolar dos filhos, e sua vida escolar não seria acompanhada de modo muito sistemático” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 73) por conta de um comportamento regulado pela estimativa empírica das esperanças objetivas de sucesso, há exceções no seio desses grupos.

Essas famílias, ao transmitirem a seus descendentes um determinado *ethos*, possibilitam uma superseleção de crianças que, ainda que não possuam as mesmas condições e facilidades daquelas oriundas das classes mais abastadas, acabam por se destacar no âmbito escolar.

De onde vem o gosto pela leitura e/ou pela escrita nesses casos? Tais são as indagações que nos incitam neste trabalho de localização desses microprocessos. Alguns depoimentos oferecem algumas pistas:

Sandra: *[Minha mãe ajudava] comprando os livros, ajudava também na questão de cobrar lição de casa... Diariamente, ela fazia chamada oral com a gente, ela tirava a nossa tabuada todo dia, ela trancava a gente nos quartos para estudar, só tirava quando a gente já sabia tudo.*

Neusa: *Sempre houve muitas cobranças [...] A cobrança do ditado era muito forte, de escrever corretamente... E aquilo era cobrado todo dia em casa. Meu pai dava dez palavras para cada um... Na época, três estavam no Ensino Fundamental I. A gente se empenhava, porque ele dava um prêmio no fim de semana. Era um estímulo.*

Por outro lado, a fala da professora Neusa, que retrata um pai que lhe cobra, mas que também faz isso “brincando”, coaduna com a perspectiva “diletante e descontraída” do investimento escolar nas classes superiores, nas quais o “sucesso escolar [...] é tido como algo natural, que não depende de um grande esforço de mobilização escolar” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 82).

Com relação às condições e disposições econômicas, pudemos apreender que, evidentemente, as famílias de professores com menor capital econômico não possuíam tantos livros em casa quando comparadas com famílias de maior capital econômico (Neusa) e cultural (Sabrina e Fábio).

A professora Liliana se lembra, por exemplo, de ter em casa prioritariamente “*livros didáticos da própria escola, [pois] não deveriam existir livros de história naquela época*” e complementa que seus pais só compravam tais livros, “*porque a escola pedia, que era o que a gente tinha e podia também, porque era obrigado...*”. Títulos de Machado de Assis, da Coleção Feminina e didáticos antigos de língua francesa, completavam o acervo da casa de Liliana. Num contexto economicamente desfavorável, ela relata somente ganhar gibis de seu pai, mas com pouca frequência. A família nuclear de Sabrina, ainda que dotada de um maior capital cultural e econômico, também não tinha por hábito tão frequente dar livros à menina. São sua madrinha e algumas professoras do primário que aparecem como figuras que lhe presenteavam com livros. Mas, tal qual já afirmávamos acima no que diz respeito à relação dos pais com a escola, ainda que o lar desses professores não fosse economicamente abastado para suprir a compra de livros, o que mais parece contar nos exemplos estudados é, de fato, a presença de um *ethos* que os pais transmitiram aos filhos por meio do apoio e estímulo de práticas diversas de leitura.

Apesar de o capital econômico muitas vezes limitar a aquisição de um capital cultural objetivado, como é o caso do livro, somente Sabrina revelou frequentar bibliotecas públicas com assiduidade⁵⁵. Fábio diz ter frequentado bibliotecas “*durante os tempos da escola até a primeira faculdade*”, porém não esboça em seu relato qualquer relação maior de afetividade com tais espaços. Já Liliana revela que as bibliotecas das escolas que frequentou sempre permaneceram fechadas e que não havia biblioteca pública nas cercanias da sua casa.

Independentemente da quantidade de livros disponíveis em casa, alguns professores falam de uma certa relação de afeto com os títulos que possuíam, chegando a preservar até hoje alguns deles:

Sabrina: *Então, quando a minha mãe comprava, comprou uma coleção do Disney. Então, tem cinco livros, ficava na caixinha bonitinho, pegava para ler, acabou, pôe de novo na caixinha, porque seus irmãos vão ter que ler também. Então, tem que preservar. [...] Essa coleção da Disney, que são cinco livros, ela também está na casa da minha mãe e a coleção do Nosso universo maravilhoso também está lá.*

Fábio: *Eu sempre fui meio ciumento, eu guardava meus livros [pessoais] dentro do guarda-roupa. [...] Alguns [dos livros que tinha enquanto criança] eu coloquei no computador, eu digitalizei. Eles já estavam ficando um pouquinho deteriorados de ficarem guardados...*

Com relação à prática leitora na infância/juventude, o discurso de todos professores convergiu para a afirmação de que gostavam de ler e que leram muito durante essa época de suas vidas. Tais depoimentos não surpreenderam, uma vez que “*todos sabem*” que praticar a leitura é prestigioso. Tais afirmações corroboram algo já pontuado anteriormente: os depoimentos orais, ao serem utilizados como fonte de dados, apresentam diversos limites, daí a importância de não usá-los de modo exclusivo em uma pesquisa.

No entanto, cabe ressaltar a importância da escola nessas leituras, principalmente no que diz respeito às professoras Sabrina, que tem a bibliotecária da escola como uma referência leitora muito marcante, e Liliana, cujas práticas leitoras parecem ter sido principalmente formadas na e pela escola:

⁵⁵ Nesse contexto, é preciso atentar para a escassez de bibliotecas na cidade de São Paulo. Atualmente, o sistema municipal de bibliotecas conta com 105 unidades, sendo que 45 foram construídas dentro dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), inaugurados a partir de 2003. Ou seja, se a menos de uma década, havia praticamente a metade de bibliotecas que temos hoje, quantas bibliotecas deveria haver à época da infância e juventude dos professores egressos do PEC? Ademais, embora a professora Sabrina relate muito efusivamente sobre a biblioteca de sua escola, nem todas as escolas deveriam contar com bibliotecas, uma vez que só em 2010 foi sancionada a Lei 12.244, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País e dá prazo de dez anos para sua completa efetivação. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/823116/lei-da-biblioteca-escolar-lei-12244-10>> e <<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/smb/index.php?p=1197>>.

Liliana: *O contexto literário, eu tive também, mas na adolescência **por conta da escola**. Que eu me lembro, lá na 5ª série, eles começaram com aquela coleção [Para gostar de Ler]. [...] Depois, eles fizeram muito a leitura de Machado de Assis, que eu adoro, adoro, que eu aprendi a gostar muito. E, aqueles livros que trazem mitologia grega, de História. Então, assim, eu me lembro de ter lido muita coisa nessa época. Mas, **a partir da escola** (grifo nosso).*

Ao longo da primeira fase da pesquisa realizada com os oito professores, percebeu-se que eles relatavam com facilidade suas lembranças e memórias acerca de suas experiências leitoras no passado. Com isso, o trabalho analítico conseguiu vislumbrar o *continuum* dessas com as práticas leitoras atuais. Porém, no que se refere às práticas escritas, tal como apareceu no exame de qualificação, colocava-se um desafio. Como apreender as práticas escritas dos professores? Somente dois deles haviam relatado espontaneamente uma afeição pela escrita *por prazer*, especificamente, por meio da escrita de diários, etc. Os demais pouco ou quase nada trouxeram em seus relatos sobre a presença da escrita em seus lares de origem. No máximo, as lembranças de tais práticas apareciam relacionadas à escola, por vezes, negativamente.

Todavia, perguntamos: não teriam esses professores mantido contato com a escrita de modo mais sutil e, por isso, menos marcantes? Essa indagação levou-nos, na segunda fase da pesquisa, a buscar um refinamento dos dados, tomando por base o itinerário de Lahire (2008), no livro *Sucesso escolar nos meios populares – As razões do improvável*, no qual o sociólogo inquire as famílias entrevistadas sobre as práticas racionais da escrita no dia a dia.

Se para Lahire essas experiências parecem ter efeito indireto no sucesso escolar dos alunos, pensamos que, para nossa pesquisa, tais práticas poderiam contribuir com a compreensão do processo de formação das práticas escritoras. Entretanto, como veremos a seguir, não pudemos identificar, por meio dos dados obtidos, uma relação direta entre tais experiências e as práticas de escrita dos professores entrevistados, tal como se acham configuradas atualmente.

A escrita de cunho organizacional, exemplificada aqui por meio da utilização de *agenda diária, calendário, listas, agenda telefônica e de endereços*, não foi muito observada nas famílias dos professores pesquisados. A professora Neusa afirma que, dentre os objetos acima, somente a agenda de endereços era utilizada por seus pais. Na casa de Sabrina, nenhum estava presente. Liliana, embora não tenha lembranças de tais objetos de escrita organizacional em sua casa, recorda-se do pai escrever muito por conta de sua profissão: *“Meu pai trabalhava com obras, então, ele marcava muita coisa. Me lembro de contas, do material que ia ser utilizado, do orçamento, essas coisas... Isso eu me lembro que ele fazia*

muito”. Somente o professor Fábio aponta a presença de tais objetos em sua infância, sempre se remetendo à figura da mãe, que possuía agenda diária, elaborava listas de compras e com itens de viajar, além de usar a escrita para fazer o controle orçamentário da casa, chegando a marcar, inclusive, nesses controles, datas referentes à troca de gás, etc.

O objeto ‘livro de receitas’ que apresenta uma classificação difícil (poder-se-ia classificá-lo como uma escrita organizacional, uma vez que organiza receitas?), por sua vez, parece ter sido mais presente nas famílias dos nossos entrevistados. Liliana, por exemplo, lembra-se de que a mãe possuía, além dos livros de receitas “comprados”, livros que ia confeccionando com receitas que eram compartilhadas em programas de rádio, etc. Sabrina recorda-se dos livros de receita como objetos enfeitados, mas que nem sempre a mãe ou a avó os consultavam; lembra-se também de passar a limpo receitas desses livros para outros parentes da família. Já Fábio recorda-se que os livros de receita da sua mãe, já falecida, possuíam tanto receitas escritas à mão (em sua maioria) quanto recortadas de embalagens; o professor ainda guarda tais livros. Neusa, embora fale da presença de livros de receita em casa, não relata contato quando criança, pois afirma que a mãe preferia mantê-la afastada das atividades domésticas.

Por outro lado, a escrita de cunho comunicacional, tomada aqui pela escrita de *bilhetes, cartas e cartões*, foi percebida em todas as famílias dos professores entrevistados. Assim, todos têm lembrança dos pais escreverem cartas para familiares que moravam distante. Os próprios professores escreviam cartas também para familiares, amigos de escola, como é o caso de Liliana, ou ainda para figuras outras, sem qualquer parentesco, como é o caso de Sabrina, que, na infância, trocava cartas com uma senhora idosa. Os *cartões* enviados em datas comemorativas aparecem nos relatos de Fábio e Sabrina. Já os *bilhetes* eram prática comum na casa de Sabrina, visto que, como a mãe trabalhava fora o dia inteiro, comunicava-se por bilhetes com os filhos e a empregada, e vice-versa. Na casa de Fábio, os bilhetes também assumiam essas funções, as quais eram acrescidas dos “recados telefônicos”.

A escrita *por prazer*, compreendida aqui pela prática de escrita de diários e cadernos de recordações, etc., aparece nas reminiscências de Liliana e Sabrina, sendo que a primeira relata ter visto, quando criança, cadernos de memórias e recordações da própria mãe. Sabrina, por sua vez, comenta que ainda tem guardado em sua casa alguns volumes de cadernos de mensagem e de diários feitos na adolescência. Neusa não relata a prática de diário na infância ou adolescência; porém, fala da memória de alguns cadernos de mensagens e recordações que possuía.

Por fim, a escrita escolarizada também aparece nos relatos dos nossos entrevistados. Embora, muitas vezes, permeada pelo fator impositivo, é interessante observar como, para alguns professores, a escola também exerceu papel importante na moldagem do gosto pela escrita. Esse parece ser, por exemplo, o caso da professora Liliana:

Quando eu percebi que a escrita era muito legal? Foi no 4º ano. Engraçado que a gente marca algumas coisas, né? Que eu me lembro da professora ter pedido para gente pegar uma figurinha... [...] Como inventar uma história com isso daqui? Não caía a ficha. Eu lembro de ter pego uma casa muito bonita, num estilo americano até de casa. O que eu vou fazer com essa casa? O que eu vou escrever? [...] A professora insistia na imaginação. Bom, eu vou soltar a minha imaginação, não é isso que ela quer? Eu comecei a escrever de uma casa assombrada, mas, ela gostou tanto da minha redação, que eu me lembro... Inclusive, eu tinha até guardada essa redação. [...] Essa foi a primeira vez que marcou para mim, eu ter escrito alguma coisa que me fez bem. Acho que o retorno disso me fez bem. Eu fiz uma vez também, eu entrei num concurso de poesia na escola, que eu achei bem legal também. Depois, tinha outra coisa que marcou... [...] Hoje, a gente trabalha isso, a questão do par mais capaz, de trocar as ideias para escrever um texto em dupla. Naquela época, não existia isso. [...] E nós [Liliana e uma colega] fizemos juntas, uma vez, um texto em casa. [...] Eu achei tão legal que uma complementava a ideia da outra. Assim, eu me diverti fazendo o texto. [...] Então, foi um crescente mesmo ao longo dos anos escolares, né?

Essas práticas leitoras e escritoras observadas nos professores, ao longo da infância e adolescência, permaneceriam na vida adulta? O PEC teria alguma contribuição no sentido de fomentá-las? Os relatos permitem afirmar que, enquanto alunos do PEC, eles se submeteram a um ritmo intenso de leitura e escrita; práticas essas que, nesse contexto, no entanto, não se constituíram como *ler (e escrever) por prazer*, mas sim como *leituras (e escrituras) para estudar*:

Neusa: *Era muita leitura, em cima de leitura. Você imagina, a gente trabalhar durante o dia com criança e depois à noite ir para a faculdade é muito cansativo. Todas nós, na realidade, tínhamos as nossas casas, filhos... Então, realmente, apesar de ter sido bom, não tenho queixas, mas acho que foi muita, muita leitura.*

A despeito desse ritmo intenso de leitura e escrita, a participação no PEC trouxe ganhos às disposições pessoais dos professores que incorporaram diversas competências na escrita e leitura de textos:

Liliana: *Como eu disse para você, a produção escrita sobre o projeto foi desenvolvida no PEC. Eu aprendi muito com o PEC nesse sentido, de escrever melhor, de articular com os teóricos.*

Bárbara: *Uma coisa que eu aprendi a fazer no PEC, que eu devo a ele, é, realmente, aprender a ler, a resumir, a sintetizar, a tirar a ideia principal, tirar a argumentação; isso o PEC ensinou a gente a fazer. Eu não sabia. Eu lia o texto,*

[mas] eu não sabia tirar a ideia principal, eu não sabia argumentar, eu não sabia onde estava a argumentação... E isso eu aprendi a fazer.

Dada a situação de total falta de condições objetivas (principalmente temporais), é difícil vislumbrar qualquer prática *por prazer* relacionada à leitura e escrita durante o Programa.

Atualmente, a situação de vida laboral dos professores, tal como foi relatada, permite afirmar que eles estão liberados *parcialmente* das leituras *para estudar* a que comumente estavam submetidos durante o PEC. Isso porque ainda que não tenham a pressão de um curso superior que lhes exija leituras frequentes, os professores participam de outros espaços que cobram a prática de leitura, como é o caso das reuniões de JEIF, às quais Neusa faz alusão para afirmar que continua lendo textos pedagógicos com frequência. Já Liliana fala de um curso de formação continuada, o PNAIC, que exige uma capitalização da leitura muito próxima daquela realizada no PEC: “*Então eu estou lendo, eu vou grifando. Eu vou anotando do lado, fazendo a resenha, né? Tem que fazer as resenhas [...] as anotações do lado são um ‘resumão’, né? Você resume tudo. É até mais fácil de você localizar a informação.*”.

A leitura *para estudar* também aparece na fala da professora Sabrina, mas com um caráter mais opcional, talvez. Por ter escolhido realizar um curso fora da área de educação, de Apometria, Sabrina também é levada a ler *para estudar* para acompanhar as aulas.

Outra modalidade de leitura, a qual poderíamos denominar *leitura para trabalhar*, aparece com ênfase na vida de Fábio, quando ele fala da recorrência de uma leitura técnico-pedagógica exemplificada pela leitura de portarias, decretos, orientações pedagógicas, etc.

Essas leituras *para estudar* e *para trabalhar* são, muitas vezes, realizadas em espaços curtos de tempo e carregam uma perspectiva utilitária. Haveria, então, espaço nesse contexto para uma leitura *por prazer*, como os professores costumavam fazer quando eram crianças? Os relatos ouvidos permitem afirmar que a leitura *por prazer* é “espremida” na vida diária dos professores, o que lhes traz, com frequência, sentimentos de frustração. A justificativa quase sempre vem atrelada às condições materiais de existência, personificada nas triplas jornadas de trabalho (exemplificadas pelos professores que trabalham em dois turnos e que também atuam como donas de casa ou mães, no caso das mulheres) que não lhes permite ler na medida em que gostariam, quer seja pelo desfrute, quer seja para obter conhecimentos pedagógicos.

Liliana: *Ler, eu leio pouco. Eu não leio tanto, não. [...] Eu tenho pouco tempo para ler, né? Então, eu só chego em casa às nove da noite. Então, das nove às onze, eu*

leio? Não, vou fazer jantar... Eu sou leitora sim. [...] Uma coisa que eu amo. Eu vou em livraria, imagina, eu não estou nem aí para os livros [de adultos]... Eu vou para os livros infantis, porque é o que eu gosto. Tudo o que você vê, você já pensa no aluno. Mas não que seja uma leitora, que eu pare para ler Machado de Assis. Tenho vontade de retomar, né? Porque eu adorava os textos dele, porque ele escreve muito bem. Eu amava. Amava. Quero retomar? Quero. Mas, na minha atual circunstância, é mais difícil.

Fábio: *Mas, ultimamente, eu não tenho lido nada. Eu sei que saíram obras novas, coisas mais atuais, mas, eu não tenho tido tempo de ler.*

Pode-se perceber, pelo excerto de Liliana, que as poucas práticas de leituras contemporâneas das professoras parecem carregar uma instrumentalidade profissional. Anne-Marie Chartier (1999, p. 96), ao comentar sobre o que leem os futuros professores, também afirma que há muitos docentes, tais qual Liliana, que “construíram uma ‘cultura da infância’ por meio de consultas assíduas a álbuns, revistas, filmes, emissões destinadas às crianças ou a certos setores da literatura juvenil. [...] Tais familiaridades [...] constituem dispositivos de formação informais [...]”. As leituras de Liliana talvez carreguem ainda certa instrumentalidade maternal, uma vez que, embora relate não encontrar tempo para ler para si mesma, realiza leituras compartilhadas com seus filhos, por entender a importância de tal hábito na formação das crianças.

É interessante notar, por fim, que estudiosos que entrevistaram mulheres acerca de seus hábitos de leitura antes de 1914 encontraram também na falta de condição material (temporal) a justificativa para a não leitura: “A resposta mais frequente entre mulheres, ao recordarem as leituras de sua vida, consistia em lamentar que nunca tinham tido tempo para ler. Diziam sobre si próprias e suas mães: ‘Eu estava ocupada em demasia com minhas obrigações’” (LYONS, 1998, p. 174).

Outras professoras, como Neusa, parecem conseguir manter suas práticas de leitura, ainda que seja de maneira menos intensa: “*Desde menina, mocinha [...] Eu tenho que ter uma pequena leitura, nem que sejam duas páginas, eu leio. Sempre*”.

A prática da leitura também é mantida, em alguns indivíduos, com uma reformulação das preferências. Clássicos do passado (como os títulos de Machado de Assis, citados por Liliana, ou de Shakespeare, citado por Fábio) são substituídos por títulos de literatura espírita e de autoajuda (Bernadete e Bárbara), além dos já mencionados gêneros informativos, revistas de educação, jornais, etc. (Ivanilde, Neusa, Bárbara, Jorge) e da literatura infantil, com caráter instrumental. Essa “reformulação das preferências” vai ao encontro do que Lahire (2001, p. 124) comenta sobre o gosto literário, o qual

pode variar individualmente conforme o momento na trajetória social do leitor, conforme a sua situação social no momento da leitura [...], segundo experiências sociais [...] que o preocupam no período da leitura [...] [dessa forma, o gosto] não é de modo nenhum redutível a um simples efeito de legitimidade.

A manutenção das práticas de leitura, mesmo que reduzidas por questões temporais, pode ser feita considerando outros suportes, que não os livros em papel. Neusa, por exemplo, surpreende ao afirmar que a leitura diária que realiza é feita num leitor digital:

O tempo que eu gosto de ler é na cama. Eu não consigo dormir, sem ler. Na realidade, o e-book me facilitou muito. Por causa da luzinha, da posição... O livro é pesado... Eu escolho livro, eu quero ler aquela biografia, normalmente, são livros pesados. Então, o e-book evita porque ele é muito levinho, né?

A leitura para *fins comunicativos*, quer seja com um viés de trabalho ou não, por meio do computador e suas interfaces (redes sociais, *e-mails*, etc.) também é apontada com frequência por todos os professores entrevistados.

Por fim, antes de prosseguirmos com a exposição acerca das práticas escritas dos professores após o PEC, julga-se interessante abordar a relação das práticas de leitura de tais professores com suas famílias atuais. Tocamos brevemente nesse aspecto ao comentar sobre a leitura com instrumentalidade maternal realizada por Liliana. Mas há mais por ser dito.

Liliana e Sabrina contam, com muito entusiasmo, as práticas de leitura compartilhada que desenvolvem ou desenvolveram, no caso de Sabrina, com seus filhos:

Liliana: *Então, normalmente, a gente comenta a história um pouquinho, quando eles estão acordados e não dormem no meio do caminho (risos). Eu acho que o mais importante é o comentário depois, do que eles entenderam, do que eles não entenderam [...]. [Os livros ficam] em vários lugares acessíveis, espalhados pela casa (risos). Eles [os filhos] pegam. Eles têm [livros] no quarto deles. Eu tenho um escritório que tem uma porção de livros, eu tenho em gavetas na sala [...]. Então, assim, é livro para todo lado.*

Sabrina: *Normalmente, eu trazia para ela [filha de Sabrina] gibis, revistas de crianças. Eu passava na banca e comprava. Eu gosto de ler. [...] Então, eu me lembro [...] Ela [a filha] sentada numa cadeirinha e eu na outra. [...] Então, eu sentava no sofá e ela sentava na cadeirinha e ficava fuçando nas revistas.*

Sabrina, cuja filha é adolescente, parece já colher os frutos da inculcação leitora que se iniciou desde tão cedo:

A minha filha, quando nasceu, a gente comprou livro de pano, livros de plástico, tudo que ela tinha direito. Então, ela ia para o banho com o livro de plástico. [...] [Hoje,] ela tem o estilo dela. Ela começou com a folia dos Harry Potter, aqueles

“pequenos” livrinhos. Aí, passou para a saga do Amanhecer. E, desses, ela foi... Ela mesmo vai na livraria e compra os livros que ela quer...

Nesse contexto, é interessante notar também o quão diferente é o repertório cultural dos companheiros dessas professoras, ainda que, enquanto casais, suas práticas apontem para a importância da leitura não só em suas vidas, mas também para a vida de seus filhos. Sabrina, viúva, fala de suas lembranças com o marido, que era mestre em Engenharia:

Meu marido estudava muito, porque ele era engenheiro de projetos. Estudava muito, lia muito. Ele estava sempre... Você pega as fotos dele, [tem] 500 livros espalhados em cima da mesa. Depois, ele começou a dar aula na Universidade São Francisco. Então, a mesma coisa, os livros, a preparação de aula. Então, a minha filha sempre teve bastante acesso a livros.

Já o marido de Liliana, que estudou até a 4^a série, apesar das dificuldades de leitura, empenha-se em fomentar as práticas de leitura em seus filhos:

Mas ele ajuda [na leitura com as crianças]. Ajuda. Até porque as crianças pedem para ele ler. E isso é muito legal, porque ele era muito envergonhado. Então, ele não lia. Imagina, ler em voz alta? De jeito nenhum. Aí, hoje, ele já lê em voz alta. Eu acho um barato isso. E, aos poucos, vem mesmo despertando na família. [...] Eu percebi que ele [o marido] lê mais... [...]. Ele percebe que isso é importante. Então, assim, na parte matemática, que é a parte que ele domina mais, ele até se atreve mais... Mas, na de leitura e escrita, principalmente quando eu não posso. Aí, ele faz e eu faço uma revisão depois. Mas, ele tenta.

A professora Neusa, cujos filhos já são adultos, também relatou a prática de leitura e contação de histórias com seus filhos, porém sem mencionar qualquer envolvimento do marido. Sobre o ato de ler histórias para seus filhos, ela pontuou que, embora o fizesse, “*por eles serem meninos, havia uma resistência um pouco maior. Só tinha um deles que gostava mais [...], mas, os outros ofereciam um pouco de resistência para leitura*”.

No que tange à escrita dos professores enquanto adultos, algumas reflexões interessantes podem ser feitas. Presos ao ambiente laboral no qual passaram grande parte de suas vidas, suas concepções de escrita continuam sendo, de algum modo, escolásticas. Há um predomínio das práticas de escrita de cunho utilitário e quase nenhuma referência a uma escrita “por gosto”. Os depoimentos dos professores Jorge e Bernadete, que participaram da primeira fase desta pesquisa, aludem a esse tipo de escrita:

Jorge: *Eu escrevo três lousas dessa mais aquela. Eu escrevo mesmo. Eu gosto.*

Bernadete: *Escrever é mais com eles mesmo, é mais com as crianças. Ficar planejando o que eu vou dar, mas não planejando muito no papel [...] Mas eu não uso muito a escrita para isso. [...] [mostra o caderno que tem em mãos] Eu registro algumas particularidades de cada aluno.*

Liliana: *Quando que você escreve? Você escreve nos PEAs, nos resumos de PEAs... A escrita fica muito limitada no dia a dia.*

Ainda sobre a escrita de tais professores, é interessante observar a fala da professora Bernadete, que parece colocar a escrita em posição secundária na sua prática docente, assumindo a mesma caráter somente de função mnemônica: registrar comentários acerca das aprendizagens/singularidades de cada aluno (LAHIRE, 2001, p. 155). A ausência da escrita para planejar as aulas na prática pedagógica da professora Bernadete, juntamente com os comentários do professor Fábio sobre os recorrentes improvisos em suas aulas – “*Quando eu vi a turma, eu já mudei todo o contexto. Algumas [aulas] são improvisadas. Eu sei aquilo que eu tenho que passar [...] eu invento tudo e crio em cima*” – vai ao encontro do que Delon (apud LAHIRE, 2001, p. 156) afirma: “[...] registra-se uma progressiva redução – sem desaparecimento total – de uma parte da atividade escrita profissional dos professores da escola elementar ao longo de toda a sua carreira”. Para o autor, essa redução ocorre, porque as escritas de planejamento docente são vistas somente como parte de um rito para entrar na profissão de professor primário. Ao longo dos anos, tais práticas de escrita, vistas como “verdadeiros atos de ruptura face ao sentido prático” (LAHIRE, 2001, p. 159), rareiam em decorrência da incorporação dos processos relativos às práticas.

Contrapondo as informações acerca das escritas de cunhos *pessoal, comunicacional e organizacional* dos professores, enquanto crianças e adultos, alguns aspectos merecem destaque. Com exceção de Sabrina e, em alguma medida, Liliana – quando compartilha a escrita de diários com sua filha –, os professores não realizam qualquer prática de escrita *por prazer*, na atualidade.

A escrita de cunho comunicacional também se transformou ao longo do tempo. Fábio e Sabrina ainda mantêm, mesmo com menor frequência, o hábito de enviar cartas, principalmente para parentes idosos. Os demais professores falam da escrita comunicacional, sobretudo relacionada às práticas contemporâneas da Internet, cada qual com suas preferências (Liliana prefere os *chats* síncronos do Facebook, ao contrário de Sabrina).

Um dado interessante se refere à escrita de bilhetes. Ainda que essa prática se mantenha tal qual no passado na casa de Neusa, que escreve bilhetes para irmã e para a empregada, o bilhete se transforma em *SMS* de celular na relação de Sabrina com sua filha. Liliana e Fábio, por sua vez, apontam uso frequente do bilhete no espaço de trabalho, que,

muitas vezes, limitado pela estrutura física da sala de aula, não lhes permite maior deslocamento dentro da própria escola. Fábio, assim como Sabrina, também tem sua versão digital dos bilhetes que se personifica nos alarmes de notas que deixa a si mesmo em seu computador.

Por fim, a escrita com vieses organizacionais é a que apresentou mais modificações ao longo da vida dos professores. Sabrina, por exemplo, nos fala de uma mãe que não se apoiava em qualquer forma de escrito para organizar a vida doméstica. A docente, no entanto, se organiza de forma totalmente oposta à mãe: elabora listas com os itens de viagem, que carrega em cada bagagem por conta da possibilidade de extravio; realiza registro sistemático de suas despesas pessoais; mantém uma agenda escrita dos contatos telefônicos ainda que os possua em formato digital no celular; e têm quatro agendas, uma pessoal e uma para cada atividade profissional que possui!

Embora a família nuclear de Liliana também não possuísse muitas práticas de escrita no passado, a professora faz uso de algumas práticas específicas de escrita na atualidade. Compartilha, por exemplo, com os filhos, a escrita de listas de compras e de itens de viagem e o uso do calendário. Embora seus pais não se valessem do instrumento agenda como organizador temporal, Liliana o utiliza, ainda que de uma maneira um tanto quanto conturbada, preferindo a elaboração de listas em tópicos à agenda diária.

Fábio e Neusa, por sua vez, mantêm a estrutura de suas práticas no que se refere à escrita organizacional: ele utiliza diversos objetos escritos (agenda, calendário, planilha de orçamentos, lista de compras, etc., embora não faça uso da escrita para o planejamento do trabalho em sala de aula, como já afirmamos anteriormente); e ela não se vale de qualquer apoio escrito para sua organização diária, tal qual sua família nuclear no passado.

Os livros de receita, por sua vez, são ainda utilizados por Fábio, Liliana (conjuntamente com seus filhos) e Sabrina. Essa última chega, inclusive, a comentar ter realizado trabalhos de Língua Portuguesa na escola com o gênero *livro de receitas*. Neusa, que, quando criança era afastada de tais livros, relata utilizá-los comumente hoje em dia, chegando, inclusive, a compartilhar receitas com o filho mais velho.

Por fim, é preciso tecer ainda um comentário acerca do caso mais emblemático de nossa pesquisa com relação à possibilidade de transformação das práticas de leitura e escrita ao longo da vida, qual seja o da professora Sabrina. Não há como transformar – para melhor ainda – práticas tão fortemente estruturadas. Sabrina é, com certeza, a professora que mais convence sobre seus gostos e usos da leitura e da escrita. É a única a realizar uma escrita *por prazer* quando adulta por meio da escrita de seus diários:

Sabrina: *Então, eu tenho uns sete, oito diários dessa altura de coisas escritas, páginas, páginas... Eu era meio compulsiva até... [...] Eu leio muito. Se você olhar as minhas bolsas, sempre têm dois, três livros... Então, eu pego um romance, pego um livro que eu tenha que aprender alguma coisa com relação à didática... Estou fazendo um curso de X, então eu estou lendo um livro de X, então, tem sempre um monte de livro.*

É interessante ressaltar que a escrita de diários de Sabrina, ainda que persista nos dias de hoje, assume seu ponto alto em um momento do passado de crise/desajustamento (falecimento do marido). Nesse contexto, “a intensa produção de escritas pessoais vêm compensar uma incerteza ou um vazio identitários” (LAHIRE, 2001, p.159).

Quanto à leitura, embora faça uma autocrítica dizendo ler menos atualmente do que no passado e, mesmo que isso possa se constituir como uma verdade, Sabrina ainda aparece como a maior figura leitora dentre os professores pesquisados.

5.2.4 Leitura e escrita e outros objetos culturais

Setton (2002b), a partir da ideia de configuração eliasiana, argumenta que o processo de socialização vem se complexificando, dada a “nova ordem social regulada por um universo cultural amplo e diversificado, embora fragmentado” que a contemporaneidade traz. É partindo deste contexto que, ao questionar os professores acerca de suas interações com a leitura e escrita – que são objetos culturais –, nos é despertado também o interesse pelas relações de tais professores com outros objetos culturais. Como tais professores se posicionam nas múltiplas configurações das quais fazem parte, em relação a outras formas culturais, como museus, teatro, cinema, etc.?

Somente o professor Fábio afirmou frequentar tais espaços com regularidade, citando, inclusive, nomes de peças e exposições que havia visitado recentemente. Neusa, que, em seu percurso profissional chegou a trabalhar na Secretaria Municipal de Cultural de São Paulo, afirma que quando era jovem ia muito a tais espaços; porém, atualmente, devido ao cansaço, resultado da jornada estafante de trabalho, e à escassez temporal, raríssimas vezes frequenta tais lugares. Sabrina, por sua vez, também relata pouca frequência, pontuando que tem preferido, por exemplo, assistir a filmes na televisão paga em sua casa a ir ao cinema; curiosamente, relata ter ido ao teatro com certa frequência (duas vezes por mês) no ano

anterior à realização da entrevista, a fim de acompanhar as turmas da escola onde dá aulas em espetáculos realizados nos CEUs Butantã e Uirapuru.

Liliana diz gostar muito de teatro e de cinema, porém afirma que as condições econômicas lhe impedem a frequência. Destaca-se também que as suas escolhas, referentes a esses objetos culturais, estão calcadas em certa instrumentalidade maternal:

Uma coisa que eu amo, mas, praticamente, impossível, é teatro. Eu adoro musical e teatro. Eu gosto muito. Mas se eu conseguir ir uma vez por ano é muito. Muito caro. É muito caro. Eu estava vendo a peça que eu queria levar minhas crianças... Acho que é O Rei Leão. Cinquenta reais, a [entrada] mais barata para cada criança. Olha, 150 reais. Fora lanche, fora não sei o quê. Não consigo... Cinema é o que ainda consigo. Um absurdo, né? (risos). [...] Eu sempre vou assistir todos os filmes infantis.

Embora sucintos, tais dados nos permitem fazer algumas considerações. Em primeiro lugar, ao refletirmos sobre as condições que afastam os professores das práticas leitoras, deparamo-nos, como já vimos, com a questão da carência temporal. Falta tempo aos professores para praticarem não só a leitura, mas qualquer outra atividade cultural. Ainda que só Neusa diga isso explicitamente, a pouca regularidade de Liliana a tais espaços e o fato de Sabrina ir ao teatro no horário de trabalho evidenciam essa questão. Aliás, a ida da professora Sabrina ao teatro por meio da escola – e de maneira gratuita – nos faz pensar na importância da escola como eixo articulador da formação não só dos alunos, mas também dos professores.

Por fim, a questão material apontada por Liliana parece ressoar a sua fala sobre as razões pelas quais não tinha, quando criança, muitos livros em sua casa: “[...] era o que a gente tinha [livros didáticos em casa] e podia também, porque era obrigado...”. Ou seja, ainda que em seu relato use o exemplo de um musical realmente caro, sabemos que apesar de algumas políticas de gratuidade ou de barateamento de ingressos, o acesso ao universo cultural do teatro, sobretudo, ainda se faz um privilégio das elites no nosso País. Esse relato, acrescido de seu desabafo, demonstra o Estado alijando seus cidadãos de um escopo cultural mais amplo:

Então, mas livro é caro. Eu acho livro uma coisa muito..., tinha que ser muito mais acessível. É absurdo! 70,50 reais. [...] Quem tem condições de comprar um livro desses? Apesar de que nesses dias eu fui para o centro de Osasco e tinha um cara com uma barraquinha vendendo livro. Ah, não tive dúvida, parei. [...] Peguei o telefone do cara e já passei para a direção para trazer o cara para a escola, porque ele estava vendendo livros, assim, sabe aqueles livros de capa dura que você abre, que tem aqueles castelos...A criança adora. É visual aquilo, chama muita atenção. Por 10 reais, 5 reais. No máximo, 20 reais. Eu falei “tenho que levar isso para escola”. Porque é muito caro... Então tinha [livros] de 50 centavos a 20 reais. Então, já comprei alguns, já levei para os meus filhos!

5.2.5 Apontamentos analíticos II

Considerando a discussão feita até este ponto, pode-se afirmar que a potencialidade de um curso de formação continuada para transformar as práticas leitoras e escritoras dos professores que o frequentam é parcial.

Essa parcialidade advém do fato de que muitas das intervenções pedagógicas realizadas pelas diversas figuras docentes do Programa (relativas à ortografia e estruturação textual, por exemplo) parecem ter sido incorporadas pelos professores, em alguma medida, em suas práticas utilitárias de ler e escrever. Isso é evidenciado pelos relatos já citados dos professores-assistentes do PEC, que afirmaram que a leitura e escrita das professoras evoluíram ao longo do Programa. Igualmente, os depoimentos de vários professores, como o de Liliana⁵⁶, expressam o reconhecimento de seus avanços quanto à leitura e escrita *para fins de trabalho*, por exemplo. Liliana, nesse contexto, fala de sua melhoria no que se refere à escrita de projetos e planejamentos.

A vertente da leitura e escrita *para estudar*, principal prática trabalhada no PEC, também parece ter sido modificada a partir dos relatos obtidos. Evidentemente, a mudança foi mais pujante quando da realização do Programa. Porém, no relato da professora Liliana, em especial, visualizamos a permanência de uma leitura de capitalização de informações realizada em um contexto formativo atual. Não há garantias de que a sua prática de leitura *para estudar* (que inclui, como ela mesmo afirma, sublinhar, grifar, fazer resenhas ao lado do texto) advenha única e exclusivamente do PEC; porém, como sabemos que esses eram mecanismos destacados pelos professores-tutores durante as leituras realizadas nos polos, podemos supor, ao menos, que o PEC reforçou tais práticas, as quais ainda são utilizadas por Liliana hoje em dia.

A partir do entendimento da possibilidade de modificação das práticas de leitura e de escrita para fins de estudo, aponta-se para o fato de que as práticas dos indivíduos estão sujeitas a variações diacrônicas ao longo de suas vidas, pois ainda que alguns professores não tivessem, de início, todas as habilidades requeridas para esse tipo de prática de leitura e escrita, eles tiveram que se “adaptar” ao jogo em que foram inseridos, adquirindo tais práticas.

⁵⁶ Outras professoras que participaram da primeira fase desta pesquisa, Bárbara e Ivanilde, também trazem depoimentos nesse sentido.

Entretanto, isso não significa que perdurem até hoje, pois, não havendo atualizações, as práticas podem ter se enfraquecido ou se encontrarem em estado de vigília.

Uma das suposições iniciais da pesquisa, qual seja a de que um programa de formação continuada cujas ações pedagógicas são fortemente ancoradas em atividades de leitura e escrita pudesse desenvolver não só novas habilidades nos professores no que concerne ao ensino de tais práticas, mas o próprio gosto pela leitura, a leitura por prazer, não se confirmou. Nenhum dos relatos obtidos veio ao encontro dessa hipótese. Além disso, percebemos o quão intrincado é a gênese da formação das práticas de leitura e escrita por prazer, sobre a qual falaremos mais adiante.

Apesar de não verificarmos tal hipótese, outra análise ainda pôde ser feita a partir dos dados colhidos. Tomando por base as falas dos professores acerca de suas práticas leitoras durante a infância, pode-se pensar que as práticas leitoras ao longo da vida sofrem descontinuidades, sendo suspensas ou atenuadas por imposições materiais de cunho temporal (falta de tempo para a prática de certas disposições). Essa descontinuidade pode gerar, aliás, sentimentos de frustração nos agentes, como é o caso da professora Liliana.

Tende-se, por isso, a levantar a hipótese de que os indivíduos que não abordaram tais sentimentos de frustração em relação às assimetrias entre suas práticas leitoras desenvolvidas quando crianças/jovens e quando adultos podem não terem, de fato, vivenciado, no passado, tais práticas com tanta apetência como relataram, mas, sim, de um modo mais próximo à ideia de uma prática leitora desenvolvida de modo ascético por meio da escola.

As crianças que descobrem o universo escolar como um universo relativamente novo e estranho são aquelas que dependem mais completamente da escola para se apropriarem dos elementos de uma cultura escrita. Quando lá chegam, elas triunfam então muitas vezes *por meio da cultura escrita escolar* e não *por uma cultura escrita familiar* que pode ser totalmente inexistente (LAHIRE, 2001, p. 238).

Além disso, o exemplo das práticas leitoras da professora Sabrina aponta para o fato de que mesmo numa situação de pauperização das condições materiais de existência (carência temporal), uma prática, quando forte, pode “sobreviver” ao meio. As práticas leitoras podem ainda sobreviver passando por uma reformulação do “gosto”, como é o caso das práticas de leitura de Liliana que, atualmente, são carregadas de uma instrumentalidade maternal e profissional, não conhecidas no passado.

Ainda que não possamos ter confirmado nossa hipótese de transformação das práticas de leitura e escrita por prazer, por meio do PEC, o inquérito realizado nos permitiu outros achados interessantes.

Um deles se refere à professora Liliana, que, desfavorecida econômica e culturalmente durante a infância, teria, na concepção bourdieusiana de *habitus* de classe, mais chance de estar fadada ao insucesso escolar e não desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita. Mas não é isso o que acontece. Suas práticas leitoras e escritoras em sua vertente *por prazer*, impulsionada pelo *ethos* familiar, são desenvolvidas efetivamente na e pela escola, reprodutora de desigualdades sociais, que cobra de seus alunos, independentemente de sua origem social, uma atitude afável em relação à cultura legítima. Essa escola, que colocou diversas pedras no percurso de Liliana (dificuldades na 1ª série e a repetência da 8ª série), conseguiu à sua maneira construir um encantamento pela leitura e escrita em tal professora. Ao longo de suas vivências escolares, Liliana consegue se descolar de uma leitura e escrita com marcas de uma cultura escolar e formar um capital leitor e escritor genuíno, o qual, atualmente, já se encontra em condições de transferência para seus filhos.

Sabrina, por sua vez, ainda que considere a importância da escola na formação de suas práticas leitoras e escritoras, fala ainda mais das pessoas externas à família nuclear que parecem ter contribuído – em muito – para a conformação de suas práticas leitoras. Já sua escrita *por prazer* é fomentada pelas conjecturas de sua história de vida: na adolescência, por sentir-se sozinha, sendo a única mulher dentre os quatro irmãos, e, na vida adulta, por conta da situação de viuvez.

Contrapondo-se à formação das práticas de escrita e leitura *por prazer* de Liliana e Sabrina, há as disposições leitoras e escritoras de Neusa. Ainda que seja a única representante de uma burguesia cultural e econômica, dentre os professores pesquisados – única que frequentou somente escolas particulares durante sua formação e que contava com pai e mãe (e, inclusive, um avô) com Ensino Superior – as práticas de leitura e escrita enfraquecidas de Neusa apresentam-se como uma exceção à ideia de transferibilidade do capital cultural por herança familiar.

Neusa até nos fala em sua entrevista de suas preferências literárias, mas é nítido que a prática de leitura *por prazer* não lhe está enraizada. As práticas de escrita em quaisquer modalidades também passam ao largo de suas vivências cotidianas tanto na infância quanto no presente. Há, portanto, um suposto capital cultural incorporado em sua família de origem, que, por razões que desconhecemos, não parece ter sido transmitido a ela. Suspeita-se que nem a seus irmãos, aliás. Da família de quatro filhos, somente ela, já tardiamente, e um irmão fizeram Ensino Superior. E a reprodução dessa ausência de investimento escolar na busca por um capital cultural institucionalizado, visto como fator de distinção no segmento burguês,

parece continuar em sua família, considerando que somente um de seus três filhos cursou Ensino Superior.

Nesse contexto, é preciso lembrar que a família nuclear é só uma das configurações da qual o agente faz parte. Não há dúvidas de que é uma das mais importantes para o processo de individualização de qualquer indivíduo, porém, é cada vez menos homogeneizante. O indivíduo, imerso em uma sociedade complexa, está enredado em relações com outras pessoas e instituições, as quais podem contradizer ou reafirmar os princípios da socialização primária. Por outro lado, a socialização primária é cada vez mais transpassada por ruídos de outros que lhes são externos e, nesse contexto, ainda pode haver indisponibilidade presencial dos membros familiares no que tange à transferibilidade de capital cultural. Conforme nos diz Lahire (2008, p. 32), “os seres sociais, nas relações de interdependência e em situações singulares, fazem circular ou não, podem “transmitir” ou não, as suas propriedades sociais”.

Ainda, é preciso reafirmar que, embora acreditemos que as práticas leitoras e escritoras de Liliana e Sabrina tenham se desenvolvido fora da família nuclear, sobretudo, no espaço escolar, a importância das famílias na relação dessas professoras com a escola foi vital para tal desenvolvimento. Os pais de ambas cobravam um bom desempenho escolar e valorizavam as práticas escolares.

Neusa se recorda, em sua entrevista, da cobrança da família em relação à escola, porém parece que estamos diante de um caso no qual a família não conseguiu se esforçar o suficiente para transmitir o que Bourdieu (2002, p. 71, grifo nosso) denomina de *ethos* (ou disposição ética), que é “**uma atitude** em relação ao capital, um sistema de valores completamente implícito, completamente inconsciente⁵⁷”.

Por outro lado, esse *ethos* apontado por Bourdieu parece estar contido na ação dos pais de Liliana e Sabrina frente à escola – e no tocante às práticas culturais também, por que não? –, uma vez que, embora tenham um capital cultural mais pobre em relação às classes dominantes, “eles compensam este *handicap* relativo inculcando em seus filhos uma disposição muito intensa a fim de proporcionar a fecundidade deste capital⁵⁸” (BOURDIEU, 2002, p. 71).

Poder-se-ia dizer ainda que, além dos estímulos do meio e do contexto (a configuração), há algo que parece vir das próprias professoras, de suas curiosidades e sensibilidades pelas coisas relacionadas à leitura e à escrita. Pode-se admitir que tais

⁵⁷ “[...] *une attitude à l’égard de ce capital, un système de valeurs complètement implicite, complètement inconsciente*”.

⁵⁸ “*Ils compensent ce handicap relatif en inculquant à leurs enfants une disposition très intense à faire fructifier ce capital.*”

professoras trazem consigo o que Berlyne (*apud* Duarte, 2010, p. 127) denomina de curiosidade epistêmica, “que emerge de uma discrepância entre uma *situação estimulante* e o *conhecimento anterior* de um indivíduo”. Segundo o psicólogo, “ao despertar-se a curiosidade epistêmica, um indivíduo é motivado a procurar mais informação para resolver essa discrepância” (FLEMMING; LEVIE, 1993, p. 3 *apud* DUARTE, 2010, p. 127).

Por fim, no que diz respeito à escrita com fins organizacionais, um último aspecto da pesquisa realizada ainda pode ser mencionado. Como indivíduos que não vivenciaram no seio familiar práticas como elaboração de listas de compras, uso da agenda diária, etc., possuem tais práticas tão fortemente enraizadas em seus cotidianos, como é o caso das professoras Liliana e Sabrina?

Essa descontinuidade das práticas de escrita com fins organizacionais ao longo da vida parece ter “origem, não na natureza dos indivíduos isolados, mas na estrutura da vida conjunta de muitos” (ELIAS, 1994, p. 45). Isso porque tais práticas escritas talvez não fossem necessárias às famílias dessas professoras quando elas eram crianças e jovens, dadas determinadas condições históricas ou outras.

O aumento das funções exercidas pelas professoras ao lado da escassez temporal que vivenciam na atualidade talvez tenham potencializado a vertente de cunho mais utilitário de suas práticas escritas, fazendo com que as professoras reconhecessem a necessidade da racionalidade prática da escrita. É interessante observar que a importância de tais práticas escritas é transmitida, hoje, por essas mães-professoras a seus filhos. Tal “surgimento” de novas práticas ao longo da vida vai ao encontro da perspectiva configuracional de Elias, pois, à medida que os indivíduos vão sendo colocados em novas configurações, a manutenção do equilíbrio entre eles depende, muitas vezes, do acoplamento em suas ações de novas práticas, antes inexistentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Norbert Elias, com sua teoria dos processos sociais, alerta para o fato de a humanidade estar passando por um processo de transição com vistas a uma maior integração global. Exemplo claro disso são as modificações que ocorreram na organização das sociedades, das tribos às unidades supranacionais, passando pelo estágio dos Estados Nacionais. Nessa mesma linha de pensamento, instituições formadas há poucas décadas, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Banco Mundial, por exemplo, vêm pouco a pouco encontrando seus espaços e delineando novas estruturas de poder perante a humanidade.

Assim, do mesmo modo que Elias (1994, p. 139) comenta que “há muitos sinais de emergência de um novo sentimento global de responsabilidade pelo destino dos indivíduos desvalidos, independentemente [...] de sua identidade grupal”, numa perspectiva de formação de um novo *ethos* mundial, o mesmo parece acontecer no âmbito do campo educacional, do qual emerge uma preocupação ou ainda uma responsabilidade – que não cabe aqui discutir se genuína ou não – relacionada com a garantia de uma educação de qualidade para todos os cidadãos do Planeta.

Esse novo *ethos* mundial, acrescido das perspectivas de maior integração dos Estados Nacionais, aparece quando se verifica a tentativa de uma maior unificação/integração dos sistemas de Ensino Superior, como é o caso ímpar de Bologna, mas que também parece ser o caso das políticas de formação de professores, as quais por meio das instituições anteriormente citadas parecem ir na direção de similaridades cada vez maiores entre os países. Evidentemente, o peso cultural da formação de professores e as características do desenvolvimento social de cada país são postos como uma contra força a esse processo, exemplificando a ideia do efeito trava do processo social apontado por Elias.

Isso não significa dizer, no entanto, que não se caminhe para essa maior integração; porém, tal *transformação* parece não acontecer no ritmo desejado por tais órgãos, os quais, muitas vezes, no afã do discurso métrico, parecem se esquecer que a dinâmica e estrutura dos grupos humanos não são tão regulares quanto os eventos do mundo natural.

É nesse contexto de formação de professores em escala mundial com vistas à transformação das práticas docentes e, conseqüentemente, dos resultados discentes em avaliações externas que se situa o PEC, programa cuja potencialidade transformativa investigamos nesta pesquisa e sobre o qual cabem algumas considerações finais.

Os dados obtidos, bem como as análises realizadas a partir do referencial teórico de Bourdieu, Lahire, Elias e Setton, permitem afirmar que a formação continuada somente possibilita uma transformação *parcial* das práticas leitoras e escritoras dos professores. Talvez – e é preciso pontuar isso – nem fosse objetivo de tal formação engendrar qualquer transformação nesse sentido.

Fato é que, dada a peculiaridade das condições formativas, o PEC consegue, em alguma medida, transformar as práticas escritas e leitoras mais utilitárias dos docentes, quer seja na perspectiva de um *ler e escrever para estudar*, quer seja na perspectiva de um *ler e escrever para trabalhar*. O que o Programa não consegue, no entanto, é por meio da simetria invertida fomentar práticas leitoras e escritoras *por prazer*.

Por outro lado, as práticas inerentes ao *habitus* docente, no que tange ao ensino da leitura e escrita, parecem ser mais plausíveis de transformação, que não ocorre, porém, de maneira ampla e irrestrita em todos os aspectos pretendidos pelas políticas de formação. Os professores parecem “escolher” algumas novas práticas para incorporarem ao seu *habitus* docente.

Desse modo, as práticas anteriores nunca morrem, mas andam juntas com as práticas construídas *a posteriori*. Essa transformação das práticas ocorre, portanto, em graus variados a depender de algumas condições de possibilidade, tais quais a recorrência da experiência formativa com as mesmas matrizes teóricas, a relação dos sujeitos com suas experiências referentes à socialização secundária que permeiam seu imaginário de identidade docente e, por fim, a perspectiva contextual na qual se realiza o exercício docente.

Sobre essa última condição de possibilidade, as palavras de Oliveira (no prelo), a partir da discussão sobre competências de Perrenoud (1993, 2002), são derradeiras:

Como é na escola que o “ciclo virtuoso” desejado realmente se fecha, é nela que se encontra o grande desafio dessa proposta, pois mesmo que a formação docente tenha ocorrido de maneira exitosa, conseguindo formar profissionais detentores de um *habitus* que encerre tanto as competências relativas ao ensino quanto as que devem ser ensinadas na educação básica, a atuação individualizada do professor não assegura a melhoria da qualidade de ensino [...] quando se admite que a estabilização dos esquemas de ação que compõem as competências depende de sua atualização em outros universos sociais, em especial o da escola [...]. Por este motivo, é necessário haver coerência entre a política de formação docente e o funcionamento da instituição escolar, o que significa criar nesta as condições materiais e simbólicas que sustentem as reformas implementadas [...].

Ainda no que tange ao *habitus* docente, admite-se a possibilidade da interpolação existente entre as práticas leitoras e escritoras e o *habitus docente* de cada professor. Essa interpolação põe em relevo a perspectiva configuracional eliasiana, na qual as imagens

construídas nas configurações diversas das quais o indivíduo faz parte se influenciam mutuamente.

Desse modo, as práticas pessoais de leitura e escrita de cada professor parecem influenciar – e muito – o *habitus* docente. Parece-nos pouco provável despertar o gosto pela leitura e escrita em seus alunos se não se carrega isso dentro de si. Mas a ausência de tais gostos não invalida o estabelecimento de uma relação de ensino de leitura e escrita, ainda que tais práticas, muitas vezes, sejam ensinadas em uma perspectiva de mera manipulação de signos.

Mais uma vez a teoria da reprodução parece fazer sentido nesse contexto. De um lado, professores leitores e escritores apresentam-se como melhores professores no que tange à inculcação do gosto pela leitura e escrita. Do outro lado, professores atualmente não leitores, ainda que tenham vivido algumas experiências de gosto pela leitura na infância e/ou adolescência, não são tão bons para conduzir o gosto pela leitura e escrita. E, assim, como dar chances de os alunos terem maior proximidade com a leitura e escrita por fruição? Como transmitir aos alunos (ou como construir com eles) um contato com uma cultura legítima que os próprios professores, em sua maioria, parecem não ter? Os alunos desses professores não leitores e não escritores talvez terão que se agarrar, não à escola, mas a outras das muitas camadas que compõem a sociedade humana para forjarem suas próprias práticas de leitura e escrita.

O olhar microssociológico estabelecido a partir da pesquisa de cunho etnográfico que nos levou a entrar em contato com oito diferentes práticas de professores de escolas públicas do município de São Paulo permitiu, infelizmente, constatar também algo já muito dito nos discursos educacionais do nosso País: a precariedade das relações de ensino-aprendizagem das nossas escolas, que parecem se constituir, no geral, como lugares pouco estimulantes para o desenvolvimento não só do gosto leitor e escritor, mas também daquilo que é sua tarefa precípua: dar condições para que os alunos estabeleçam “uma relação reflexiva, distanciada, que permite tratar a linguagem como um objeto, dissecá-la, analisá-la, manipulá-la em todos os sentidos possíveis e fazer descobrir as suas regras de estruturação interna” (LAHIRE, 2001, p. 134). As práticas observadas, fruto, muitas vezes, de ausências de planejamento e de domínio do próprio conteúdo a ser ensinado, acrescidas das dificuldades impostas pelo contexto das unidades escolares, parecem não contribuir para o estabelecimento de um ensino que atenda ao preceito da qualidade de educação tão almejada em nosso País.

O estudo empírico desenvolvido também permitiu confirmar a ideia da escola conservadora de Pierre Bourdieu, ao demonstrar como diferentes arranjos configuracionais

permitem, por exemplo, que uma professora (Liliana) de um meio socioeconômico empobrecido apresente um *ethos* em relação à cultura leitora e escritora mais elaborado do que uma professora oriunda de um meio socioeconômico mais favorecido (Neusa) e consiga, assim, conformar práticas leitoras e escritoras genuínas a partir da escola.

Finalmente, o conceito de *habitus plural*, preconizado por Lahire, não pôde ser verificado a partir do nosso olhar sobre a transformação do *habitus docente*. Partindo do conceito de hibridização do *habitus*, de Setton, acreditamos que ainda que os professores incorporem novas práticas aos seus *habitus*, e que algumas sejam contraditórias entre si, há uma matriz de disposições que opera como unidade, que considera a historicização do indivíduo, seu passado e suas posições configuracionais contemporâneas. Como já afirmado anteriormente, as práticas anteriores dos professores não morrem; andam conjuntamente, mesclam-se com as práticas que vão sendo incorporadas ao *habitus*. É nesse ponto que parecem se situar os limites da potencialidade das políticas de formação de professores.

Nesse contexto, o modelo subjacente aos programas especiais parece estar presente em outras propostas contemporâneas de formação de professores da Educação Básica. A proposta de formação do PNAIC, curso que vem sendo realizado por Liliana, ex-aluna-professora do PEC, é um exemplo que pode ser tomado aqui. Segundo o Ministério da Educação, o PNAIC é um:

Curso presencial de 2 anos para os professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, baseado no Programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os professores alfabetizadores serão conduzidos por Orientadores de Estudo. Os Orientadores de Estudo são professores das redes, que farão um curso específico, com 200 horas de duração por ano, ministrado por universidades públicas⁵⁹.

O material didático é estruturado de maneira modular, por meio dos denominados cadernos de formação, e abrange as áreas de alfabetização linguística e matemática. Cada caderno de formação é dividido em três tópicos: *Aprofundando o Tema*; *Compartilhando*; e *Aprendendo Mais*. A primeira parte apresenta contribuições teóricas acerca dos temas desenvolvidos pela formação; o *Compartilhando* abrange relatos de experiências e depoimentos de professores; e a última seção contempla resenhas de sugestões de leitura de aprofundamento, bem como roteiros com sugestões de atividades para o encaminhamento dos encontros de formação. A princípio, a formação do PNAIC previa que o professor de 1º ano

⁵⁹ Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/component/content/article/26-eixos-de-atuacao/54-formacao>>. Acesso em: 27 jan. 2014.

trabalhasse conteúdos referentes somente a esta série em sua formação; que o professor de 2º ano, somente conteúdos referentes ao 2º ano e assim por diante; porém, a própria pesquisadora, ao iniciar a formação do PNAIC no polo da DRE do Butantã da Prefeitura de São Paulo, encontrou uma realidade diferente, com o curso sendo proposto utilizando o referencial teórico relativo aos três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental.

A carga horária de 240 horas, ao menos no âmbito da DRE mencionada, é distribuída ao longo de encontros mensais realizados aos sábados. No que tange à perspectiva teórica adotada no material de formação, há uma clara defesa pela continuidade do ideário socioconstrutivista em sala de aula, porém os autores que encabeçam a escrita do material formativo propõem uma revisão crítica, sinalizando uma suposta inadequação da incorporação de tal ideário nas práticas pedagógicas brasileiras e propondo, logo, e mais uma vez, uma transformação das práticas docentes.

Leal e Pinto (2012, p. 16) afirmam, no material do PNAIC, que “sobretudo na década de 1990 [...] para muitos pesquisadores e educadores, qualquer trabalho sistemático de reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita caracterizaria um trabalho tradicional”. Citando um trabalho de Magda Soares (2003), as autoras afirmam que “muitos professores deixaram de dedicar tempo a ajudar as crianças a refletir e a compreender a lógica do sistema de escrita”. Nesse sentido, o material do PNAIC coloca ênfase, sobretudo, na necessidade de os professores incorporarem às suas práticas alfabetizadoras o conceito de consciência fonológica.

Ainda que, no contexto de uma análise superficial, as semelhanças entre os dispositivos formativos PNAIC e PEC saltam aos olhos. Ambos apresentam características comuns, tais quais, privilégio da perspectiva construtivista na matriz conceitual; organização modular do material de formação; extensão temporal reduzida; professores formadores não necessariamente dotados de títulos de pós-graduação; e abordagem reflexiva sobre as práticas (que poderíamos supor também superficial no caso do PNAIC, dada a brevidade dos encontros formativos?).

É curioso ainda observar que tais dispositivos de formação são provenientes de tendências políticas de partidos que se dizem opositores (o PEC foi desenvolvido em São Paulo pelo governo do Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB e o PNAIC é desenvolvido em âmbito federal pelo governo do Partido Trabalhista – PT), o que nos leva a pensar na supremacia e força de uma orientação externa às fronteiras nacionais para as políticas de formação de professores, conforme já aludimos no início deste tópico.

Será que cursos com características tão peculiares constituem os dispositivos formativos mais adequados à transformação do *habitus* docente e, por conseguinte, à melhoria da qualidade da educação em nosso País? A necessidade de uma reflexão e de uma avaliação acerca dos dispositivos de formação no âmbito das políticas de Estado aparece como algo de extrema importância e urgência quando atentamos para os resultados referentes à pouca efetividade de tais cursos nas práticas docentes, como demonstrado em nossa pesquisa.

Em que pesem as implicações, talvez o que nos falte seja certa independência das políticas externas e um olhar para as nossas próprias variantes contextuais, a fim de que possamos – por que não? – reelaborar a ideia de dispositivos de formação de professores em nosso País. Será que as formações docentes não deveriam, por exemplo, ocorrer mais no sentido de dentro (da escola) para fora do que o inverso, como ocorre atualmente? O que nos impede de hipostasiar uma formação de fato contínua – e, não, pontual, com data de início e fim – acontecendo nos espaços de horários coletivos, que, infelizmente, mas, oportunamente, algumas poucas redes de ensino oferecem aos seus professores? Por que não pensar em professores de universidades fazendo parte desses momentos formativos no “chão da escola”? Por que não pensar em situações concretas do dia a dia de cada escola em vez da leitura fria de relatos e exemplos de práticas distantes?

Dois pensamentos de Paulo Freire que coadunam com esse ato de hipostasiar uma reelaboração das nossas políticas públicas de formação de professores me vêm à mente no momento em que busco as palavras para encerrar esta argumentação. Uso-os, assim, como epílogo deste processo pessoal formativo que é a escrita de uma dissertação de mestrado.

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática.

A teoria sem a prática vira “verbalismo”, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.

(Paulo Freire)

REFERÊNCIAS

AZANHA, J. M. P. Comentários sobre a formação de professores em São Paulo. In: SERBINO, R. V.; RIBEIRO, R. M.; GEBRAN, R. L. L. B. R. (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

BARBOSA, A. **Políticas públicas para a formação de professores das series iniciais do ensino fundamental**: uma análise do Programa PEC Formação Universitária. São Paulo, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BARRETO, E. S. de S.; SOUSA, S. Z. Reflexões sobre as políticas de ciclo no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez., 2005.

BELLO, I. M. **Educação continuada e novas tecnologias**. Um estudo sobre políticas públicas de formação de professores no Brasil. 2005. Projeto (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____.; BUENO, B. O. É possível mudar o *habitus* docente? Estudo exploratório sobre o PEC-Formação Universitária (São Paulo). In: REUNIÃO Anual da ANPEd, Sudeste, 2005, Belo Horizonte. **Anais da Reunião Anual da ANPEd**, Sudeste. Belo Horizonte: ANPEd, 2005. p. 1-15.

BONNETWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

_____. École, culture et société. Entrevista com Pierre Bourdieu por Claude Jean. **Idées**. Paris: Centre National de documentation pédagogique, v. 129, out., 2002.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **A distinção** – crítica social do julgamento. São Paulo/Porto Alegre: Edusp/Zouk, 2007.

_____. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2008

BOURDIEU, P. **Razões práticas. Sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 2010.

BRANDÃO, Z. A dialética micro/macro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 153-165, jul. 2001.

_____.; ALTMAN, H. Algumas hipóteses sobre a transformação dos *habitus*. **Boletim SOCED**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 1-12, 2005. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/soced.php?strSecao=report1&fas=4>>. Acesso em: 23 jan. 2013.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 199. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado. Ano 3, unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BUENO, B. O. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, B. *et al.* **A vida e o ofício dos professor**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 2003.

_____. Magistério e lógica de destinação profissional. **Educação & Linguagem**, v. 8, p. 75-104, 2005.

_____. **Projeto de Pesquisa** – Programas Especiais de Formação de Professores, Escolarização e Tecnologias. São Paulo: 2006.

CARVALHO, M. P. de; Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: ZAGO *et al.* **Itinerários de pesquisa** – Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault** – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CATANI, D. B. Leituras para professores: a imprensa periódica educacional e a orientação do trabalho pedagógico no Brasil republicano. In: **Atas do 1º Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Porto: 1998.

CHARTIER, A-M. Os futuros professores e a leitura. In: BATISTA; GALVÃO (Orgs). **Leitura: Práticas, impressos, letramentos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

DUARTE, J. B. Manual escolar: companheiro do jovem na aquisição de competências e na curiosidade pelo saber. **Revista Lusófona de Educação**, v. 16, p. 119-130, 2010.

ELIAS, N. **Introdução à Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1970.

_____. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

_____. **Mozart, a sociologia de um gênio**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

_____. **Escritos e ensaios: Estado, proceso, opinião pública**. NEIBURG, F.; WAIZBORT, L. (Org.). Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

_____; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ERICKSON, F. Metodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M. C. (Org.). **La investigación de la enseñanza**. Metodos cualitativos y de observación. Barcelona: Ediciones Paidós, 1989.

FERREIRA, C. P. **A produção de pesquisa sobre programas especiais de formação de professores**. São Paulo: 2008. Relatório de iniciação científica.

FEUSP. **Padrões éticos na pesquisa em educação**: primeiro documento. São Paulo: FEUSP, Comitê de ética na pesquisa da FEUSP, 2007.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1989.

LAHIRE, B. **O homem plural**. As molas da acção. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

LAHIRE, B. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação & Sociedade**. Campinas, ano XXIII, n. 78, abr. 2002.

_____. **Retratos Sociológicos**. Porto Alegre: Artmed, 2004a.

_____. Trajetória acadêmica e pensamento sociológico: entrevista com Bernard Lahire. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 315-321, mai./ago. 2004b.

_____. Patrimônios individuais de disposições. Para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, problemas e práticas**. Oeiras, n. 49, p. 11-42, 2005.

_____. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Sucesso escolar nos meios populares**. As razões do improvável. São Paulo: Ática, 2008.

_____. Do homem plural ao mundo plural. Entrevista com Bernard Lahire por Sofia Amândio. **Análise Social**, Lisboa, v. 202, 2012.

LYONS, M. Os novos leitores no século XIX: mulheres, crianças, operários. In: G. CAVALLO; R. CHARTIER (Orgs). **História da leitura no mundo ocidental 2**. São Paulo: Ática, 1998.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-341, mai./ago. 2010.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, A. S. **Quando o professor se torna aluno**: Tensões, desafios e potencialidades da formação em serviço. São Paulo, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

_____. Formação às avessas. Problematizando a simetria invertida na educação de professores em serviço. **Anais da 32ª Reunião da Anped**. Caxambu: 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT14-5855--Int.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

OLIVEIRA, A. S. A competência como o eixo da educação básica, da formação docente e o do mundo do trabalho na sociedade do conhecimento: algumas reflexões. SOUZA, D. T. R.; SARTI, F. M. **Mercado de formação docente**: constituição, funcionamento e dispositivos. No prelo.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, 2004.

ORTIZ, R. (Org.) **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'água, 2003.

PINTO, L. **Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

PERRENOUD, P. Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor. In: **Série Ideias**. São Paulo: FDE, 1998. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prf_a.php?t=004>. Acesso em: 17 nov. 2012.

ROCKWELL, E. (Coord.). **La escuela cotidiana**. México D.F: Fondo de Cultura Económica, 1995.

_____. La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. **Educación e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 11-26, jan./jun. 2001.

_____. **La experiencia etnográfica**: historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2009.

ROCKWELL, E.; MERCADO, R. **La escuela, lugar del trabajo docente**. Descripciones y debates. México, D.F.: Departamento de Investigaciones Educativas, 1986.

SÃO PAULO, Secretaria do Estado da Educação. **PEC-Formação Universitária Municípios**: Manual do aluno. São Paulo: 2003.

_____. **PEC-Formação Universitária Municípios**. São Paulo: SEE, 2004. (Apostila do PEC).

SÃO PAULO; UNDIME; FDE; USP; PUCSP. **PEC-Formação Universitária Municípios** – Proposta Básica do Programa. 2. ed. São Paulo: 2003.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO et al. **Itinerários de pesquisa** – Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SARTI, F. M. **Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SETTON, M. G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, mai./jun./jul./ago. 2002a.

_____. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 107-116, jan./jun. 2002b.

_____. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, 2005.

_____. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do *habitus*. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, maio/ago. 2009.

_____. **A socialização como fato social total**: um ensaio sobre a teoria do *habitus*. São Paulo, 2009a. (Livre Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009a.

_____. **Introdução ao tema socialização**. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.pucrio.br/11994/11994.PDFXXvmi=Vm8o5o9fEKi9UOdStbO64piFTWW2tIOp6XOcmXr2JLbFBpx5BncGNulIsjKW2Am9xcmVaOZUBbAcB9idxuUl0g4tBPqDqNN01aWc0V7C8IPKS8XqETMFbR9MIAq9oe9pp6Dq3K3btTVm2UOHOCm1tvNc7emwtwXTEBkHmoTRiPflL44BGqCbXpo6FLD9iC3WeoFBOzt8pJtbOxMu0pHXQ65vRJFblJ9A8OcXnG6NqA0f9NLads95zeBrXgEj1NU9>>. Acesso em: 14 dez. 2012.

SOUZA, D. T. R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, set./dez., 2006.

SPOSITO, M; OLIVEIRA, E. **As relações entre a extensão e a pesquisa na FEUSP**: o programa de formação de professores/PEC. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004. Relatório de pesquisa.

THOMPSON, P. **A voz do passado**: a história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998, p.125-193.

WACQUANT, L. Esclarecer o *habitus*. **Educação & Linguagem**. São Paulo, ano 10, n. 16, p. 63-61, jul./dez., 2007.

ZILBERMAN, R. Leitura literária e outras leituras. In: BATISTA; GALVÃO (Org.) **Leitura: Práticas, impressos, letramentos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. **Itinerários de pesquisa – Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntário, do estudo intitulado “**Socialização e Práticas de Leitura e Escrita: sobre as formas de transmissão e apropriação da herança cultural**”, que tem como pesquisadora responsável a aluna de pós-graduação Eliana Scaravelli Arnoldi, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que pode ser contatada pelo endereço eletrônico eliana.scaravelli@gmail.com e pelos telefones (11) 9479-0297 e 3832-8409. Minha participação consistirá em conceder autorização para a mestrandia fazer suas observações em minha sala de aula e, também, em conceder entrevista gravada caso venha a ser solicitado(a). Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica e que os dados obtidos, quando expostos na dissertação de mestrado, preservarão o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade. Caso venha a conceder entrevista, sei que receberei uma cópia da transcrição da mesma. Sei, além disso, que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

ANEXO B – 1º Roteiro de entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES

(Estudo de campo etnográfico)

1. Informações pessoais: Nome e idade, formação acadêmica, experiência profissional.
2. O que o levou a fazer o PEC? Qual foi sua motivação naquele momento?
3. O que você achou do curso e do modo como ele foi ministrado (com relação à carga horária, material e etc.)?
4. De que experiências você gostou mais e tem melhores lembranças? Por quê?
5. Quais foram suas principais e mais relevantes aprendizagens no PEC e que até hoje você utiliza em sua prática docente?
6. Você considera que no PEC houve conteúdos que não precisavam ter sido tratados, pensando em seus significados para sua prática docente?
7. Você gosta de ler e escrever?
8. Qual sua concepção de ensino de leitura e escrita? O que você acha imprescindível para um bom ensino dessas áreas?
9. O PEC contribuiu de alguma maneira para a sua prática de ensino de português? Como? Há alguma prática de ensino que antes de PEC você fazia de um modo e que se modificou a partir do curso?
10. Gostaria que você comentasse um pouco a respeito de suas lembranças do aprendizado da língua escrita. Como se deu?
11. Pensando na atualidade, você se considera um professor “escritor” e/ou “leitor”?

ANEXO C – 2º Roteiro de entrevista

De início, recuperar informações que já estão contidas na primeira entrevista com o(a) professor(a), a partir de algumas questões mais amplas.

1. Em que situações você costuma ler?
2. E escrever? Pode ser em situações as mais diversas, por exemplo: para deixar/enviar bilhetes para alguém, quando está só e quer ocupar o tempo, etc.
3. E no computador, você costuma ler e escrever? (Se a resposta for positiva, acrescentar: Com que rotina e em que situações?)

Perguntas detalhadas

1. Quando criança, você tem lembrança de seus pais ou outros familiares lerem histórias para você? Qual a frequência com que isso ocorria? Vocês conversavam após a história lida?
2. Enquanto pai/mãe, você teve/tem o hábito de ler histórias para seus filhos? Com qual frequência? Vocês conversam após a história lida? Quando criança/jovem, você tem lembrança de seus pais ou outros familiares lendo jornais, revistas, livros? Qual a frequência dessas leituras? Você “participava” dessas leituras? Seus pais/familiares conversavam com você sobre essas leituras, trocavam opiniões? Você se lembra dessas histórias? Você ainda tem esses livros?
3. Enquanto pai/mãe, você teve/tem o hábito de ler jornais, revistas, livros na frente dos seus filhos ou com seus filhos? Como se dá essa leitura conjunta?
4. Qual a recordação que você tem dos livros na sua casa? Como eles ficavam organizados? Onde eles ficavam? Qual era o seu acesso a eles? Com qual frequência você os acessava? Você os acessava sozinho/a ou com alguém? Você tinha livros próprios, que eram seus? Eles ficavam guardados em separado, mais próximo de você?

Conforme o andamento da entrevista, se for oportuno, acrescentar:

5. Em sua casa, hoje, há um lugar específico para os livros? Ou eles podem ficar/estar em toda e em qualquer parte? (*Eu tenho um amigo que esparrama livros pela casa toda; em cada cômodo que ele está tem um livro que ele está lendo...*). Você tem tempo para ler os livros que tem? E seus filhos, eles curtem seus livros ou eles têm outros?
6. Lembrando-se de sua infância e adolescência, você tem recordação de seus pais lendo? Como se dava essa leitura? (*Dificuldades na leitura em voz alta? Na compreensão?*) Você chegava a auxiliá-los em alguma leitura? Em que situações?
7. Quando criança e jovem, você se lembra de haver calendário e agenda em sua casa? Quem os utilizava? Você os utilizava? Como se dava esse uso?
8. Hoje em dia, você utiliza calendário e agenda? Seus filhos utilizam? Como se dá esse uso?

9. Sobre esse período de sua vida, você tem recordação de seus pais fazendo lista de compras? Você participava da escrita dessas listas?
10. Hoje em dia, você vai ao supermercado munido(a) de lista de compra? Seus filhos/maridos/mulher participam dessa prática?
11. Você tem recordação de se comunicar por bilhetes com membros da sua família? Como isso acontecia? Para quem escrevia?
12. Hoje em dia, você usa bilhetes para se comunicar com os membros da sua família? Com que frequência? Para quem você escreve?
13. Sua mãe/familiares usavam receitas na cozinha? Como eram essas receitas? Escritas à mão? Quem as escrevia? Recortadas de embalagem? Você lia essas receitas? Participava de momentos de preparação de alimentos que envolvessem o uso de receitas?
14. Hoje em dia, você utiliza receitas para cozinhar? Como são essas receitas? Escritas à mão? Quem as escreve? Retiradas da Internet? Seus filhos participam desses momentos com você?
15. Você escrevia diários quando criança e/ou adolescente? Se sim, o que fez com os diários escritos?
16. Você tem lembrança de ter na sua casa agenda de telefones e endereços? Quem incluía os nomes nessa agenda? Você tinha uma agenda própria sua?
17. Hoje em dia, como você guarda telefones e endereços?
18. Você tem lembrança de ter agenda quando criança/jovem? Alguém mais da sua casa possuía esse objeto? Como se dava a utilização do mesmo? Hoje em dia, você tem agenda? Seus filhos têm agenda?
19. Quando você vai viajar, como você prepara sua mala? Você utiliza uma lista? Quando criança, como isso ocorria? Como seus pais se preparavam para viagens ou pequenos passeios?
20. Quando pequena(o), você tem a lembrança de seus familiares escreverem cartas para outras pessoas? Com qual frequência isso ocorria? Você chegou a se valer dessa experiência para comunicação pessoal? Com qual frequência isso acontecia?
21. Hoje em dia, você utiliza *e-mail* ou redes sociais para se comunicar com outras pessoas? Com qual frequência?
22. Sobre sua infância, você tem recordação de seus familiares fazendo “listas de coisas para fazer”? Você também fazia isso? E hoje?
23. Você se lembra de seus familiares realizando escritas relacionadas a controle de gastos? Você tem esse costume, essa prática? Com que finalidade?
24. Você utiliza o computador para escrever? Com qual frequência? Quais são os tipos de documentos que você escreve no computador?
25. Qual sua relação com o computador hoje em dia? Como era antes do PEC?
26. Como você utiliza a escrita no ambiente escolar? Quando você a utiliza? Reuniões? Em sala de aula? Planejamentos semanais? Diários de classe?

27. Com qual frequência você lê livros, jornais e revistas? Onde e quando você lê em tais suportes? Quais livros, jornais e revistas você costuma ler? E, antigamente, como isso se dava? Quais são suas recordações de leitura? Há algum livro que a/o tenha marcada/o? Qual o último livro que você leu?
28. Você lê em outros suportes digitais diferentes do computador? Por exemplo? *Tablet*, celular...
29. Qual é a importância para você da leitura e escrita dentro do ambiente escolar? E fora da escola?
30. Quanto (em %) você acredita dedicar das suas aulas ao ensino da leitura? E da escrita?
31. Como se dá o ensino da leitura e escrita nas suas aulas? Como você ensina ou desenvolve a leitura e escrita em seus alunos?
32. Por que você optou pela carreira do magistério? Por que optou pela educação pública? Alguém da sua família influenciou nessas decisões? Sua família incentivou você a continuar seus estudos?
33. Você costuma a ir a teatro, cinema e museus? Com quem você vai? Qual era a frequência dessas idas no passado quando criança e/ou jovem?
34. Quando criança, você fazia tarefas com auxílio de alguém? Hoje em dia, você ajuda seus filhos nas tarefas escolares?
35. Qual relação que seus pais tinham com sua escolaridade? Havia estímulos e castigos? Acompanhamento?
36. Como você analisa seu desempenho durante sua trajetória escolar no que se refere a comportamento, notas, etc.?
37. Quais as pessoas que participaram do seu processo de alfabetização? Quais os livros utilizados pela escola? Que leituras, ao longo de sua vida, foram significativas?

ANEXO D – Protocolo de recebimento da entrevista

São Paulo, ____ de setembro de 2012

Ilma. Sra. Professora

Tendo em consideração o termo de consentimento livre e esclarecido assinado pela senhora acerca da participação no estudo de mestrado intitulado *Socialização e Práticas de Leitura e Escrita: sobre as formas de transmissão e apropriação da herança cultural*, que tem como pesquisadora responsável a aluna de pós-graduação Eliana Scaravelli Arnoldi, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, a qual pode ser contatada pelo pelos telefones (11) 99479-0297 e 3832-8409, viemos por meio desta apresentar a transcrição de sua entrevista concedida para a realização da pesquisa acima mencionada.

A senhora é livre para reler a transcrição e realizar as modificações que julgar necessárias, podendo enviar tais modificações por meio eletrônico ou via correio nos endereços abaixo mencionados, no prazo de um mês a partir da data de recebimento desta.

Por fim, gostaríamos de reiterar nossos agradecimentos por sua participação neste estudo e ressaltar que o mesmo possui finalidade de pesquisa acadêmica e que os dados obtidos, quando expostos na dissertação de mestrado, preservarão o anonimato dos participantes, assegurando assim a privacidade dos envolvidos.

Sem mais, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Eliana Scaravelli Arnoldi

Belmira Oliveira Bueno

Professora Titular do Departamento de
Metodologia do Ensino e Educação Comparada

Dados para o envio da devolutiva da transcrição:
Belmira Oliveira Bueno/Eliana Scaravelli Arnoldi
e-mail: eliana.scaravelli@gmail.com
Av. da Universidade, 308, 05508-900, São Paulo, SP

ANEXO E – Exemplo de registro ampliado

1ª observação: 27/4/2012

Encontro-me com a professora Liliana já na sala dos professores da EMEF Casa Amarela, uma escola localizada dentro de um conjunto habitacional na região da Raposo Tavares, zona oeste da cidade de São Paulo. Trata-se de uma escola bem pequena, com apenas cinco turmas funcionando no período vespertino. Conversamos brevemente sobre alguns assuntos, entrecortando nossa conversa com falas de outras professoras que vão chegando à sala de professores da escola. Ela se mostra muito contente ao saber que eu conheço as professoras Amanda e Beatriz, que trabalham comigo no CEU Butantã.

Um de seus comentários nessa conversa é: *“Eu vou ser bem sincera porque eu não me lembro mais as coisas do PEC de alfabetização, porque logo depois do PEC, eu fiz o PROFA, que era específico sobre alfabetização mesmo; o PEC era mais amplo, mais geral”*.

Subo com a professora Liliana para a sala de aula. Percebo que é uma sala com poucos alunos. Há 16 alunos presentes. Mais tarde, Liliana me explica que essa sala foi montada diretamente pela DRE com alunos de bairros mais afastados, ficando a Diretoria responsável por garantir transporte escolar para tais discentes. Como não conseguiu atender a todos os alunos, muitos foram se evadindo ou mudando de escola. Ela diz que se preocupa muito com essa situação, porque tem medo de outras crianças irem chegando e ela “se perder”, porque ela já tem um trabalho com os alunos que já estão frequentando e eles, de fato, como pude perceber durante a observação, já tem uma certa compreensão acerca do funcionamento do sistema da língua escrita e da própria dinâmica de sala de aula da professora em questão.

É uma sala pequena, porém com alunos muito curiosos. Minha presença na sala, logo, causa curiosidade: *“Você é a nossa nova professora?”*; *“Você é filha da professora Liliana?”* são algumas das perguntas que eu vou escutando conforme vou entrando na sala. Alguns alunos vêm até a cadeira onde estou sentada perguntar algumas coisas para mim.

Liliana começa a aula com uma conversa breve com os alunos, dizendo:

– *A professora não conseguiu olhar o caderno de todos vocês, me perdoem. A gente vai fazer a atividade e depois eu vou pegando os cadernos de quem eu não vi...*

Alguns alunos vão entregando os cadernos dos colegas. Não há confusão na entrega, embora ela não seja feita de forma “organizada” e “direcionada” pela professora. Enquanto os cadernos vão sendo entregues, ela pede que eu me apresente à sala. Eu faço isso e os alunos parecem muito receptivos comigo.

– *Eu preciso falar com vocês porque senão não vai dar tempo de dar tudo o que eu programei e hoje tem muitas atividades.* (Liliana fala isso olhando para o seu caderno, que suponho ser um

planejamento. Parece ser uma professora bem organizada, é a única professora que observei até agora em que pude ver tal organização).

Liliana, então, inicia a aula escrevendo o cabeçalho na lousa. Conforme ela vai escrevendo o cabeçalho e a rotina, ela vai interagindo com os alunos:

– *Quem sabe que dia é hoje? Em que mês estamos? Podem pegar os calendários para grifarem o dia.* [Ela vai perguntando e as crianças vão respondendo].

Ao final, lê-se na lousa, em letra bastão:

“SÃO PAULO, 27 DE ABRIL DE 2012

1ª LEITURA

2ª ATIVIDADES

3ª HISTÓRIA”

Durante a escrita, uma aluna mostra à professora Liliana que seu calendário está estragado (colou na página do caderno). Liliana, sem mostrar nenhum aborrecimento com o fato, demonstra-se muito solícita e compreensiva com a aluna, dizendo que depois lhe dará outro calendário. Em todos os momentos observados, Liliana não fala muito alto com as crianças, não dá “broncas” ou grita; ri muito com as crianças, mostra-se calma.

– *Eu tenho uma informação para dar para vocês. Se der tempo, preciso ver quando a professora Vanessa vai embora, a gente vai fazer uma atividade de escrita no computador... A gente vai utilizar o computador para...*

– *Prô, o que é utilizar?* – pergunta Jéssica.

Liliana dá um sorriso e responde: “*Utilizar é usar. A gente vai lá usar o computador para escrever... Por isso, eu vou deixar o 4º em branco* [na verdade, ela nem chega a escrever tal número na lousa], *porque eu ainda não sei também se eu vou conseguir pegar um vídeo que eu quero passar para vocês...* [Trata-se de um vídeo que ela estava procurando na sala dos professores no começo do dia].

Enquanto as crianças copiam a rotina da lousa, Liliana escreve do lado direito da lousa a letra de uma música infantil. Algumas crianças ao verem-na escrevendo, já começam a ensaiar a leitura da música em voz alta. Liliana pede solicitamente que não leiam em voz alta para não atrapalharem os outros colegas que ainda não chegaram naquela parte. Ela avisa aos alunos que eles não precisam copiar essa letra da lousa. Ao final de sua escrita, tem-se a seguinte música:

“EU VI UMA BARATA

NA CARECA DO VOVÔ

ASSIM QUE ELA ME VIU

BATEU ASAS E VOOU”

Liliana, então, continua:

– *Você se lembra que essa semana nós aprendemos uma letra nova que juntava com outras... Quem se lembra?*

– *Ê o “B”* – responde a classe em coro.

– *E, tem alguma palavra aqui que começa com “B”?*

– *Teeem!*

– *Raquel, vem aqui me mostrar...* [A aluna vai até a lousa e aponta a palavra “barata”] *Raquel, você acha que consegue ler aqui... Olha só, o “B” e o “A”... O que fica?*

– *Báa..* – vai falando a aluna e, desse jeito, com a professora Liliana dizendo “esse com esse” e ajudando a aluna, Raquel lê a palavra “barata”. Ainda que a aluna não tenha efetivamente lido sozinha, ela parece sentir-se feliz por ter conseguido realizar a leitura “sozinha”.

Depois, Liliana vai lendo palavra por palavra da música com a classe, apontando as letras com a régua na lousa. Diante da letra “E”, ela questiona os alunos:

– *Qual letra é essa?*

Após eles responderem, ela os inquirir sobre a letra “U”:

– *Quando eu leio o ‘E’ com o ‘U’, eu fico com o EU...* [e assim ela continua, lendo linha por linha. Após ler, ela incentiva os alunos a cantarem. Os alunos vão cantando e ela vai passando a régua embaixo de cada palavra, ajustando a leitura e pedindo que eles observem o que ela está fazendo].

– *Quem nunca ouviu esta música?* – questiona ela.

– *Eu nunca vi. Eu só conheço uma de um sapo na careca do vovô* – comenta um aluno.

Liliana acha graça, sorri e pergunta:

– *É mesmo? Essa eu nunca ouvi...*

Após terem lido a música uma vez parte por parte e terem cantado uma vez, Liliana pede aos alunos que leiam, juntamente com a ela, a música. E, assim, ela segue, lendo e passando a régua embaixo das palavras. Faz isso duas vezes. Ao final, fala com a classe:

– *Lembram do cartaz dos indiozinhos que a gente pintou e escreveu? Quando a professora trouxe o cartaz e veio aqui na lousa, o que a gente fez?* [As crianças, de maneira um tanto quanto desordenada, vão falando o que fizeram] *Então, quem gostaria de vir aqui na lousa fazer a leitura?* [Muitos querem fazê-la] *Todo mundo que quiser, vai vir; é só ter um pouco de paciência...* [Ela repetirá muito pacientemente essa mesma frase a cada troca de aluno para ir à lousa]

Os alunos vão indo à lousa. Alguns acertam a leitura, fazendo o ajuste correto do oral com o escrito. Outros, não. Para aqueles que não acertam, ela adota posturas diferenciadas. Para alguns alunos, com muita dificuldade, ela dá uma “ajudinha”, ora ajudando-os com a régua, ora lendo tal e tal palavra, questionando-os sobre onde está tal e tal palavra. Mas tudo é feito num ambiente de muita compreensão. Quando algum dos alunos “mais sabidos” corrigem os colegas, ela pontua que só ela pode falar se alguém está errado na hora da leitura (uma forma de evitar que aqueles com mais dificuldades se sintam desestimulados). Elenice, por exemplo, é uma aluna que vai à lousa e precisa de

muita ajuda da sala e de Liliana para ler a música. Ao término, Liliana pergunta se ela quer vir de novo no final para repetir a leitura. A aluna balança a cabeça afirmativamente e, no final, quando cerca de sete crianças já haviam realizado a leitura da música, Elenice volta para ler a música novamente. Um aluno ainda pergunta:

– *Mas, de novo?*

Ao que Liliana responde:

– *Ela está no direito dela, não?*

Depois que todas as crianças que queriam ler a música na lousa já terem realizado tal tarefa, Liliana, em um tom de voz que tenta, ao mesmo tempo, acalmar as crianças e chamar a atenção delas, diz:

– *Agora, eu vou perguntar para quem não veio na lousa ainda. Mas, eu não quero ver quem já veio na lousa ajudando. // Raquel, circula, para mim, “barata”? // Pedro, tenta achar, para mim, “careca”?.*

As crianças vão fazendo tudo como se fosse uma brincadeira. As crianças que tem mais dificuldades podem livremente pedir ajuda para algum colega. Os “ajudantes” ficam em polvorosa quando a criança da lousa decide pedir ajuda e Liliana, pacientemente, avisa-os:

– *Calma. Um minuto. Vocês estão muito desesperados. Lembra que a professora Liliana falou do anjinho da paciência? Vocês têm que aprender a esperar um pouquinho.*

Uma aluna, Milena, vai à lousa e não consegue achar a palavra vovô e pede ajuda, justamente, para a colega Elenice, aluna que, como já vimos, tem certa dificuldade. Liliana não se opõe, não quer desestimular a aluna e parece entender que ela precisa também se sentir na posição de alguém que ajuda, não só de alguém que é ajudada. Liliana ainda a alerta:

– *A gente pode ajudar o colega, mas é para ler para ele, não é para apontar onde está a palavra.*

Milena e Elenice, juntas, não conseguem achar a palavra; de repente, já há um “bolinho organizado” de alunos, ao redor delas, de frente para lousa, lendo a música. Eles se esforçam para não apontarem as palavras, conforme Liliana pediu, tentando fazer com que as próprias meninas acompanhem a leitura e localizem por elas próprias a palavra vovó. Por fim, elas conseguem encontrar a palavra. Assim, segue-se o exercício. Liliana chama mais umas cinco ou seis crianças para realizarem o mesmo processo. Ao final, o que se vê é uma letra de música com várias palavras circuladas em azul.

A aula continua:

– *Agora, vocês vão sentar em duplas, mas, sem fazer barulho para a gente trabalhar bem. Lembra que a professora Liliana falou que quando a gente trabalha em dupla, a gente não pode ficar batendo papo? É para um ajudar o outro, lembram?*

As próprias crianças vão se “virando” e formando as duplas. Apesar disso, Liliana faz algumas intervenções em determinadas duplas, decidindo que algumas crianças vão, por alguma razão, sentar

com crianças específicas. Suspeito que isso se deva ao fato de a professora buscar duplas produtivas de trabalho, nas quais crianças em um nível de hipótese de escrita mais elevado possam ajudar aquelas que se situam em um nível de hipótese de escrita inferior.

Após a arrumação das duplas, ela diz:

– *Eu preciso de alguém que me ensine a pintar os espacinhos...* [Ela diz isso e se vira para a linha do cabeçalho. Ela vai pintando os espaços em brancos entre as palavras. Faz isso, suponho, com a intenção de que as crianças se acostumem com a questão da separabilidade entre as palavras].

Ela vai pintando os espaços de vermelho e vai interagindo com a classe. Diante de “São Paulo”, por exemplo, ela questiona a sala:

– *Essas duas são uma palavra só?*

– *Esse espaço que está faltando é porque eu erreí ou porque eu quis?*

– *Porque eu quis* – responde a sala em coro.

Depois de pintar os espaços do cabeçalho, ela diz:

– *Eu vou pedir ajuda agora para vocês pintarem aqui, na lousa, os espacinhos da música da barata. Mas, eu também vou dar uma folhinha para vocês irem pintando nas folhinhas de vocês.*

Ela entrega as folhinhas, que tem a letra da música, dois exercícios cujas consignas serão trabalhadas no decorrer da aula e um outro exercício para as crianças escreverem palavras começadas com “B”. Ela repete para as crianças que elas deverão pintar os espacinhos nessa folha. E, assim, as crianças vão pintando tais espaços em suas folhas ao mesmo tempo em que a dinâmica acontece na lousa: os alunos vão até a lousa, escolhem aleatoriamente o pedaço em branco que querem pintar com o canetão vermelho, pintam-no e passam a caneta para outro colega que eles mesmo escolhem.

Terminada essa dinâmica, Liliana prossegue com a aula:

– *Eu vou fazer uma pergunta e eu vou querer que todo mundo pense, hein? Chacoalha os bracinhos, cruza os bracinhos e agora me ouve. Todo mundo conseguiu separar as palavras?*

– *Sim* – a sala responde em coro.

– *Quem consegue, então, falar, sem gritar, a quantidade de palavras que tem nessa música?*

Ela dá um tempo para as crianças irem pensando/contando e pede para que eles não falem alto a resposta. Depois, ela pede para aqueles que querem, falar suas respostas. Todos têm a sua vez e ela não esboça nenhuma reação negativa diante de respostas erradas. Assim, as crianças falam diversas respostas: 16, 17, 13, 15, 67... Depois que todas falam, ela resolve contar junto com a sala a quantidade de palavras. Ela vai falando os numerais cardinais e as crianças completam com o termo “*palavrinha*”. A cada vez que faz isso com uma palavra, circula-a de verde. Essa contagem parece um procedimento bem comum às crianças. Quando chega na oitava palavra, ela fala:

– *Vamos conferir e voltar a contar?*

Então, ela volta a contar e vai colocando dentro de cada círculo verde o numeral cardinal correspondente a cada palavra (1, 2, 3...).

A lousa fica bem “rabiscada”, confusa até. A própria Liliana reconhece isso em algum momento da aula, mas, apesar disso, a impressão que fica é que é uma aula “trabalhada” e “puxada”. É realmente muito gratificante, para mim, estar em um ambiente acolhedor onde as crianças parecem muito, mas, muito incentivadas pela aprendizagem. Liliana, apesar de vários anos de experiência (ela inclusive havia dito na sala dos professores uma frase que parece não coadunar com o que vejo na sala dela: “*que algumas coisas, depois de tanto tempo, vão minando dentro da gente*”), tem uma energia e uma vontade incríveis de ensinar. E, olha, que estamos em uma sexta-feira, véspera de feriado!

Ela continua a aula, dizendo:

– *No número um da folhinha que vocês receberam, está escrito assim: “Pinte os espaços entre as palavras”. Isso a gente já fez. Agora, embaixo do pé do vovô [ilustração que há na folhinha], está escrito: “Quantas palavras tem no texto?”*

– *Dezessete!* – fala mais alto Pedro.

– *Muito bem, Pedro* – devolve Liliana. – *E, como escreve, o “dezessete”?*

– *O “um” e o “sete”.* [Liliana escreve o numeral na lousa].

– *Agora, todo mundo olha no número três. Quantas letras têm a palavra “barata”?*

– *Seis // Cinquenta // Um...* – falam as crianças pela sala.

– *O que é letra mesmo?* [Alguns alunos olham para o abecedário que tem na parede direita da sala] *Isso mesmo. É o alfabeto. [...] Quem me ajuda a escrever “barata”, então?* [Ela escreve a palavra em uma letra maior, pedindo ajuda da sala. Os mais “espertos” vão ditando as letras].

– *Nossa, prô, quase só tem “A” nessa palavra* – comenta uma aluna.

– *É mesmo, né?* [...] *E, agora, quantas letrinhas têm nessa palavra? Vamos contar juntos?* [A sala conta junto, ela vai colocando um risquinho embaixo de cada letra. Depois, ela coloca o número seis do lado da palavra e pede que os alunos copiem no lugar determinado da folhinha].

Julio, um aluno de inclusão e que não possui laudo, retorna à sala. Ele havia estado até agora na sala de SAAI [Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão], fazendo um atendimento específico. Liliana explica à sala onde o aluno estava e diz que a turma precisa contar a ele o que está acontecendo na sala. Muitas crianças, prontamente, querem contar ao colega o que estava se passando. Liliana organiza a fala das crianças, que levam, mais ou menos, uns cinco minutos para terminarem de conversar com o colega Julio e, no fim, eles cantam, novamente, duas vezes a música que está sendo trabalhada na sala.

A aula prossegue:

– *Eu não sei se eu já usei essa palavra com vocês. Quantas sílabas têm nessa palavra? Sílabas, o que é isso mesmo? Como a gente conta sílaba?*

Um aluno começa a bater palma.

– *Isso mesmo. Vamos bater palma e ver quantos pedacinhos tem a palavra “barata”.* [Ela faz várias vezes esse procedimento até as crianças entenderem que a palavra tem três pedacinhos. Depois,

ela faz uma nova marcação na lousa, embaixo de cada sílaba, para indicar para as crianças a quantidade de sílabas].

As crianças participam bastante da aula. Está chegando o meu horário de partir e me ressinto de ter que “abandonar” a sala.

– *Ponham o nome nessa folhinha e me devolvam porque num outro dia vamos fazer o último exercício.* [As crianças vão colocando seus nomes e colocam na mesa de Liliana as folhas].

Antes de sair, converso com Liliana e ela me mostra a atividade que dará a seguir. Trata-se de um exercício no qual as palavras que compõem a música estão desordenadas. As crianças terão que recortar e colar as palavras na ordem correta.

Aproveito, antes de finalizar o meu relato, para descrever a sala de aula da professora Liliana. A sala tem um alfabeto com nomes e desenhos de animais pendurado do lado direito da sala. Nessa mesma parede, há ainda espaço para uma pequena lista de nomes da sala (a lista foi feita em uma fonte pequena de computador e há nome e sobrenome dos alunos), uma lista de regras/combinados da sala e dois cartazes com as seguintes músicas impressas: “A galinha pintadinha” e “A dona aranha”.

ANEXO F – Transcrição das entrevistas realizadas com a professora Sabrina em maio de 2012 e 2013

*1ª entrevista*⁶⁰

Eliana: Então, Sabrina, eu precisava saber seu nome completo, idade, formação acadêmica e sobre sua experiência profissional.

Sabrina: Então, meu nome é Sabrina Pereira. Eu tenho 57 anos e a minha formação acadêmica é bem vasta, porque eu comecei como fonoaudióloga; eu fiz a minha formação em Fonoaudiologia. Fiz Escola Normal. Depois, eu fiz a Fonoaudiologia. Depois da Fonoaudiologia, eu fiz uma especialização em Psicopedagogia. Em seguida, eu fiz uma outra especialização em Diagnóstico de Desenvolvimento Cognitivo e aí eu fiz o PEI, que é o Programa de Enriquecimento Experimental, que fazia parte deste programa maior e, em seguida, eu fiz a formação pedagógica em Língua Portuguesa. Como a Prefeitura não aceitou nenhum desses cursos, porque eram cursos em nível de bacharelado, especialização; então, eu fui meio que obrigada a fazer Pedagogia e acabei fazendo o PEC para poder completar a formação. E, em termos de experiência profissional, eu tenho 22 anos de trabalho em consultório, alfabetizando as crianças, trabalhando como fonoaudióloga e psicopedagoga e trabalhando com alunos com dificuldades de alfabetização. Só em [19]99, eu comecei a dar aula na Prefeitura. Antes disso, eu trabalhei por quatro anos e meio, cinco anos, no Estado e eu era professora substituta em classe de deficientes mentais, na época em que eu fazia faculdade. Desde então, estou como professora. Trabalhei aqui, somente no Almirante, desde que eu entrei na Prefeitura e eu trabalhei com classes regulares de [19]99 até 2006. Normalmente, trabalhando com 3^{os} e 4^{os} anos, aquelas classes, assim, difíceis, com alunos repetentes. Tinha uma outra parceira aqui, muito legal de trabalho, a gente juntava a turma difícil e nós duas trabalhávamos juntas. Então, depois disso, eu passei para a SAP, Sala de Apoio Pedagógico, e, nos dois últimos anos, eu estou aqui no Programa de Recuperação Paralela em Língua Portuguesa e Matemática. E, paralelo a isso, eu trabalho no consultório como fonoaudióloga e como psicopedagoga.

E: Que é o atendimento que você já tinha falado antes...

S: Isso. É, na verdade, hoje, eu faço um tratamento mais diferenciado, porque eu trato de problemas de voz em adulto, criança. Trabalho de problemas articulatórios e da parte de distúrbios de leitura e escrita. É mais vasto. Mas as minhas experiências iniciais eram bem mais em cima... O lugar onde eu trabalhava tinha uma equipe, tinha um neurologista, psicóloga, psicomotricista, fonoaudiólogo... Então, era uma quantidade grande de profissionais, a gente se reunia, sentava e eu ficava mais direcionada aos casos dos alunos, dos adolescentes maiores, principalmente, que tinham problemas de alfabetização.

E: E o que levou você a fazer o PEC e qual foi a sua motivação naquele momento?

S: Bom, na verdade, eu fui para o PEC meio que obrigada. Ou eu fazia o PEC, ou eu fazia uma licenciatura em Pedagogia ou eu fazia mestrado em Educação. Era uma das três possibilidades e o PEC acabou facilitando a minha vida, porque eram dois anos, apenas. Era, de alguma maneira, mais fácil; era uma parceria com a Prefeitura. Então, eu não tive que fazer vestibular... Tem uma série de coisas que acabou facilitando para eu optar pelo PEC mesmo. E a motivação é... eu precisava ter uma

⁶⁰ A entrevista foi realizada na sala de PRP. Quando da realização da entrevista, um aluno organizava as revistas disponíveis na sala. Por essa razão, por duas vezes, interrompemos a entrevista para que Sabrina conversasse/orientasse o aluno em questão. Também, por duas vezes, interrompemos a entrevista por razões de ruídos muito altos, próximos à sala onde realizamos a entrevista.

licenciatura, porque eu tinha uma formação grande, mas continuava recebendo salário como professor 11-A. Então, eu precisava dar uma melhorada no salário e na formação, porque eu sempre busquei formação. Eu nunca parei e acabou juntando as duas coisas, o útil e o agradável.

E: E o que você achou do curso e do modo como ele foi ministrado? Porque alguns falaram que ele foi muito puxado... Qual foi a sua impressão?

S: É. Eu achei uma forma bem legal e diferente de trabalhar tanto é que o nosso histórico escolar, quando a gente mostra, o pessoal fala “Nossa, que *doidura!*”, porque não é um histórico escolar comum. Ele tem cinco páginas, porque ele foi feito em módulos. Eu acho que a maneira como ele foi pensado facilitou bastante para a gente, o trabalho. Era muito pesado em termos de carga horária, porque nós tínhamos aula todas as noites. [Em] alguns sábados, nós tínhamos aquelas teleconferências; outros sábados, eram videoconferências... Então, assim, sempre, duas vezes por semana, tinha discussão... O curso era pesado, mas a forma como ele foi elaborado facilitou bastante para você organizar... Assim, no meu caso, em especial, eu não tinha uma série de formações, de teorias mais específicas da educação mesmo, porque quando eu fiz o meu Normal... Eu terminei minha Escola Normal em 1973.

E: Onde você fez o Normal?

S: Eu fiz no Fernão Dias, em Pinheiros. Então, assim, muito, muito, muito antigo, demais da conta. Embora a minha especialização em Psicopedagogia me tivesse feito estudar uma série de teorias que eu não tinha estudado até então. Mesmo o curso de fono..., porque na época que eu fiz fono, tinha pouquíssimos livros traduzidos para o português. A gente leu Luria... Tem vários pensadores... Acho que Vygotsky também... A gente tinha apostila mimeografada, porque não tinha livro. Ou era em inglês ou era em castelhano. Quem tinha acesso, podia comprar... Então, era bastante restrito. Então, na forma como o PEC foi elaborado, ele é muito bem apostilado, muito bem organizado. Você precisava de tempo para ler os textos, porque era uma quantidade bastante grande e aquelas respostas... A gente tinha os grupos, nós fazíamos em duplas, às vezes, em trios, duas vezes por semana, pelo menos, tarefas via Intranet. Isso dava muito trabalho, porque os professores, às vezes, não aceitavam as respostas, eles devolviam para você refazer... Às vezes, vinha, duas, três semanas depois que você tinha feito aquela tarefa é que ele mandava de volta. Você achava que estava tudo resolvido, já tinha mandado outras, mas tinha coisa lá atrás ainda. Então, era meio conturbado. Mas era dinâmico. E o grupo que eu trabalhei era um grupo muito bom, embora ele tenha se restringido muito. Nós começamos em 40 e terminamos em 21, 22... Praticamente, 50% do pessoal foi desistindo no meio do caminho, porque... Na maior parte das classes isso aconteceu, porque era muito cansativo. Eu tinha uma jornada de trabalho só, mas a grande maioria das professoras tinha duas jornadas e, ainda, filho pequeno... Teve uma das meninas que ficou grávida no meio do curso e ela ainda veio... Foi uma das que acabou concluindo, mas com muitos percalços... Acho que duas ficaram viúvas... Uma perdeu o marido em um acidente de moto... As coisas foram acontecendo e as pessoas foram meio que desanimando de fazer... Quem terminou o curso, acho que aproveitou bastante, bastante... As provas também eram bem trabalhadas, exigiam da gente. Mesmo, “Ah, a prova é com consulta!”. É verdade que a prova é com consulta, mas se você não tivesse lido antes, se você não tivesse se organizado, você pegava aqueles calhamaços de textos e fazia o quê com aquilo? Na hora da prova não dá para ler... Mas eu acho que foi bem tranquilo com relação aos conteúdos e à forma como ele foi elaborado. Mas, com relação à carga horária, realmente, era puxada, porque nós... [interrupção da entrevista]

E: Eu acho que a gente acabou falando da questão número três. Do PEC, você já comentou um pouquinho, de que experiências você gostou mais e que você tem melhores lembranças, do curso, no geral?

S: Olha, o curso do PEC foi um curso que aconteceu num momento de muitas mudanças na minha vida, porque eu nunca tinha mexido em computador... Então, eu tive que aprender a usar o computador para poder me familiarizar e para poder fazer as tarefas mesmo. Eu não dirigia. Foi o período em que

eu comecei a ter aula para perder o medo de dirigir. Fui fazer terapia... Então, assim, foi um período de muitas mudanças na minha vida. Mas, o que eu me lembro bastante do PEC, foi assim... A gente teve, em alguns semestres, umas saídas em grupo, em conjunto, em que a gente ia a lugares diferentes. Nós fomos a museus, nós fomos a espetáculos, nós tivemos aulas com professores muito, muito, muito bons. A gente teve aula com o Marcos Neira, a gente teve aula com uma professora de Artes... Eu não lembro o nome dela. Acho que é Peti. Peti. É parente desse povo aí da Palavra Cantada, mas não era nenhum deles. Lá, na Maria Antônia... Então, assim, a gente teve umas experiências bastante interessantes... A experiência das discussões também... A gente tinha videoconferência e você era obrigada a estar atenta, porque você é chamada a dar perguntas e respostas, se você quisesse perguntar... Sempre eles chamavam uma pessoa do grupo para poder estar respondendo a alguma pergunta da videoconferência ou fazer uma pergunta... Então, isso daí, eu acho que era muito legal, porque, de alguma maneira, fazia você se organizar... O grupo trabalhava melhor. Então, essa foi uma experiência, uma lembrança boa... O pessoal... Eu tenho contato com acho que, pelo menos, uma meia dúzia de professoras até hoje... Facebook, Orkut, *e-mail*... A gente se fala, se comunica até hoje, mesmo o pessoal não estando mais na rede, a gente se fala. Boas lembranças.

E: Que bom. Isso é um diferencial, os professores que eu estou entrevistando, a maioria não teve mais contato...

S: Ah, eu tenho... Ana Lúcia, Ana Letícia, Cláudia... Tem um monte de gente... Assim, a Márcia, a Paula...

E: Mas, a maioria já saiu da rede também, né?

S: É. É. Não... Esse povo ainda continua na rede. Pelo menos, a maioria. A Cláudia, não. A Cláudia não mora nem mais no Brasil. Ela mora fora, na Europa. Mas, a gente se fala. Essa semana mesmo foi aniversário dela e a gente se comunicou por Facebook.

E: Quem não sabia nem usar computador, agora...

S: Pois é! Pois é...

E: O que você julga terem sido suas principais e mais relevantes aprendizagens no PEC, que até hoje você utiliza na sua prática docente e aí você pode pensar na sua prática não só aqui na sala de PRP, mas também...

S: Sim... No meu cotidiano, né? Eu acho que uma das coisas que foi muito importante foi o trabalho que a gente fez em grupo, porque, às vezes, você acha que você sabe alguma coisa; você sabe, sim, um pedaço, mas tem gente que sabe uma outra parte, uma outra parte e não tem certeza do que sabe e do que não sabe. Quando você coloca duas, três pessoas para fazer um trabalho em conjunto, quando eu faço com eles aqui, isso eu uso até hoje, porque, depois... Eu iniciei isso na época do PEC e depois eu fui fazer Profa. E no Profa, a gente trabalha muito em dupla, em trio, para poder fazer revisão de texto, para escrever texto... Essa foi uma estratégia que eu aprendi fazendo, lá no PEC, trabalhando com as meninas em grupo e que eu acabei incorporando à minha prática. É... Quê mais? Outra coisa que eu acho que eu incorporei bastante foi assim... As informações que eu obtive... Eu sabia muito pouca coisa com relação às EMEIs e CEIs e tem no material do PEC, com relação à Educação Infantil, da Marieta, né? Então, tem muita coisa boa que a gente, eu, acho que a Ana Lúcia também, algumas pessoas que... nós trabalhávamos no grupo, nós começamos a utilizar na nossa prática, no dia a dia... Embora não fosse EMEI, mas, brincadeiras, cantigas, uma série de estratégias que facilitaram a nossa vida dentro da sala de aula e que eu uso até hoje. Hoje eu fiz uma atividade com os meninos, de manhã, de mandala e que delícia! Como eles amaram [ela mostra as mandalas] para trabalhar a turma de alfabetização.

[Interrupção da entrevista]

[Continuamos olhando as mandalas]

S: Isso é uma coisa que eu não fazia muito...

E: Aqui é uma música...

S: É. Vai uma musiquinha, elas têm umas palavras... A gente vai trabalhar com as palavras e eles vão fazendo a atividade, que é uma atividade motora, uma atividade de colorir... Meu objetivo não era esse, né? Eu não sou professora de Arte e isso é uma outra coisa também. A gente aprendeu a fazer umas dobraduras, a gente aprendeu a fazer uma série de atividades, como construir um caderno, que eu acho que era um portfólio das melhores coisas... Eu nem sei onde está, está guardado em algum canto esse caderno também. As melhores coisas que aprendemos em cada módulo e as dobraduras, aqueles recortes de silhuetas... É uma coisa que eu uso muito com eles também. Eles gostam demais.

E: Agora, você está falando dessas aprendizagens e eu fiquei pensando, que você trabalhou, com 3º e 4º ano, aquelas salas difíceis que você falou e que você trabalhou com alfabetização também e aqui dentro da PRP, a antiga SAP, você também trabalhava com isso. Tem alguma coisa do PEC, nessa área de alfabetização, de letramento, que você lembra que você aprendeu no PEC, que foi muito batido no PEC e que você usa até hoje? Alguma coisa assim... porque você está falando da parte da EMEI, alguma coisa que era muita novidade para você....

S: Não. Eu não me lembro... Nessa época, a gente já falava em Emilia Ferreiro. Anteriormente, não era novidade. Foi mais novidade, para mim, o trabalho que eu fiz no Profa, porque era muito específico, porque tinham algumas abordagens que eram muito específicas demais da alfabetização e o trabalho do PEC me preparou para elas. Deu uma base melhor para que eu pudesse usar essas técnicas. Então, por exemplo, o trabalho com gêneros, que foi bastante... foi um trabalho, assim, bem trabalhado no PEC. E quando eu fui fazer o Profa, uma parte do programa é exatamente essa; é um trabalho com diferentes gêneros de escrita e a forma como você trabalha com os alunos. Aquela base que eu tive anteriormente ajudou bastante. Eu já conhecia Vygotsky, Piaget, esses autores que a gente usa mais, mas eu [já conhecia] de outros cursos, outras formações...

E: E agora eu fiquei pensando também... Você tinha outras formações e, na verdade, o PEC estava meio que oficializando a formação, né?

S: [risos] Eu falava que eu precisava do diploma do PEC, não...

E: Mas, você via nas suas companheiras de sala, na sua turma de colegas que, talvez, para elas, aquilo alguma vez era novidade? Muitas vezes era novidade?

S: Ah, era! Tinha muita gente que precisava do conhecimento... Eu me lembro de uma, eu não lembro do nome dela agora, mas, em especial, eu me lembro de uma professora, que era uma professora de ciclo II, ela estava readaptada. Ela era professora de Ciências e eu até tenho uma fala minha em relação a ela nesse trabalho da JEIF [refere-se ao TCC do PEC]. Porque, assim, ela estava desencantada com tudo. Então, para ela, nada era interessante, nada era... Tudo... Era “ah, eu já fiz”, “eu já fiz”, sabe? Mas, na verdade, a gente via, assim, que, na verdade, não é que ela já tinha feito; é que ela estava desanimada com aquilo e que se ela tivesse observado com um pouco mais de atenção, se ela tivesse feito as atividades como alguns grupos faziam... porque, às vezes, algumas partes de trabalho alguém fazia para ela. Sabe, quando você vê que é para resolver uma questão... Porque, na verdade, ela tinha o mesmo problema que eu. Ela precisava da certificação, mas adotamos posturas diferentes. A postura dela era ir lá, para ter um mínimo, para ter a certificação e, a minha postura, não. A minha postura era para aprender. É uma postura minha de vida. Já que eu tenho que fazer eu vou tentar aproveitar e ver o que eu posso aprender ou o que eu posso contribuir, porque eu sei que, por um lado, eu aprendi algumas coisas, mas, por outro, eu acabei contribuindo, pela minha formação anterior, muito para as discussões de grupo.

[interrupção da entrevista]

E: Você considera que no PEC houve conteúdos que não precisavam ter sido tratados, pensando no seu significado para a sua prática docente?

S: Bom. Como eu acabei de falar para você... Alguns conteúdos, para mim, não eram significativos. Era, simplesmente, uma reorganização de alguns conteúdos que eu já tinha aprendido, mas, quando você monta um curso, você não pode pensar em meia dúzia; você tem que pensar no todo. Então, para muita gente, aquele conteúdo era essencial. Eu não acredito que a forma como foi montado foi uma forma que havia conteúdos irrelevantes, não. Acho que tudo ali era importante. Tudo era importante.

E: A partir de agora, as perguntas ficam mais subjetivas... Vamos falar do pessoal. Se você gosta de ler e escrever...

S: Muito. Sempre, sempre, sempre. Se você olhar aqui [refere-se às memórias do PEC], algumas das minhas experiências, no livro de memórias, você vai ver que eu sempre gostei muito de ler. Muito, muito. O pessoal me chamava de rato de biblioteca, porque eu não saía de dentro da biblioteca. É uma coisa que eu carrego do processo de alfabetização. Embora meu processo de alfabetização tenha sido via Caminho Suave, mas minha professora incentivava a gente a ler. Então, quando a gente fazia alguma coisa legal, ela dava livro de presente. Quando a gente tirava uma nota mais alta, naquela época tinha nota, quem tirava dez, quem tirava nove, ela também dava livros de presentes. Durante muitos anos, até há uns anos atrás, eu ainda tinha um dos livros que eu ganhei dela. De alguma maneira, isso me ajudou muito, porque com esse despertar eu acabei lendo tudo o que você possa imaginar. Desde coisas interessantes, de literatura, até muita porcaria. Eu lia Bianca, Julia, Sabrina. Minha tia tinha aquela coleção *Biblioteca das moças*, aquela coleção azul da França que chamava *A Coleção Azul* e acho que era a Madame Delí, sabe assim... Acho que era da década de [19]40, [19]50 e minha tia colecionava e ela tinha todos os livros. Então, ela emprestava e eu fui devorando. E quando eu fui para o Fernão Dias. Eu digo que eu tive uma fada madrinha, a Dona Aparecida, que era bibliotecária. Ela selecionava todos os livros e ia dando para mim e para o meu irmão. E nós dois lemos tudo assim que você pode imaginar, a gente leu. Quando nós encerramos o estoque da biblioteca, ela começou a emprestar os livros que ela tinha. Então, eu li Geniêre, o *Morro dos Ventos Uivantes*, aquela série do Herman Herz, *Sidarta*, o *Jogo das contas de vidro*. Tudo o que você possa imaginar, eu li. Até os 18, 19 anos. Aí, eu comecei a ler Sabrina, Bianca, Julia também, porque eu lia muito. E, até hoje, eu tenho esse hábito. Eu leio muito. Se você olhar as minhas bolsas, sempre têm dois, três livros... Então, eu pego um romance, pego um livro que eu tenha que aprender alguma coisa com relação à didática... Estou fazendo um curso de Apometria, então eu estou lendo um livro de Apometria; então, tem sempre um monte de livro. E escrever é a mesma coisa. Nesse ano que eu fiz o PEC, com essa história de fazer essas memórias... No primeiro ano, eu não escrevi praticamente nada. Eu escrevi quase tudo no segundo ano do PEC, porque tinha prazo para entregar. Mas o primeiro ano do PEC, foi o ano que eu estava em terapia, então eu punha tudo no papel. Então, eu tenho uns sete, oito diários dessa altura de coisas escritas, páginas, páginas... Eu era meio compulsiva até... Agora, deu uma acalmada... Mas, até hoje, gosto de ler e escrever... Muito.

E: E, falando em ler e escrever, qual é a sua concepção de ensino de leitura e escrita. O que você acha imprescindível para um bom ensino nessas áreas?

S: Eu acho que uma das coisas que são mais importantes são os contatos iniciais. A minha filha, quando nasceu, a gente comprou livro de pano, livros de plástico... Tudo o que ela tinha direito. Então, ela ia para o banho com o livro de plástico. O acesso ao material, o acesso a histórias, alguém que conte histórias, que dê um repertório, é essencial. Eu leio para os meus alunos diariamente, nem que seja um trequinho e eles leem também. Você viu que eu tenho uma prática do canto ali, da leitura, que eles já chegam e já vão ali para o canto. Alguns alunos que não liam absolutamente nada, que não gostavam de ler; hoje, eles chegam, já vão lá para o canto, “hoje, eu posso ler esse?”, “posso ler aquilo?”. Então, esse gosto pelo ler, ele acaba ajudando muito na hora da escrita também, porque dá repertório. Eu acho que o acesso à leitura e à escrita é básico.

[interrupção da entrevista]

E: Bom, o PEC contribuiu, de alguma maneira, para a sua prática de ensino de português? Como? Há alguma coisa que, antes do PEC, você fazia de um jeito e que você modificou a partir do curso? No ensino de português, do alfabetizar, do letrar... E, aí, a gente pode até pensar... Você comentou que você foi alfabetizada no método “Caminho Suave” e como você, enquanto professora de sala regular ou mesmo aqui, é que aqui é meio engessado, tem a apostilinha, mas, pensando, quando era SAP... Como você alfabetizava?

S: É... Eu acho que a primeira coisa que eu gostaria que ficasse bem claro é assim: eu não sou contra a cartilha, porque existem algumas pessoas, alguns alunos, que têm uma dificuldade tão grande... Ou existem alguns alunos que são mais visuais, mais auditivos, mais táteis, sei lá... Dependendo da sensibilidade, da forma como ele vê o mundo, você precisa utilizar recursos diferentes. Então, quando você pega o material, quando você dá igual para todo mundo, você não está proporcionando a mesma oportunidade para ele, e se eu vejo um aluno que não está conseguindo trabalhar na forma como eu estou trabalhando com todos os outros e se eu colocar um livro de exercícios, uma cartilha, isso vai organizar a vida dele, vai facilitar a vida.... Eu não tenho a mínima, mas, a mínima dúvida que eu vou fazer isso, tá? A gente já viu, muitas vezes, situações que os alunos ficam dois, três anos na sala de aula para ser alfabetizados e não conseguem ser alfabetizados porque têm um material que é de uso comum e o professor não dá um outro suporte para ele. E não adianta, que ele fica lá, parado, olhando, mas, para ele, daquele jeito não vai dar certo. Então, eu uso... Isso é uma coisa que eu carrego desde a época lá do meu curso de Fonoaudiologia, lá na década de [19]70. Eu tive um professor que chamava José Geraldo Siqueira Bueno, ele era professor lá no Deric e dava aula de métodos de alfabetização. Naquela época, no final da década de [19]70, não tinha esse *boom* das teorias da Emilia Ferreiro... Não tinha... Era uma coisa meio que engessada nos métodos. Era método global, método analítico, método sintético... E ele dizia assim “os nossos alunos, aqui no Brasil, eles são alfabetizados, apesar do método”. Apesar do método, eles aprendem a ler. Se você usar o sintético, o global, o não sei o quê... Para uns, qualquer método que você der, vai resolver. Para outros, se você não pegar um específico, que tem a ver com ele, não vai resolver. Então, a partir do momento que começaram essas aberturas para outras possibilidades, para outras estratégias, eu acho que ficou muito mais claro, para mim, isso que ele falava. Então, não adianta eu pegar o “Brincar de ler”, “Caminho Suave”, “Cartilha Sodré” e dar na mão de cada um que não vai resolver. Eu fui alfabetizada pelo “Caminho Suave”, mas eu tinha uma professora que o “Caminho Suave” era um norte para ela; ela tinha outras coisas. Eu brinco... Esses dias mesmo eu estava falando com a minha filha: “Nossa, é um absurdo, de uma situação que a gente estava comentando, de uma criança que está na rede e o pai acha que ela não está sendo alfabetizada e, portanto, comprou uma cartilha ‘Caminho Suave’ para dar para a filha, para ela fazer em casa, porque ela não está aprendendo a ler e escrever do jeito que ele achava que ela devia”. Eu falei: “Ó, vai dar zebra isso daí, vai dar problema, porque a escola tem um jeito de trabalhar e aí...” E, aí, a minha filha: “Mas, por quê?”. Eu comecei a explicar para ela porque até hoje, faz mais de 50 anos que eu fui alfabetizada, eu lembro de cor e salteado as lições do “Caminho Suave”. A babá lava o bebê, a barriga do bebê. Porque a gente sabia isso de cor e salteado. A gente sabe que não é assim que funciona. Então, a cartilha, o método, a estratégia, depende da forma como o professor usa, depende do ensino, depende do conhecimento prévio que o aluno tem. Tudo isso influencia. Eu acho que o trabalho do PEC me ajudou a cristalizar essa forma de ver, porque esse era um aspecto que era trabalhado. Acho que a parte de alfabetização não foi muito exaustiva. Eu não lembro. Mas, de alguma maneira, isso daí é um aspecto que tem a ver com a... Eu sempre digo que o PEC foi um organizador das minhas ideias. Muito material; material, muito, muito bom. Mas, uma boa parte eu já conhecia, não era nada novidade, não era novo. Mas o fato de organizar essas ideias na minha cabeça, eu acho que é fundamental, porque aí eu pude passar isso para prática com uma base teórica. Porque uma coisa é você “ah, eu acho que é assim que funciona, acho que assim dá certo”, mas, quando você tem, “olha, se você fizer assim, assim, vai acontecer isso, isso, isso, por isso, por isso... o autor X estudou assim, o autor não sei quem estudou assim, assim, assim...” E, aí você fala: “Ah, tá. Então, o que eu estou pensando não é abobrinha, tem um fundamento”. Então, nesse sentido, ele fundamentou a minha prática.

E: Ah...Você também já comentou um pouquinho da dez, mas vou perguntar mesmo assim. Gostaria que você comentasse um pouco a respeito das suas lembranças do seu aprendizado de ler e escrever. Você já falou outras coisas... Fica à vontade para completar.

S: Eu aprendi a ler na “Caminho Suave”. Eu me lembro que, no final de agosto, começo de setembro, a gente já tinha terminado a cartilha. A professora deu um livro, a professora deu uma festa maravilhosa. Todo mundo ganhou um livro. Eu ganhei um livro de presente. Eu me lembro até hoje. *As caçadas de Pedrinho*, do Monteiro Lobato. Então, a base, ela foi muito estruturadinha. Alfabetização mesmo bem formalzinha. A partir daí, eu tive umas experiências bem interessantes também. As minhas professoras de 2^{as} e 3^{as} anos, eram duas, tanto a Valéria quanto a Áurea, elas eram professoras que se dedicavam de corpo e alma para as crianças. As classes eram grandes, tinha uns 35, 40 alunos... Mas, elas liam muito para gente, elas gostavam do que elas faziam... Olha, até tem uma foto delas aqui [mostra uma foto presente no caderno de memórias feito no PEC]. Elas eram bárbaras. Minha professora de 4^a série era terrível. // Essa é a minha professora de 1^a. Era uma escola da prefeitura de madeira. E essa e essa, a Valéria e a Áurea foram minhas professoras de 2^{as} e 3^{as} anos e essa, a minha professora de 4^a série, a Eunice. A minha mãe, que era assistente auxiliar da escola, a diretora. Minha mãe e a dona Indiana, que eram as auxiliares de período. Era uma época em que os professores davam aulas de terno, eram professores de ciclo I, davam aulas de terno, todas arrumadinhas, “emperquitadinhas”. Era um pessoal muito, muito, muito engajado no que fazia. Essa escola era no Jaçanã. Escolas agrupadas de Santa Terezinha. É uma escola que ficava do lado da igreja de Santa Terezinha, no Jaçanã. E, aí, eu fui para o grupo escolar de Vila Nivi que é do outro lado da... que agora, virou Escola Estadual de Vila Nivi. Depois, eu fui fazer o Ensino Fundamental II, de 5^a à 7^a série, eu fiz numa escola... Eu falo, eu tive muitos privilégios, essa escola onde eu estudei na Vila Mazei, do lado do Jaçanã também, na década de [19]70, era uma escola toda adaptada, com sala ambiente... Escola estadual, toda adaptada, com sala ambiente, rampa, piscina, quadra de vôlei. Um céu, um céu. Na década de [19]70. Dalí, daquela escola, saíram jogadores de basquete da seleção, de vôlei... Aquela escola tem toda uma história... Uma formação muito boa, eu aprendi francês... Muito, muito boa. Então, eu acho que esse contato inicial foi um contato bom. Depois, eu saí de lá e vim para o Fernão Dias numa época em que o Fernão Dias era uma escola considerada escola modelo. Hoje, não tanto. Mas, na época... Muito bom. Os professores... Eu tive contato com a dona Aparecida, que era a bibliotecária, que me franqueou todos os livros... Foi uma formação maravilhosa... Se você pensar que eu estudei sempre em escola pública, foi uma formação diversificada, boa... Lógico que sempre tem um outro professor aí que... por isso tem que dar umas pegadas no pé, que nem essa minha professora da 4^a série. Ela brigava muito comigo, porque como minha mãe era auxiliar, ela pegava no meu pé o tempo inteiro. Eu acho que muito da minha insegurança, dos medos que eu tive, foram por causa dela. Eu nunca me esqueço que, uma vez, ela mandava a gente conjugar verbo, e a gente ia ficando em pé e conjugando... Sabrina, primeira pessoa do verbo ouvir no presente! E, eu fiquei tão nervosa e disse “eu ouvo”. “Eu vou contar para a sua mãe que você não sabe nem conjugar o verbo ouvir!” Na frente da classe inteira. Menina, eu quase que chorei. Eu lembro disso até hoje, daquela bruxa... Mas, em compensação, eu tive outros maravilhosos, a Áurea e a Valéria, a Concha...

E: Você falou da escola e falou que a sua mãe trabalhava na escola, não como professora, mas como auxiliar de período...

S: Não, minha mãe também era professora.

E: Também era professora? Era isso que eu ia perguntar, se na sua família... porque a gente pode ter esse contato com leitura e escrita na escola, às vezes a gente tem sorte de ter professores maravilhosos, por exemplo, como você comentou... Mas, às vezes, essa leitura e escrita é também um pouco de casa. Como é que era essa questão na sua casa?

S: Minha mãe sempre gostou muito de ler, então, ela sempre trouxe livros, revistas para gente. E, desde que eu me entendo por gente, sempre a gente teve acesso à leitura. Minha mãe dava aula na Prefeitura. Minha mãe deu aula de alfabetização para adultos. Depois, ela ingressou no Estado. Então,

ela dava aula na Prefeitura e no Estado. Ela dava aula de Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política, História e Geografia... Acho que por isso que ela pegou assistência e depois direção, porque ela era linha dura... Minha mãe sempre foi uma pessoa que organiza, controla e ajeita todas as coisas. Às vezes, até um pouquinho demais. E aí, quando a gente mudou para cá, nessa região, porque a gente morava lá na zona norte, do Jaçanã para cá, a minha mãe foi trabalhar aqui no Adolfo e no Arruda Castanho. Ela começou como professora e depois ela foi assistente e diretora. Ela dava aula de Geografia e História. Ela deu aula no Ibrahim, no Figueiredo e no Espiridião. Mas a minha mãe era conhecida pela comida dela, porque ela cozinha muito bem... A mulher do Waldir, a esposa do Waldir, que é coordenadora, a Ângela, trabalhou com a minha mãe muitos anos e ela fala: “Aí, você é filha da Toninha, que faz aqueles almoços maravilhosos!”. Ela dava aula, mas o pessoal lembra dela das festas de confraternização, essa “coisarada” toda... Minha mãe que fazia porque gostava... Então, contato a gente teve muito e muita gente da família... Minha madrinha era professora, que é a irmã mais velha do meu pai. Meu pai também dava aula, embora meu pai trabalhasse em escola técnica. Ele era torneiro mecânico. Mas ele dava aula lá no Guaracy da Silveira e deu aula numa escola técnica lá na Vila Maria... A gente teve sempre muito enrolado com os professores, tanto é que eu lembro que quando eu fui fazer faculdade, o pessoal perguntava: “O que você vai fazer?”. Qualquer coisa, menos ser professora. (risos).

E: Eu anotei aqui que quando você falou da bibliotecária que te ajudou, você comentou que também o seu irmão, ela dava [livros] para você e seu irmão...

S: Isso. Isso sempre foi assim... O povo lá em casa... Meus outros dois irmãos não são chegados, eles não gostam... Mas não é só o contato... O meu irmão do meio terminou o colegial aos trancos e barrancos. Ele foi de dois em dois até terminar com 19 [anos] o 3º ano, mesmo porque minha mãe ficou no pé, porque, por ele, ele tinha parado. Quem tem essa coisa com livros, com a leitura, é meu irmão e eu. Meu irmão é diretor de departamento de História da Arte da Faap. É uma coisa... Os dois mais velhos é que têm essa coisa com a escrita, com a linguagem, com o teatro... Os dois mais novos, não. É outra praia.

E: Bom, você já respondeu aqui se você se considera um professor escritor e leitor... Você falou lá para cima disso. Agora, uma coisa que eu fiquei pensando depois, só para eu ter como informação... Você falou da sua formação profissional e acadêmica, que é superdiferente da das professoras do PEC, como você mesmo já sabe... Eu queria só para ter anotado anotar aonde que você fez esses cursos...

S: Fono, eu fiz na PUC de São Paulo. A especialização em Psicopedagogia, eu fiz na Universidade de São Francisco em Itatiba, porque eu morava em Campinas. A especialização em Desenvolvimento Cognitivo eu fiz no Instituto de Psicologia Iberón, que é na Vila Mariana. A formação em Língua Portuguesa, eu fiz na Unifiel. Ah, eu fiz o PEC. Fiz o Profa na DRE. Ah, eu esqueci de te falar que, nesse meio tempo, eu trabalhei um tempo em um curso técnico de biblioteconomia do SENAC, porque quando eu fiz o curso de especialização em Desenvolvimento Cognitivo, quando a gente faz esse curso lá no Pierón, você faz os níveis diferentes do Programa de Enriquecimento Experimental. E esse Programa trabalha e desenvolve habilidade em jovens, adolescentes, mas você pode trabalhar com adulto também. Aí me chamaram para participar de um programa que era uma parceria do governo do Estado com o Senac. Trabalhei com eles de 2001 até o ano passado. Quase dez anos. Enfim, entre idas e vindas... Isso foi uma outra coisa, porque lá, os primeiros cursos, as primeiras turmas, os alunos eram de bolsa que estavam terminando o Ensino Médio ou recém-terminando o Ensino Médio e que estavam fazendo um curso técnico em Biblioteconomia e nunca tinham lido um livro. Então, eu fiz um trabalho quase de alfabetização com eles, porque eu levava os livros que eu usava para alfabetizar os meus miúdos aqui para eles lerem. Então, eles começaram a ler... Eu fazia a troca, empréstimo de livros para eles, desses livros infantis até eles começarem a ler os livros que eles precisavam ler para o curso de Biblioteconomia. Foi um outro trabalho bem legal, que eu gostei muito de fazer.

E: Lembra que eu tinha comentado no começo que, como eu não vi você em sala regular, eu ia perguntar das suas práticas enquanto professora de sala regular para ensinar língua escrita... Por

exemplo, você está falando dos seus alunos do curso técnico com quem você fazia todo esse processo com os livros... Como você...

S: Contação de histórias, né?

E: É... Como que era...

S: Ah, outra coisa que eu fiz foi um outro programa, que era uma parceria do Cenpec com a Prefeitura, de contação de histórias. Então, foram dois anos que nós aprendemos a trabalhar com os diferentes gêneros literários para contar histórias, para montar aulas, para fazer atividades incríveis... E tudo foi acontecendo meio que ao mesmo tempo, entendeu? Então, é difícil você parar e falar assim: “Ah, eu aprendi isso no PEC... Ah, eu aprendi isso no Profa...” Você vai juntando, você vai ficando.... Tem uma hora que... Eu não lembro mais... Na minha faixa de idade, a gente já não lembra mais o que foi que eu aprendi e aonde. Eu sei, com certeza, que houve toda uma organização; isso, com certeza. E, antes, quando eu vim para cá, eu falei para você que eu tinha uma parceira, uma professora chamada Isilda, que já tinha trabalhado em EJA. Ela estava quase se aposentando e nós tínhamos uma prática de fazer projeto: “Ah, olha, hoje nós vamos trabalhar com os meninos, vamos fazer um livro de receitas, por exemplo”. Mas, a gente não vai fazer um livro de receitas comuns, a gente vai fazer um livro de receitas de coisas que a gente poderia fazer aqui”. Então, eles iam trazendo, construindo... Eles trabalhavam em dupla ou cada um trazia uma receita de casa e eles sentavam, em grupos, para poder trabalhar... A gente montou esses livros. Depois, um dia, fizemos os livros e uma turma fez um prato, uma turma fez outro, outra turma fez outro... para todo mundo fazer o lanche comunitário. Então, a minha turma fez a salada de frutas, a outra fez um suco, uma batida, não lembro o que era e a outra turma fez sanduíche. Então, eles construíram o escrito para poder depois partir para o exercício da prática. Fizeram a prática e aí depois a gente voltava para fazer os relatos. Esse período era o período que a gente tinha verba aqui na escola, a gente tinha uma parceria com a Stefanini, que é esse instituto que fica aqui na frente da escola. Eles colocam dinheiro em algumas escolas para projetos. Então, nesse período, de 1999 até 2003, nós fizemos curso de formação de filosofia para criança, nós fizemos formação para as crianças de teatro. Então, eram os alunos de 4ª série, 5ª série... Eram muitas atividades e a gente trabalhava na sala da aula uma parte... Muitas saídas... Eu fiz curso com o pessoal da Secretaria da Cultura para revitalização do centro histórico... Foi naquela época em que eles estavam começando a fazer a revitalização... A gente saía com eles, a gente ia sábado e domingo de manhã para o centro, porque não tinha muita gente. Então, eles construíam aonde eles iam, escreviam... Depois, faziam textos coletivos... A gente fazia revisões de texto... Então, dava para trabalhar bastante coisa, bastante coisa mesmo. Tem toda uma construção de produção mesmo. Quem não estava escrevendo, falava para o outro “não, mas, se você escrever com essa letra aqui, tira daqui...” Então, essa prática de trabalhar em grupo a gente também tinha antes. Só que, como eu disse, organizou melhor no PEC.

2ª entrevista

E: Então, Sabrina, para começar, eu queria saber em que situações do cotidiano, você usa a leitura e escrita, hoje em dia? E a escrita pode ser nas situações mais diversas, para escrever bilhetes, para ocupar seu tempo...

S: Bom, eu escrevo muito. Sempre escrevi. Tudo o que eu posso registrar. A agenda registrada, escrita, pagamentos. Tudo registrado porque a cabeça perde. As informações vão ficando, algumas esquecidas. Então, registro tudo o que eu faço com os alunos. Registro, agora não tanto, porque eu não tenho tido tempo. Mas, teve um período, que eu tive, uma época, de fazer um registro, meio que um diário. Eu faço terapia já há algum tempo e algumas das questões, eu costumo registrar. Teve um período que eu escrevia poesia, eu escrevia de formas diferenciadas, mas o hábito da escrita é muito arraigado na minha vida. O mesmo para leitura. Eu leio muito. Eu leio para estudar, para cá. Eu tenho um estudo na apometria, então eu leio livros da apometria e eu gosto de ler para me distrair também. Eu alterno. Eu gosto de fazer tricô, crochê, bijuteria, um monte de coisas... Mas, eu alterno, uma parte

do tempo eu gosto de ler para me distrair. Então, eu leio romance, eu leio revista, eu leio tudo o que cai nas minhas mãos.

E: Você comentou um pouquinho que você registra as coisas em agenda e tudo o mais, quando você era pequena e também na época que você era adolescente, você tem lembrança na sua casa das pessoas fazerem uso de calendário, agenda diária, agenda de telefone?

S: Bom, eu já tenho quase 60 anos, então, eu acho que não era um hábito constante, né? Embora a minha mãe fosse nessa época auxiliar de direção, depois ela passou à diretora, o registro escrito é uma coisa muito constante na minha família. O calendário, a gente sempre usou. Na forma de diário, por exemplo, como eu tenho o hábito de fazer...; eu acho que eu passei a fazer diários na minha adolescência, que eu era muito sozinha, muito solitária. Nós éramos em quatro irmãos e eu era a única mulher e a mais velha, e os meninos tinham as atividades deles. Então, eu acabava... Para mim, era mais cômodo e mais fácil fazer registros... E, nessa época, também de adolescência, você faz aqueles livros de poesias e trocas... Fazia... Hoje nem sei como é. Fazíamos aquelas trocas de poesia, uma escrevia no caderno da outra, então, mais ou menos, numa fase dos 12, 13 anos, a gente já fazia esse tipo de registro.

E: E esses diários que você escreveu quando você era adolescente, o que aconteceu com eles?

S: Olha (risos), eu tenho um diário, que eu acho que foi o último, que deve estar socado assim. Na minha mudança, eu o reencontrei. Acho que foi o último quando eu fiz a mudança. Eu mudei de bairro, de região. Eu morava e estudava no Jardim Jaçanã, lá na zona norte, e a gente mudou para cá, pro Butantã. A gente veio da zona norte para a zona oeste, tudo, transplantado, né? Então, esse foi o último diário que eu tenho e eu tenho ele em casa. E tenho também os diários... Na verdade, não são diários, mas aqueles cadernos de poesias, que nós fizemos trocas com os colegas na 5ª e 6ª série. Esses dois eu também tenho (risos).

E: E tem os diários de hoje em dia também, que você...

S: Tenho. Tenho. Ontem mesmo eu estava falando com a minha terapeuta: “Ah, faz uns dois anos que eu não faço mais diário, que eu não registro”. Quando eu comecei a minha terapia, que foi concomitante ao PEC, porque eu estava no 1º ano do PEC, foi em 2003, porque eu estava tentando perder o medo de dirigir, que eu não dirigia até então, eu comecei os registros. Eu fazia os registros do PEC, que o PEC tinha aquele livro de memórias, que era parte do projeto, e fazia os meus registros. Então, nesse período, dois, três primeiros anos de terapia e mais o 1º e 2º ano do PEC, eu escrevi muito. Muito, muito, muito... Eu não dirigia, então eu escrevia no ônibus, no metrô; aonde eu estivesse parada, eu estava fazendo algum tipo de registro. E eu tenho guardado. Eles estão guardados.

E: Então, você não tem lembrança de calendário e agenda quando jovem, mas você faz uso desses instrumentos hoje em dia, isso?

S: Uso. Como eu trabalho em três lugares diferentes, então eu tenho a minha agenda, que é pessoal e que fica na bolsa. Ela é pequeninha, para eu me lembrar das coisas mais importantes e urgentes. Tenho a minha agenda aqui da escola, dos compromissos, das atividades de escola. E lá, no consultório do meu irmão, como eu trabalho com administração, eu faço pagamento de contas, então, eu tenho registrado tudo o que eu faço, com quem eu falo, quais as questões que eu preciso resolver, as contas que eu tenho que pagar, com quem eu falei, com quem eu não consegui, ligar para advogado, ligar pra isso; é tudo registrado. Se você pegar as agendas, elas estão todas guardadas, eu trabalho lá desde [19]99. Hoje mesmo, ele estava fuçando lá e falou “vamos jogar tudo isso fora”. Eu falo “não, os cinco últimos anos, a gente vai guardar”. Os impostos não podem jogar, essas coisas, mas, eu falo para ele, esses cinco últimos anos precisam ser guardados. Agenda de telefone, porque o telefone, você muda o aparelho, muitos telefones se perdem. Recentemente, eu tive um problema seríssimo, porque eu mudei meu aparelho de telefone para este telefone, que eu estou agora, o *chip* é mini. O menino não explicou que eu ia perder tudo o que estava registrado no outro e tocou o minichip no meu

telefone e eu perdi a minha agenda inteirinha. Boa parte dos telefones, eu tinha registrado na agenda escrita, de papel, senão eu tinha perdido tudo e, agora, tem algumas pessoas que acabaram se perdendo.

E: Quando a sua filha era pequena, você tem lembrança de usar com ela essa questão da agenda, do calendário?

S: Sim. Ela sempre estudou em escola e ela tem guardado até hoje, porque ela não deixa jogar fora as agendas. Ela foi pro berçário quando ela tinha uns nove meses, mais ou menos, e a dona lá da escola, que chamava Sabrina também, tinha, por hábito, registrar tudo o que acontecia com eles durante o dia, né? Então, do 1º, do 2º, do 3º ano, aí, ela saiu de lá e a gente veio para São Paulo e, aqui em São Paulo, a escola onde ela foi estudar é uma escola que usa a agenda desde o berçário, maternal, também para contato com a mãe. Então, esse hábito da agenda com ela está preservado. Até o 3º ano do Ensino Médio, ela usava agenda. Algumas brigas para poder não esquecer de anotar provas, essas coisas, mas os recados e as coisas mais importantes eram anotadas e a gente sempre conversava sobre. E ela sempre trouxe. Minha filha é assim... ela tem mil defeitos, mas tem um defeito que ela não tem, que é mentir, esconder coisa. Ela fez besteira, ela tirou nota baixa, ela fez qualquer coisa, ela vem e me conta “olha, mãe, aconteceu assim, assim, a coordenadora fez assim, assim e eu respondi assim, assim, ela ficou brava comigo e blá-blá”. Mas ela vem e conta. Então, não tenho problema. O registro é importante, mas a fala dela é mais (risos).

E: Lembrando um pouco da sua família, da época que você era criança e da sua adolescência, você lembra do hábito entre as pessoas da sua família trocarem bilhetes entre si, deixar um bilhetinho, alguma coisa, tinha isso?

S: Tinha sim, porque a minha mãe sempre trabalhou o dia inteiro. Ela tinha dois empregos, ela trabalhava no Estado e na Prefeitura. Ela sempre deixava para gente e para a empregada, quando a empregada sabia ler ou então a gente lia para a empregada, bilhetes de coisas que era para fazer ou para gente mesmo. Ou entre a gente, quando a gente saía, precisava deixar alguma coisa avisada: “ó, mãe...”. Ia dormir, chegava mais tarde. Esse foi um hábito bastante utilizado.

E: Hoje em dia, você tem esse hábito na sua casa?

S: Hum... Hoje, não. Eu uso muito mensagem com a minha filha. Não deixa de ser uma forma de bilhete. “Kátia, não esquece que hoje você vai ter médico x horas”, “Ó, Kátia, eu vou passar no *shopping* e tra-lá-lá”. A gente usa o bilhete de uma forma diferente, entre a minha filha e eu. Agora, minha mãe, minha tia... A gente tem em casa um livro, como se fosse uma agenda... A gente pega a agenda do ano anterior, agenda velha, para recados de telefone. Então, ligou alguém. Fulano ligou, deixou o número, deixou o recado, assim, assim. Então, naquele livro, está o registro do período x, até a hora que ele acaba, o dia que ligou, deixou o telefone... Não é organizado, é um papeiro aquilo lá, mas, você acha a informação que você precisa. Mas, não, aquele bilhetinho de grudar na geladeira, nada.

E: Quando você era pequena, você lembra quando seus pais iam fazer compras no supermercado, como acontecia esse movimento? Vocês faziam lista? Você iam de memória? Você participava desses momentos?

S: Não lembro. Não lembro, não. Mas a gente não participava muito desse processo, a não ser quando minha mãe e meu pai faziam compra no supermercado. A gente tinha, do lado de casa, umas duas esquinas, aquelas vendinhas que vendiam de caderneta. Então, você ia lá e comprava e marcava na caderneta para pagar no fim do mês. Disso, eu me lembro bem. Ah, vou pegar feijão que acabou, arroz, marcava. Quem ia lá, marcava e voltava. Eu me lembro, assim, quando minha mãe pedia para um dos meus irmãos, que é o meu irmão do meio, para ir buscar as coisas, sempre ia por escrito, né? Para mim e para os meus dois outros irmãos, não. Pro Francisco, em especial, ia, porque a memória dele sempre teve uma dificuldade muito grande. Ele teve anóxia no nascimento, passou do tempo. E

ele sempre teve uma dificuldade muito grande para escrita e para guardar as coisas. Então, minha mãe falava para ele assim “vai buscar um quilo de café, dois quilos de cebola e dois de batata”. Ela anotava, porque, quando ele voltava, se não tivesse anotado, ele vinha com um quilo de café, meio de cebola, sabe, assim? (risos) Ele trocava tudo, então tinha que ser anotado. Mas, para o resto do povo, acho que não. Falava-se até umas quatro, cinco coisas, a gente lembrava.

E: E, hoje em dia, quando você vai fazer compra, você tem o hábito de fazer lista ou você vai de memória?

S: Normalmente, quem faz compra é minha mãe. Então, minha mãe vai lá e faz a lista. Eu acabo comprando as coisas que ela esqueceu ou o que ficou faltando. Eu moro em frente ao Roldão, então, eu digo que, se ela não for bater ponto no Roldão todo dia, ela não fica feliz. Ela vai lá todo dia (risos). Mas, quando eu vou, eu, normalmente, anoto, pelo menos as coisas que não podem ser esquecidas, porque senão você sai, você enche o carrinho e aquilo que você foi comprar, sobra. Eu faço assim, pelo menos, o essencial.

E: Quando você era pequena e jovem, você tem lembrança de participar desse momento de preparação de alimentos? Como essa participação se dava? Ela usava receita? Fazia de cabeça? Como que era?

S: Assim, até um determinado tempo, acho que a gente não participava muito, não. Mas, minha mãe passou a cozinhar mais, não na época que a gente era pequeno. Na época que a gente era pequeno, quem fazia a comida, na maior parte do tempo, era a empregada, porque ela ia, de manhã, para uma escola, para outra, para outra, então, ela deixava o que ela queria que fizesse por escrito ou falado mesmo para a empregada. E a empregada, eu lembro de uma empegada em especial, que ela ia fazendo as coisas enquanto ela ia contando histórias para gente. Ela era uma figuraça. Ela pegava a batedeira para fazer alguma coisa, um bolo. Então, enquanto ela ia fazendo o bolo, vamos pegar isso, isso e deixar em cima da mesa. E, enquanto ela ia fazendo o bolo, ela ia contando história para gente. A gente era em quatro e, para segurar os quatro para não ir para rua, tinha que fazer alguma arte. Dessa situação, eu lembro. Minha mãe, a gente sempre brinca, que ela era uma excelente cozinheira, mas, ela tem uma dificuldade muito grande de seguir as receitas, porque ela faz a receita só na primeira vez. Na segunda, ela já não usa a receita, porque ela diz assim “ai, isso aqui não deu certo, isso aqui não funcionou, vou fazer do meu jeito”. Você pede para ela: “Mãe, você pode dar a receita? A fulana adorou aquela torta que você fez”. Ela fala: “Você já sabe, é um pouquinho disso, um pouquinho daquilo outro (risos)”. Não é porque ela não queira dar a receita, é o jeito dela. Ela gosta mais. Ela até faz e tem muitos livros de receita. Mas, normalmente, ela faz as coisas que ela está acostumada a fazer e de cabeça mesmo.

E: E, esse livro de receita que você comentou, são aqueles livros de receita daqueles comprados ou ela foi lá e escreveu, copiou de algum lugar...

S: Ah, ela sempre montava. E tinha uns livros de receita todo enfeitadinho, bonitinho, que ela fazia, copiava. Minha vó, porque minha vó também gostava muito de cozinhar. Minha vó viveu até os 93 anos de idade, a gente conviveu bastante com ela. E os livros de receita dela, eu mesma lembro de muitas vezes, pegar os livros de receita dela e passar a limpo para a minha mãe, para a minha tia, para outras pessoas poderem usar as receitas que a vó Ana fazia.

E: E, hoje em dia, você tem esse hábito de fazer receita como sua mãe tinha? Você usa...

S: (risos) Eu faço a mesma coisa que ela. Eu olho, mais ou menos, assim, assim... O pessoal fala para mim: “Como você faz?” Olha, é difícil... É assim que eu faço! Pego uma ou outra receita, mas a grande maioria vai meio no olhometro mesmo... Tenho os cadernos de receita, tenho tudo, mas não uso tanto... Acho bonito, faço com os alunos. A gente fez um projeto aqui de escolher receitas, eles trouxeram, levaram, cada um levou o seu livro para casa, para fazer em casa, mas... (risos).

E: As meninas antigamente faziam cartinhas, além dos cadernos de poesia, você tem costume na sua família de troca de cartas?

S: Tenho. Se você pegar... é que eu não estou com ele aqui. Eu não sei se você lembra, mas no meu livro de memória, eu xeroquei, escaneei umas cartas que eu troquei com uma senhorinha, que ela era mãe da diretora da escola onde a minha mãe dava aula na época. Eu estava recém-alfabetizada, isso foi em [19]62, [19]63, por aí... E eu a chamava de vovó Blanca e ela escrevia para mim aquelas cartas com as letras redondinhas que você podia botar a régua, que estava toda certinha; lindas, as cartas. E a minha mãe pegava com a dona Lidiana as cartas e trazia para mim e quando eu respondia as cartas para ela e ela falava que eu precisava melhorar a minha letra, que eu era muito comportada... A minha mãe levava e a dona Lidiana levava para ela e, às vezes, quando minha mãe era responsável por levar a folha de pagamento lá na Secretaria da Fazenda, lá na Celso Garcia, e ela morava em frente. Então, de vez em quando, ela me convidava para ir junto, para a gente tomar chá com a Vovó Blanca (risos). Eu tenho cartas da minha avó, da minha madrinha...

E: A família toda tinha o hábito não era só você?

S: Eu não sei se eu comentei com você... Boa parte das mulheres da minha família e dos homens também, porque eu tenho dois tios que eram diretores de escolas técnicas. Meu tio era diretor de uma escola técnica lá em Ribeirão Preto e meu tio Raposo era ali em Guaratinguetá. E as minhas primas, algumas das minhas tias, tudo professora (risos). Então, eu lembro que eu tinha 16, 17 anos, o pessoal perguntava assim “O que você quer ser?”. “Qualquer coisa, menos professora!” (risos) Aí, eu fui fazer fono, desviei o caminho por uns 20 anos e voltei de novo. Não tem jeito (risos). Mas, era um hábito... Cartão de Natal, até hoje. Tem algumas pessoas, que são mais afastadas, que a gente não consegue se ver com facilidade, mas, pelo menos, a troca de cartões, a gente... No Natal, na Páscoa... Então, a gente mantém...

E: E, você também se comunica, hoje em dia, por *e-mail* com as pessoas?

S: Com certeza. Hoje em dia, com a facilidade do *Face*, fica mais fácil manter contato, trocar informações com amigos... Eu reencontrei muitos amigos que eu não via a “trocentos” anos via *Face*. “Ó, fulano! Me adiciona aí!” E a gente se fala. Ou pessoas que trabalharam comigo e que hoje já estão em outros lugares, em outras cidades. A gente se fala em aniversário... Trocamos... Quando dá para ligar, eu até ligo. A grande maioria das vezes não dá tempo, então é mais fácil escrever, é mais fácil...

[Interrupção da entrevista, entrada de um ATE]

Eu estava falando da comunicação via *e-mail* e via *Face*. Eu não tenho o hábito de ficar em bate-papo. Isso eu não sou muito chegada, não. Eu prefiro mandar mensagens e que a pessoa responda. Ou mandar algumas mensagens pelo *Face*, mas, mandar para a pessoa ver. Eu acho assim... Essa coisa do bate-papo... Minha filha fica, assim, o dia inteiro, a noite inteira... Se você deixar, ela não desliga o computador. Bate-papo com as amigas dela, o tempo inteiro. Mas, eu não curto, não; não é minha praia. Sou meio antiga. Eu ainda sou meio chegada no concreto.

E: Você tem também o hábito de fazer listas de coisas que você tem para fazer, que não necessariamente está na agenda, alguma coisa assim?

S: Tenho. Preciso falar com fulano, fulano, fulano. Daí, eu faço a lista. Acho que não tem nenhum papelzinho aqui (olha na bolsa), mas sempre tem. Minhas bolsas estão sempre cheia de papelzinho. Olha aqui, tem que comprar pro bebê, esse daqui, tenho que falar com esse aqui, tá vendo? Mas é hábito.

E: Mas, você tem de agora ou faz tempo isso?

S: Sempre tive hábito de fazer listas de coisas... É hábito antigo para não esquecer... Eu sempre tive uma memória muito boa. O pessoal: “Mas, como você guarda número de telefone, assim, assim?” Eu guardo. Mas, eu prefiro ter registrado, porque chega uma hora que pode dar uma falha, pode dar um *tilt* e eu não vou. Mas, se você me perguntar, eu sei. Nomes, eu consigo guardar bem... Mas, as histórias das listas, eu sempre tive esse hábito de fazer.

E: E, hoje em dia, você utiliza outros suportes para você escrever ou você usa sempre mais a escrita no papel?

S: Eu escrevo textos, eu uso o computador... Eu faço os registros dos alunos em papel, depois eu passo tudo para o diário de classe, físico.

E: E, esses textos, que você escreve no computador, têm a ver com aquela escrita mais pessoal que você falou ou você não usa o computador para escrever esse tipo de texto?

S: É mais difícil. É mais difícil. Normalmente, quando eu quero escrever sobre questões que estão me incomodando, sobre livros que eu estou lendo, de vez em quando eu até arrisco uma poesinha, alguma coisa assim... Eu, normalmente, registro isso... Eu pego agenda velha, pego livro, cadernos... Meu irmão adora... Meu irmão é professor de História da Arte. Então, ele adora dar de presente para gente, cadernos, lápis, essas coisas, *kits* com umas coisas diferentes. Então, eu sempre tenho uns cadernos diferentes, não necessariamente bonitos, mas assim, cadernos montados à mão, coisas que eu uso para esse fim. São assim...

E: No computador, você escreve mais coisas que tem a ver com trabalho?

S: É. Resumo de livro, texto, comentário, projeto, coisas assim, vontades, listas...

E: Esse uso do computador, você consegue lembrar da época do PEC...

S: Começou com o PEC. Eu não sabia nem ligar o botão do computador. Então, antes do PEC, nós fizemos... Inicialmente, foi feito um curso de preparação. Foi um curso que me deu muito suporte, porque eu não sabia nem ligar... Não sabia mesmo. O ano de 2003, para mim, foi um ano que me abriu muitas portas. Eu não sabia mexer no celular, eu não sabia usar o computador, eu não sabia dirigir, eu tinha carta, habilitação, mas, eu não sabia dirigir... Então, foi um ano de muitas descobertas, de muita aprendizagem. Então, eu aprendi a mexer com celular, a mexer com o computador. Eu vi um jeito diferente de ter aulas, porque até então eu só tinha tido aulas expositivas, aulas mais tradicionais, vamos chamar assim... Até com uso de material mais diferenciado, mas, tradicional. No PEC, a gente participava das discussões na Intranet. Nós tínhamos as videoconferências, as teleconferências e, muitas vezes, o pessoal me catava e dizia: “Você que vai fazer as perguntas. Escreve lá, porque é tua vez hoje. Você que vai responder”. Então, foram experiências diferenciadas e mesmo a forma de aula, né? A forma por projetos. Não é que eu não conhecia, que eu não sabia como funcionava a interdisciplinariedade ou o trabalho por projetos... Mas uma coisa é você ler no livro e nunca ter feito. E, outra, bem diferente, é você ser participante ativo. Ou você faz assim, ou você não vai dar conta de resolver os problemas. Então, ali, eu fui aluno mesmo, eu não fui professor. Então, eu aprendi muito, muito; 2003 foi um ano diferencial na vida da Sabrina (risos).

E: Você tem uma prática de escrita de planilhas para controle de orçamento, com os seus gastos?

S: Eu tenho períodos que eu registro centavos. Quando eu vejo que eu estou meio, assim, batendo no vermelho. Eu falo “não, pera lá, agora, vamos botar ordem nessa bagunça”. Eu vou registrando e vendo “ó, é aqui!”, então, vamos tampar, cobrir esses buracos. Aí, eu consigo organizar, aí relaxo, aí para... (risos) e aí você começa a voltar (risos). Eu sempre tenho, se você olhar na minha bolsa, o caderno de registros está aqui, olha. Mas isso não significa... Olha, aqui [vai até a bolsa], um saco de papel que precisa ser registrado... Eu faço bijuteria, eu faço crochê, eu faço tricô e eu vendo as peças,

né? Então, eu faço um controle. Isso eu faço religioso. Eu gastei tanto, recebi tanto, né? Vale a pena continuar, não vale a pena, como é que vai ser?

[Término do 1º dia da entrevista. A entrevista continua em outro dia]

S: Então, depois que você foi embora, eu me lembrei que eu tenho anotado... Está dentro de alguma dessas caixas aí... Em dois anos seguidos, eu fiz um projeto com os alunos do PIC de escrita de diários, para a gente acompanhar a evolução da escrita deles. Escrevia uma ou duas palavras no começo e lá no fim, páginas.

E: Isso foi antes ou depois do PEC? Porque lembra um pouco as memórias...

S: Depois. Mas era um projeto do próprio PIC. Foi 2004, 2005, porque em 2006, eu vim para SAP. O Jorge, que trabalha aqui, ele é monitor nosso agora, ele aprendeu a ler no PIC comigo. E, ele fala: “Ah, eu lembro tanto das histórias que você contava e dos livros que a gente acabava escrevendo”... No próprio PIC, tinha uma proposta de escrever diários, porque eles leem aquele *Diário de Zlata*, que vem até na caixa do PIC, para o professor ler e para ser o mote, para que eles comecem a escrever. Tem alguns que escrevem coisinhas, tem uns que contam a vida inteira, da semana inteira. Muito legal.

E: Quando você e seus pais iam viajar, você lembra como era a organização dessa viagem? Vocês faziam lista ou era assim de memória?

S: Não. Não fazia, não. A gente ia montando a mala, ia fazendo... Minha mãe juntava tudo, pegava os quatro filhos (risos)... Não fazia planejamento, não. Juntava tudo e ia.

E: E, hoje em dia, você? Se você for viajar?

S: Eu tenho o hábito de fazer... Mesmo porque com essa história de eles perderem as malas em avião, navio, etc. Eu sempre faço uma lista das coisas que estão dentro da mala. Então, dentro da mala fica uma lista e a outra, comigo (risos).

E: Você já falou sobre as listas de coisas para fazer, né?

S: Você perguntou e eu falei que eu faço. Tenho que falar com fulano, fulano, fulano. Eu vou colocando os bilhetinhos. Na minha mesa de trabalho lá, eu vou colocando os *post-its*... Quando eu vejo tem um monte. E, às vezes, eu falo, eu vou limpar isso e colocar em ordem essa bagunça de bilhetinhos.

E: Depois que você lia histórias para sua filha, você conversava com ela? Como era esse processo da leitura de história?

S: Bom, depende, né? Algumas vezes era só leitura de história mesmo, né? Porque ela, na hora de dormir, pedia “conta uma história para eu dormir”. Eu estava no meio da história e ela já tinha capotado. Em outras situações, contava histórias e perguntava para poder perguntar se ela tinha entendido. Normalmente, eu costumava trabalhar com histórias que ela gostava. Então, eu lia a história e, de repente, eu começava a contar a história e ela já ficava assim: “Mamãe, não foi assim que você contou da outra vez! Tá diferente!”

E: Você contava ou você lia história?

S: Às vezes, contava e, às vezes, lia. Ela falava, assim: “Não foi assim que você contou!”. Não, aquela é do livro. Essa é o meu jeito de contar (risos). E ela gostava muito de desenhar. Então, dependendo da época, fazia desenho, pintava.

E: E foi uma coisa constante durante a infância da sua filha?

S: Foi. Eu lia muito. É uma coisa que ela gostava também e que ela sempre gostou, de histórias. Então, ela tem até hoje guardadas, a *Bela Adormecida*, *Branca de Neve* em vídeo, DVD. Não deixa dar ou emprestar para ninguém. Eu falo: “Mas não tem mais nem aparelho para usar isso”. Imagina, eu trouxe uma vez emprestado para uma professora, que dava aula nessa sala aqui. Ela falou: “Não, eu te devolvo no dia”. A professora colocou em cima assim, caiu atrás da lousa e ninguém mais conseguiu tirar. Eu falei: “Nossa, Lúcia... Deixa quieto. Eu não vou me matar por causa disso. Um vídeo de histórias. Deixa ela chorar lá um pouquinho, porque ela tem outros”.

E: E quando você era pequena, você lembra de ter alguém que lia para você?

S: Assim, não com regularidade. Mas a minha vó lia e contava histórias. Ela contava histórias para gente. Ela fazia boneca para contar história. A empregada também fazia isso. Minha mãe tinha uma empregada que fazia isso num período. Minha mãe, às vezes, contava. Não tinha muito tempo, eu acho, para contar. Assim, menor de 4 ou 5 anos, eu não me lembro. Mas, depois dessa fase de 5, 6 anos, que a gente tem mais lembrança, minha mãe não contava muito. Mas eu sempre tive gente que contava história. E a minha mãe sempre deu muitos livros para gente. Então, tinha coleção do *Disney*, coleção *Mundo Ilustrado*, “Primeiros não sei o quê”, *Nosso universo maravilhoso*... Eu lembro, assim, de coleções incríveis, que a gente passava o dia inteiro folheando, tentando ler... Mas a minha mãe, mesmo, acho que pouco lia para a gente.

E: Você é a filha mais velha, né? Você tem lembrança desse hábito de ler para os menores?

S: Lia. Lia sim, porque eu ficava muitas vezes com eles. E meu irmão caçula tem uma diferença de 7 anos. Eu tinha um papel meio de mãezinha aí.

E: E para a sua filha, era só você que era esse modelo de leitura para ela ou tinha mais alguém?

S: Não. Não. Até os quatro anos, acho que era só eu. Depois, quando eu vim morar em São Paulo, aí ela pedia para a minha mãe contar, para a minha tia, quando a minha tia ainda estava mais... quando era possível contar, né? Na escola onde ela estava, em São Paulo, tinha um professora chamada Kika. Ela era muito inadequada para algumas coisas, mas ela contava muitas histórias, brincava com eles, rolava no chão com eles, contando as histórias e ia inventando personagens... Kátia gostava muito dela.

E: Quando você era pequena, você tem lembrança de ver algum dos seus familiares lendo revista, jornal, livro?

S: Meu tio, que é casado com a minha tia, a irmã mais velha do meu pai, ele era o representante do *Estadão* em Mococa (risos). Então, não tinha como não ler, né? Meu avô era agente de correio, então lia para caramba. Sempre tinha jornal nas duas casas dos avôs. Em casa, eu não me lembro, assim, de ter sempre. Muita revista. Jornal, eu não lembro. Meu pai comprava, na época, eu me lembro, *Diário Popular*, *Notícias Populares*. Esses jornalzinhos mais populares, que eram mais baratinhos, né? Mas a gente também tinha acesso ao *Estado* e à *Folha*, por causa de outras pessoas da família, que também tinham acesso. Depois, um pouco mais adolescente, eu também tinha o meu tio, que é promotor. A gente também ia muito na casa dele e tinha jornais, bastante revistas. Acesso a revistas e jornais, a gente sempre teve.

E: Você tem lembrança de ver seus pais lendo?

S: Meu pai e minha mãe liam bastante. E minha mãe ainda lê até hoje. Meu pai e minha mãe sempre leram. Meu pai estudava à noite, porque ele era mecânico e ele fazia curso técnico à noite. Então, tinha que estudar, tinha que ler. Não tinha jeito.

E: E você lembra de ter feito isso na frente da sua filha quando ela era pequena, de ler jornal, revistas, livros...

S: Sim... Normalmente, eu trazia para ela gibis, revistas de crianças. Eu passava na banca e eu comprava. Eu gosto de ler. Então, eu comprava *Claúdia, Veja, Máxima*, que agora voltou... Então, eu me lembro, assim, de muitas e muitas... Ela sentada numa cadeirinha e eu na outra. Minha mãe comprou para ela uma daquelas cadeirinhas de diretor, que dobra. Então, eu sentava no sofá e ela sentava na cadeirinha e ficava fuçando nas revistas. O pai dela também lia. Meu marido estudava muito porque ele era engenheiro de projetos. Estudava muito, lia muito. Ele estava sempre... Você pega as fotos dele, tem 500 livros espalhados em cima da mesa. Depois, ele começou a dar aula na Universidade São Francisco. Então, a mesma coisa, os livros, a preparação de aula... A Kátia sempre teve bastante acesso à...

E: E ele também compartilhava com você essa leitura de história...

S: Não. Ele não gostava muito, não. Era mais a minha área, meu lado.

E: Quando você era pequena, como os livros ficavam na sua casa? Os livros eram espalhados, eles ficavam em algum lugar?

S: Não. Tinha um cantinho, porque não tinha muito livro. Na época em que eu comecei a ler, boa parte dos livros que a gente tinha acesso era livro emprestado. Você tinha um ou outro livro. Então, quando a minha mãe comprava, comprou uma coleção do *Disney*. Então, tem cinco livros, ficava na caixinha bonitinho, pegava para ler, “acabou, põe de novo na caixinha, porque seus irmãos vão ter que ler também. Então, tem que preservar”.

E: Mas, ela deixava vocês irem pegando...

S: Deixava. Ela deixava a gente pegar, mesmo porque ela não estava o tempo todo em casa. Como ela trabalhava, ela não tinha como.

E: Ficava num local...

S: Ficava num cantinho, tinha um armário que a gente podia pegar quando quisesse.

E: E, além desses livros que eram da família toda, tinham os livros que eram seus e que ficavam com você, em outro lugar? Ou eram só os livros da casa, naquele espaço?

S: Não. A gente tinha os livros da escola, né? Tinha os livros da escola, que ficavam na bolsa, na pasta, no cantinho da gente. Não tinha um lugar, uma estante especial para livros, pelo menos, nesse primeiro momento. Depois, quando a gente veio para cá, mas, aí, eu já tinha 13, 14 anos. Antes, eu morava numa casa minúscula. Era quarto, sala, cozinha, um outro quartinho, do lado da cozinha, a cozinha e o banheiro. Era minúscula quando eu morava na zona norte. Quando eu vim para o Butantã, já era um sobrado, era maior, tinha mais quartos, então era uma distribuição diferente. Tinha a sala lá embaixo, que tinha como colocar uma estante. Na outra casa, não tinha. Era muito pequena.

E: Você tem algum livro dessa época ainda até hoje?

S: Tenho. Tenho vários. Eu tenho o livro que eu ganhei da minha professora da 1ª série, o *Caçadas de Pedrinho*. Eu tenho o meu primeiro livro de francês, quando eu estava na 5ª série. Essa coleção da *Disney*, que são cinco livros e também está na casa da minha mãe, e a coleção do *Nosso universo maravilhoso* também está lá. E os diários, que não eram livros, também estão em casa.

E: E, hoje em dia, os livros ficam como na sua casa?

S: (risos) Se eu te falar que é uma zona. Porque assim, foram feitas várias prateleiras. No meu quarto, são cinco. Mas elas estão entupidas de livros e revistas de diferentes épocas. Aí, eu comecei a tirar e

colocar no meu armário de guardar roupas, ele tem quatro pequenas prateleiras. E, então, elas estão todas cheias. Aí, eu comecei a colocar na cabeceira da minha cama, constituindo um novo obstáculo na cabeceira da minha cama... Eu tenho na sala de estar da minha mãe... Em cima das cadeiras da minha mãe, que minha mãe fica louca da vida, umas duas ou três sacolas cheias de livro. Ela me fala “Você é uma acumuladora! Você tem que doar esses livros para alguma biblioteca”. Eu sou uma acumuladora de livros (risos).

E: Quando a sua filha era pequena, ela tinha os livrinhos dela, no espaço dela, como era?

S: Sim, ela tem. Tinha o cantinho dela. E, agora, como ela tem o quarto dela. No quarto dela, ela tem do lado da cama, a estante, tem os livros. E, num outro lugar, onde fica o computador e embaixo onde teria que ser o lugar para pôr as coisas de computador, tem livros. Do lado da cama dela, livros.

E: Ela também circula por esses livros que são seus?

S: Sim. Sim. Quando era pequena também. Ela tem acesso a todos eles, embora não goste. Porque os meus livros são muito misturados. Eu tenho os livros da minha área profissional, então tem livro de fono, tem livros de psicopedagogia e livro da área escolar. Tem as revistas de psicopedagogia, as revistas de fono e as revistas... A *Nova Escola*, que eu assino faz uns dez anos... Fora isso, tem os romances que eu gosto de ler. Eu gosto de ler os livros espíritas. Então, tem uma variedade grande. E ela tem o estilo dela. Ela começou com a folia dos *Harry Potter*, aqueles “pequenos” livrinhos. Aí, passou para a saga do *Amanhecer*. E, desses, ela foi... Ela mesmo vai na livraria e compra os livros que ela quer...

E: Você falou na outra entrevista que você era uma rata de biblioteca, sua filha tem esse costume ou é mais compra de livro?

S: Não, ela empresta. Ela não gosta muito de livro de biblioteca, segundo ela, porque as pessoas... Ela fala: “as pessoas leem, amassam as folhas, pegam assim, assado...”. E os livros dela são impecáveis. Então, assim, “você vai ler o meu livro!”. Ela me emprestou os quatro volumes do *Amanhecer*. “Você vai ler o meu livro, mas, por favor, não amasse as folhas! Não suje! Não dobre!”. Eu falei: “Toma! Fica com ele que eu compro o meu ou eu peço emprestado para alguém para eu ler!” (risos). Porque, eventualmente, acidentes acontecem. Eu tenho todo o cuidado com os livros. Eu trabalhei no curso técnico em biblioteconomia, eu dei aula pros meninos, a gente tinha as técnicas, o S.O.S., uma série de precauções com relação aos livros para não estragar, não escrever... Mas, às vezes, acontece, você está num lugar, a pessoa bate em você e derruba o café, você vai fazer o quê? Brigar? Não dá.

E: Você lembra de quando você era pequena, você ter ganhado algum livro? De dar algum livro para alguém?

S: Bom, esse hábito eu tenho até hoje. Os meus alunos e pacientes, os amigos e conhecidos... Eu procuro sempre dar um livro de um assunto que a criança ou o adolescente goste. Então, a mãe fala assim “não dá mais brinquedo!”. Não tem problema. Brinquedo eu não dou. Você não quer, eu não dou. Eu dou uma camiseta e vou lá e compro uns livros diferentes. Tem uma livraria muito legal, aqui no *Shopping Continental*... E é muito difícil as crianças não gostarem, porque são uns livros, tem a história, as figuras, etc., mas, eles têm som. Então, dia desses, eu comprei um daqueles dos *Carros*, do filme. E eu dei para um dos meus pacientes, que estava começando a aprender a ler. Mas ele andava com aquilo debaixo do braço como se fosse “o” tesouro. A mãe dele falou: “Ana, esse livro já foi na escola, na festa de aniversário, não sei aonde, ele só não tomou banho com o livro; o resto, ele já foi para tudo que é canto! Os meninos pedem para ele, ele pega e fala assim: “Pode olhar! Já olhou! Posso levar lá? Não. Não, é aqui, do meu ladinho”. Do jeito que eu era também. Eu não gostava; hoje, já não tenho mais isso. Mas tenho o hábito de emprestar os livros também para as pessoas. Mas eu costumo dar sim. E sempre dei desde pequenos. Os meus sobrinhos, filhos de amigos sempre dei algum livro diferente. Não o livro, só o livro. Mas algum livro que tenha algum som ou que tenham uns desenhos,

aqueles livros que abrem; tinha um de Natal, maravilhoso, que eu dei para uns dos meus sobrinhos, cada página montava uma [figura] e tinha uma história escrita. Isso eu faço com muita frequência.

E: E você tem lembrança de, quando pequena, ganhar livros?

S: Ganhei. A minha mãe me dava sempre livros, porque ela sabia que eu gostava. Não com tanta frequência em função das questões econômicas. Mas, assim, sempre que podia, pelo menos, um gibi, um livro, alguma coisa. Eu adorava aqueles livros, não sei se ainda tem, uns livros que vinham com a historinha e depois vinha bonequinhas para você recortar no fundo. Eu tinha coleções desse aí, eu gostava muito. Minha tia, que era a minha madrinha, ela sempre dava livro. Ela sempre dava alguma coisa e mais um livro. Ela era professora também e dava livro.

E: Só para lembrar, sua mãe era professora, ela fez o Normal ou algum curso superior?

S: Minha mãe fez o Normal e, na época em que ela ficou como assistente de direção, ela fez um curso que chamava Administração Escolar. Não era licenciatura. Era administração escolar e era feita lá na Caetano de Campos. Acho que eram dois anos. Depois, mais tarde, quando a gente já estava morando aqui no Butantã, é que ela foi fazer Pedagogia para poder trabalhar como diretora na escola. Precisava, então, ela fez. Depois disso, depois que meu pai morreu, ela fez Geografia, Estudos Sociais e Ciências Sociais (risos). E meus irmãos também são assim. O meu irmão mais velho, ele estudou na São Francisco. Então, ele fez Direito. Terminou Direito, ele foi estudar Filosofia, na USP. Aí, ele terminou o curso de Filosofia e foi fazer ECA. Aí, ele fez ECA e agora ele fez doutoramento lá na FAU, porque ele faz Direto lá, porque o projeto dele... Ele é responsável... Ele é chefe do departamento de História da Arte da Faap. Ele é responsável pela residência dos artistas que vêm da França e da Europa, que, normalmente, ficam hospedados nesse projeto que a Faap tem. Então, ele que vai para cima e para baixo, que faz os roteiros, que faz as aulas, que vê as exposições deles. O projeto dele de doutoramento é em cima disso.

E: Qual é a formação do seu pai?

S: Meu pai tinha escola técnica no segundo grau. Depois, ele fez a escola técnica lá da Getúlio Vargas. Ele estudou no interior, em Mococa. Então, quando ele fez da 5ª à 8ª série, ele já fez o curso técnico. Quando ele fez o Ensino Médio, também era técnico, porque era profissionalizante. Aí, depois disso, ele veio e fez a Getúlio Vargas aqui em São Paulo, mas, não a Getúlio, a fundação. Ele fez a escola técnica para ele poder dar aula de mecânica no Guaracy da Silveira e numa escola lá na Vila Maria, que eu não sei dizer o nome.

E: Apesar da formação dos seus pais, você tem alguma lembrança de ter que ajudá-los em algum momento no que se refere à leitura e/ou escrita de algum documento?

S: Não. (risos) Não mesmo, porque, assim, mesmo minha vó, que fez até o 4º ano primário. Minha vó era assim... Você falava: “Tem certeza que essa mulher não fez o colegial?”. Porque ela sabia coisas... Ela falava assim: “Mas essas coisas que vocês estão aprendendo agora, eu aprendi no 1º ano, no 2º ano”. Então, ela era diferente. Meu vô era administrador de fazenda de café. Então, era “rudão”, tudo. Mas fez também até 4ª, 5ª série, não estudou mais que isso. Mas ele administrava tudo, sabia quantas safras, quanto não sei o quê, quanto tinha que comprar. O cara deixava a fazenda na mão dele. Ele conseguia fazer uma organização que acho que muitos de nós, hoje, não conseguimos.

E: E, hoje em dia, quando é que você escreve no seu trabalho? Em que oportunidade, com que frequência você escreve no seu trabalho?

S: Praticamente tudo, porque aqui, na escola, eu faço os registros diários das aulas. Nós fazemos o rodízio para fazer as JEIFs. Cada dia, um escreve os relatos de tudo o que foi trabalhado. Então, a gente também escreve. Lá, onde eu trabalho, como eu faço organização de contas, então, eu tenho que escrever e saber a cada dia o que é que eu vou pagar, para quem eu vou pagar, o controle dos talões de

cheque. Isso é diário. Todos os cheques que entram para cada médico; tem planilha, eu preencho as notas fiscais. Então, assim, diariamente. No meu trabalho no consultório é a mesma coisa, porque eu atendo as crianças, tenho que fazer um planejamento do atendimento. Eu atendo e faço o registro da sessão, porque eu preciso saber o que foi trabalhado, como que a criança se saiu, onde está o problema.

E: Quando você era pequena, provavelmente, você tinha as tarefas de casa para fazer...

S: Todo dia.

E: Como que era a realização dessas tarefas de lição de casa? Tinha o controle de alguém? Você fazia?

S: Normalmente, quando eu era menor, a empregada que acabava fiscalizando um pouco e aí, depois quando a minha mãe chegava, ela olhava para ver se a gente fez ou não fez a lição: “Fez a lição? Cadê? Quero olhar! Quer conferir!”. E, depois, mais tarde, da 5^a, 6^a série em diante, já tinha autonomia para poder fazer sem grandes... sem necessidade, porque eu sempre fui absurdamente responsável. Outro dia desses, até uma pessoa fez um comentário: “Nossa, mas, você já era séria desde criança!”. Eu falei: “Eu sempre fui séria!” (risos).

E: Como que você se avalia enquanto estudante, com relação à nota, comportamento?

S: Bom, até a 7^a série, eu era considerada uma das melhores alunas da sala. Sempre fui, porque eu estudava, tinha todas as tarefas em ordem. E, todo mundo que precisava, pegava o meu caderno, para poder conferir, para ver se estava certo, se não estava. E, assim, estudava, porque gostava, era um prazer estudar. Não estudava porque: “Ah, eu quero ser a melhor; eu sou CDF, ou qualquer coisa do gênero”. Eu estudava, porque eu gostava e tinha prazer naquilo que eu fazia. Então, nunca tive grandes problemas. Nunca dei nenhum trabalho para a minha mãe com essa história de alteração de comportamento, de disciplina. Eu sempre fui muito disciplinada, demais até, eu acho. Deixei de aproveitar uma série de coisas por ser séria demais antes do tempo (risos). Podia ter deixado para ser um pouquinho mais tarde. Mas, quando eu vim para o Fernão Dias, eu senti uma diferença muito grande, porque o pessoal tinha matérias que eu não tinha tido. Então, a parte de matemática, eu sofri muito. Inglês, a professora entrava na sala falando em inglês, ela não explicava, ela não traduzia, porque os alunos tinham aula com ela desde a 5^a série. E eu tive francês na 5^a e na 6^a. Na 7^a, eu comecei em inglês, mas, era daquelas professoras que falavam assim, as cores, os meses dos anos e fica por aí. Então, a dona Zilda me deixou com os cabelos em pé. A primeira nota vermelha da minha vida, eu tirei com ela. Eu tirei 4,5. Eu tive que me esforçar muito para ficar com notas dentro da média. Porque o pessoal tinha as notas altas, mas, o pessoal já estava junto há muito tempo. Só no final do 1^o ano, do 2^o ano que eu consegui me aproximar da média alta da sala. Mas, até então, na 8^a série, eu penei muito. E no 1^o ano também porque tinha Física, Química, Biologia; uma loucura. Na época que eu fiz, 1^o e 2^o ano era básico. E no 2^o, você fazia a opção se queria fazer humanas, biológicas ou então fazer Normal. E eu fiz Normal, né? Minha mãe: “Não, porque...!”; “Mãe, eu não quero ser professora. Quero ser qualquer coisa, menos professora!”. “Não, mas você precisa se garantir. Para uma mulher é importante, porque se acontece qualquer coisa, pelo menos, você pode trabalhar, ser professora...”. Aquelas coisas de mãe. Aí, eu fiz, né? (risos)

E: Você fez o Normal porque teve uma influência da sua mãe?

S: Sim.

E: Se não, talvez você tivesse ido para outra área?

S: É. Talvez eu tivesse feito Medicina.

E: Mas, quando você sai do Ensino Médio, você opta direto pela fono, por que a fono? Se não, talvez você tivesse ido para outra área?

S: No Normal, eu era a melhor aluna da classe. Meu pai morreu em agosto. Do mês de março até agosto, meu pai ficou hospitalizado. Eu revezava com a minha mãe. Minha mãe ficava de manhã, minha mãe podia ficar durante o dia e eu ficava à noite. Ou o contrário, eu ficava à noite para a minha mãe poder ficar com os meus irmãos menores. Eu tinha 16, 17 anos na época. Eu estava no 4^o ano do Normal. Esse ano foi um ano complicado para mim. Embora eu conseguisse estudar, assistir aula era difícil... Bem, bem complicado. Em agosto, meu pai morreu no Dia dos Pais. Foi um baque. Aí, logo em seguida, tinha que fazer a inscrição para o vestibular. Vai fazer vestibular, não vai fazer vestibular. Vai fazer vestibular, não vai fazer vestibular. E a escola ganhou um curso de uma clínica chamada *Refal*, da Ana Maria Gonzaga Albuquerque. Ela deu um curso para dois alunos da escola Normal que chamava Orientações Fonoaudiólogas para Professores (risos). E eu fui uma das alunas que ganhou o curso. E eu fui e fiquei encantada com o trabalho... Aí, o pessoal falou: “O que você vai fazer?”. “Eu vou fazer fono!” (risos). E, aí, eu fiz o vestibular na PUC, porque eu falei: “Na USP, eu não vou entrar mesmo porque eu não estudei, não fiz cursinho. Meu pai acabou de morrer. Que cabeça que eu tenho para isso? Eu vou fazer”. Aí, eu fiz o vestibular na PUC e entrei. Foi paixão à primeira vista. Muito. E acabei trabalhando, embora não trabalhasse como professora. Mas, 60%, 70% dos casos que eu atendia eram ligados A questões de leitura e escrita.

E: Acho que você também ajudava seus irmãos menores quanto à lição de casa?

S: Sim. Na verdade, só o meu irmão do meio, porque ele sempre teve muita dificuldade. Ele ia de dois em dois. Ele teve problema de anóxia. Dois anos o primeiro ano, dois anos o segundo. Quando ele fez 18, ele estava terminando a 8^a. Então, às vezes, a gente fazia lição com ele, eu e meu irmão mais velho.

E: Você também tinha o hábito de ajudar a sua filha, enquanto criança, no hábito de fazer lição?

S: Ah, eu ficava no pé dela. “Kátia, já fez lição?”, “Lição tá feita?”...

E: E era você, não era o seu marido.

S: Não. Porque quando o meu marido morreu, ela tinha 4 anos. Ela era muito pequena. Então, praticamente, nessa época, as tarefas eras mínimas. Tinha um desenhinho para pintar, alguma coisa assim. Quando a gente veio para São Paulo, ou ficava minha mãe ou eu. Aí, ela brigava com a minha mãe. Comigo, ela não brigava (risos).

E: Hoje em dia, você acha que você lê mais ou menos que você lia no passado?

S: Eu leio menos, eu acho. Eu leio menos, porque eu não tenho... Não por não querer ler. Por mim, eu leria todos os dias. Mas, antigamente, eu andava de ônibus, eu podia ler muito. Escrevia muito, porque ficava horas dentro do ônibus. Agora, eu fico horas dentro do carro, mas não dá para ler, não dá para escrever, porque você anda, para, anda, para. É um horror. A menos que você pegue os audiolivros, essas coisas assim. Mas não é a mesma coisa. Para mim, não é. Às vezes, eu coloco, tem umas palestras legais. A Izabel me emprestou umas palestras, tipo livros mesmo, que o cara vai falando, mas... Livro do Bryan Alams também, que fala sobre vidas passadas. Não tem como a gente ler, porque é diferente. Então, as minhas tarefas, a minha organização de vida, não permite. Eu rezo para chegar um feriado, um fim de semana, que não tenha compromisso nenhum, que eu possa sentar e ler até três, quatro horas da manhã. Ai, que delícia! Eu durmo. Se eu acordar umas oito e meia, nove horas, está de bom tamanho. Mas, no dia a dia, não dá para fazer isso, porque os compromissos, os horários, sem chance. Então, eu leio um trecho, um pedaço. Se você olhar as minhas bolsas... Essa tem dois livros. Na outra, que está lá no carro, tem dois livros. Onde eu vou, eu vou com o livro na mão. Eu vou ao médico, eu leio algumas páginas. Eu vou na terapia, eu leio algumas páginas enquanto eu

fico esperando. Então, assim, eu gostaria de ler mais. Eu já tive época de ler um livro em dois, três dias. Livros de 400, 500 páginas. Hoje, eu custo para ler isso.

E: Hoje em dia, quanto você acha que a leitura e a escrita são importantes no ambiente escolar?

S: Em praticamente tudo o que você faz, você precisa do ler e do escrever, né? Eu trabalho no programa, eu acredito no trabalho da recuperação, no programa de recuperação da leitura e de escrita, porque eu acho que, apesar do computador e de todos os outros estímulos que os alunos têm, os livros físicos ainda são o maior e o melhor recurso para você aprender a ler. Você pega um texto no computador de 15 páginas para ler e você dorme. Se você pegar o mesmo texto para ler num livro, um livro que tenha algum gráfico, alguma coisa, rapidinho que você vai. Por mais que você goste do computador, eu acho que existem livros, por exemplo... Eu falo para as crianças... Eu tenho pilhas, tá vendo? Livro, livro, livro [aponta caixas]. Caixas e caixas. Eu trabalho com jogos com as crianças, porque eles são importantes, mas você dar na mão, o livro na mão deles, é uma coisa assim: “Nossa, professora!!”. Essa semana eu fiz um trabalho com eles com rima. Eles não sabem o que é rima. “Que é isso, professora?” Quadrinhas, versos, alunos de 5^a, 6^a série. Você fala: “Não, pelo amor de Deus! Onde está? Vamos lá”. Eu peguei uns livros bem infantis, da *Arca de Noé*, do José Paulo Paes... Então, eu peguei esses que têm quadrinhas mesmo, quadrinhas de amor. Versinhos mesmo, bem, assim... Eles começaram a ler: “Mas eu não vou ler isso!”. Leiam, experimentem, façam a pontuação, faz a marcação, então, assim, é completamente diferente. Tinha no livro do exercício, os versinhos lá, mas, na hora que eu dei o livro na mão e eles começaram a olhar, aí todo mundo queria ler. Mas o do livro, da tarefa, eles não queriam ler. Mas no livro, porque o livro é colorido, tem desenho, tem figura... O suporte faz muita diferença. E a mesma coisa a escrita. Outro dia, os meninos estavam... Eu fiquei olhando e disse: “Graças a Deus que tem umas sementinhas dando florzinha já!” Um pessoal que já vem aqui há uns dois, três anos... Eles estavam reclamando, uma outra turma: “Por que eu tenho que ler? Por que eu tenho que escrever? Eu já sei ler o suficiente. Eu já sei ler na escola. Eu não preciso”. Aí, uma das meninas falou assim: “Cara, acorda pra vida! Se você for procurar um emprego, você sabe o que os caras vão falar para você? Eles vão mandar você escrever, você sabe? Você sabe ler todas as perguntas que os caras fazem? Você já foi procurar emprego? Você já viu como é que é? Então! Você pode fazer exame disso, exame daquilo, apresentar o seu diploma... Se você não responder as perguntas que eles fazem para você, eles não te contratam, não, viu, moleque?!” (risos). Então, eu comecei a conversar com eles. Os meninos que estão fazendo o 1^o ano, eles vêm aqui: “Ai, professora! Você não acredita! Ai, que saudades que eu tenho aqui da escola, porque aqui a gente não lia tanto! Lá, o professor dá uma lição de um dia para outro e você tem que ler cinco páginas para responder duas, três perguntas. E aí de você se não fizer”. E, eu falei; “Olha lá, vê aquilo que a gente está cansando de falar para vocês, tem que ler, tem que escrever. Vocês vão continuar a estudar? Vocês pretendem fazer faculdade? Não é todo mundo que vai fazer faculdade, mas, se você quer fazer um Ensino Técnico, você também precisa ler, você também precisa escrever, porque isso faz parte do cotidiano da gente”. A gente vive num mundo que é letrado. A gente vive num mundo que é visual, extremamente visual, porque propaganda, tem escrito, tem desenho, tem fala...Então, assim, precisa.

E: Hoje em dia, quanto por cento do seu tempo de aula você usa da sua aula para a leitura e escrita?

S: Acho que o meu é 100% (risos).

E: E como você ensina leitura e escrita, pensando, talvez, na sua experiência enquanto professora polivalente e da PRP, quando não tinha as apostilinhas...

S: É que eu não uso só as apostilas. Eu tenho uma rotina com eles que é assim, os primeiros dez minutos, eles vão chegando e vão lá para o cantinho. Então, é revista... Se eles querem pegar livros, eles podem pegar os livros na caixa. Mas, normalmente, eles vão na revista, porque a revista tem textos menores e eles se expõem menos, a princípio, porque, à medida que eles vão ficando mais autônomos, que eles começam a perceber que eles conseguem ler os textos.. Aí, eles vão para as curiosidades e vão ampliando: “Hoje, você deixa eu ler dois textos?”. Mas, até chegar nisso, tem aqueles que se negam a ler. E, assim, eu tenho adotado como princípio, “você não quer ler, eu não vou

obrigar ninguém a ler, mas vai chegar uma hora que isso vai fazer falta para você”. Aqueles que não sabem ler nada ainda, que estão, sei lá, pré-silábicos, silábico-alfabéticos, eles vão nas revistas coloridas e escolhem os textos. Com esses, normalmente, o que eu faço? Eu falo: “Vamos fazer uma coisa? Essas letras estão muito pequeninas, vamos ler as maiores? Vamos ler as manchetes, tudo bem? Então, vamos lá! Você lê as que você sabe e eu vou completando com você”. E, aí, a gente vai fazendo isso, uma semana, três semanas, dez semanas, vinte semanas... Chega uma hora que ele está lendo. Aí, ele mesmo já escolhe. E tem os maiores, de 8ª, que não querem ler, porque o outro vai dar risada. A gente tem que explicar: “Desculpa, mas é uma bobagem, porque todo mundo que está aqui tem alguma dificuldade. Se ele tropeçar, gaguejar, você também pode, ele também. A gente coloca vocês aqui justamente para ter um conforto de não ser lá na sala de aula, porque lá, na sala de aula, eles vão rir mesmo, não tem outro jeito. O pessoal não tem o respeito necessário para entender que você não tem a mesma fluência que o outro. Agora, aqui não. Aqui, eu não admito que um dê risada do outro, porque quem tá aqui, não é perfeito. Se está aqui, é porque tem alguma dificuldade. Alguns leem melhor e escrevem de forma muito ruim. Outros escrevem um pouco melhor, mas, leem de uma forma... Não tem tanta fluência quanto os outros”. Então, é preciso ter cuidado e ver o que cada um... A gente trabalha em dupla, às vezes, em trio, para um olhar o do outro. Antigamente, eu corrigia tudo. Agora, eu estou dizendo: “Não, eu ponho na lousa e vocês vão aprender a corrigir, porque, se não, vocês não têm autonomia. Depois, eu vou olhar...”. Outro dia, eu briguei com um deles e disse: “Olha, aqui, tá na lousa certinho! Se não tiver certo, você vai fazer dez vezes cada palavra que você não corrigiu!”, “Credo, professora, você é muito ruim!”, “Não, sou muito ruim, não! O negócio tá aqui, você está distraído com o outro que está lá! Não está prestando atenção porque não está fazendo. Então, vamos lá!”.

E: E a escrita, você ensina como? Ou vai mais ou menos junto com a leitura?

S: Vai mais ou menos junto, né? Eu trabalho com eles, com atividades, com jogos. Eu tenho bingo de palavras, que eles adoram, a mesa alfabética, então, eu pego... Os que estão mais comprometidos, eu começo trabalhando com as letras, com o alfabeto... Tem uma parte que é só com o alfabeto. Então, com que letra começa ou ele põe a letra e eles dão o palpite. Ah, tá errado. Não tem nenhuma palavra que começa com a letra w, por exemplo. Não faz parte do nosso conjunto de palavras. Então, ela fala o nome da letra e vai fazendo a associação do grafema com o som, né? E tem um outro jogo que eu uso muito com eles, que é de completar palavras, eu uso as letras móveis. A gente faz muuuuuita lista, lista de aniversário, lista de animais, listas... Eu vou começar um projeto agora, nessa 4ª, que era para ter começado na outra, com alunos de 2ª, 3ª série. Nós vamos trabalhar com os animais, CDs de musiquinha... Então, você usa música, poesia, livro, o que estiver disponível de recursos... Desenho, palavras diretas... Um monte de possibilidades... Conta a história e aí eles desenharam, pelo menos, colocam uma palavra, escrevem do jeito que eles acham que é. Depois, o outro fala: “Ah, não escreve com essa letra, escreve com essa”. Vamos ver quem está certo, vamos comparar. Então, vai dar trabalho com os menores, mas, vamos ver no que vai dar.

E: E nos dias que você tem livre, além de você ler, o que mais você faz ?

S: Eu gosto demais de tricô. Agora, no inverno, eu faço tricô e crochê. Quando está mais quente, no verão, eu faço cartões, bijuterias... Eu saio com um pessoal... A Bel, essa professora que veio aqui, que é da sala de leitura, a gente sai junto, vamos jantar. Normalmente, sexta-feira, eu assisto aula da Apometria e, depois da aula, a gente sai para jantar, para comer alguma coisa, para bater papo, para conversar, né? Às vezes, eu saio com a minha filha, viajo... Eu gosto de viajar. Tendo dois, três dias, assim, “vamos passear?” (risos); “Vamos viajar?” Quando eu viajo, eu levo livro para ler.

E: Você tem o costume, ou com que frequência você vai ao teatro, museu, cinema...

S: Eu vou. Eu vou sim. Eu acho que, ultimamente, eu não tenho ido com tanta frequência assim. A última vez que eu fui no cinema, acho que foi em março, depois disso eu não fui mais. No teatro, eu acho que eu fui no final do ano passado, não fui mais também. Mas eu tenho o hábito sim. No ano passado, a gente ia, pelo menos, uma ou duas vezes por mês, no teatro. Todas as peças que tinham no

CEU, a gente ia, levava os alunos, trabalhávamos, discutíamos, conversávamos... Os alunos do EJA, os alunos do 8º. Mas esse ano está meio atípico, eu acho. Meio diferente. A gente ia, às vezes, no Butantã e às vezes no Uirapuru. No Uirapuru, eu fui mais vezes do que no Butantã, porque tem programação musical, tem teatro, tem sempre coisas diferenciadas. [Esse ano,] eles ainda estão se organizando. Mas, assim, eu assisto... Esse ano, eu acho que uma coisa que eu mudei de hábito é que eu não saí tanto, mas, assisti, nos dias em que eu fiquei em casa, vários filmes, porque a gente tem SKY lá em casa. E tem uma programação que é meio repetitiva. Passa o mesmo filme 292 vezes e você fala “de novo!” Mas, sempre você acha algum “diferentinho” que dá para assistir. Eu não gosto de nada de terror. Eu não gosto de filme de suspense se não tiver uma história. Esses *thrillers* aí que a molecada gosta, eu não perco o meu tempo.

E: E, por que a opção pela escola pública?

S: Eu prestei concurso em [19]99. Durante 21 anos, eu trabalhei, quatro anos, cinco anos, em escola pública logo que eu me formei em fono. Eu dava aula particular, trabalhava com fono e trabalhei no Zé Américo e no Adolfo como professora substituta em sala para deficientes mentais. Eu fiquei muito desencantada, porque foi aquela época que o Maluf era governador... A gente fez greve, ficamos com sei lá quantas faltas justificadas, injustificadas... Foi um período horroroso. Aí, meu marido trabalhava na USP. A USP estava num momento difícil. O laboratório de microeletrônica não estava pagando os funcionários com regularidade e ele falou: “Olha, eu já fiz o mestrado. Depois, mais tarde, eu volto para fazer o doutoramento. Vou fazer alguma outra coisa”. E apareceu um emprego para ele trabalhar em Itu e aí a gente foi embora de mala e cuia. E ficamos, mais ou menos, 20, 21 anos; ele trabalhando nas empresas ali na região e eu trabalhando num mesmo consultório médico com um grupo muito bom. Aí, quando o Mauro morreu, eu vim meio que transplantada para cá, para São Paulo, porque eu não podia ficar em Campinas, porque o sócio dele era um crápula e minha família tinha medo que ele fizesse alguma coisa comigo, porque ele já tinha tentado. Aí, eu vim embora para São Paulo. Aí, eu falei: “O que eu vou fazer em São Paulo, né?”. Eu ia, duas vezes por semana, no começo, para Campinas, para ainda atender os meus clientes que eu não tinha dado alta. Mas não dava para ficar naquela vida. Eu não dirigia. Isso era [19]97. Eu fiquei de [19]97 até 2001, indo duas vezes, às vezes, três vezes por semana, para atender dois, três pacientes. E, além de não ser economicamente viável, era muito desgastante, porque eu ia de ônibus, descia na marginal, pegava um táxi e vinha embora para casa. Eu falei: “Eu preciso fazer alguma coisa! Eu preciso ter um emprego!”. Aí, eu comecei a ver na área de fono. Muito complicado, porque eu ficava presa 40 horas nos postos, hospitais, seja lá o fosse o emprego de fono. Já passou sei lá quantos anos, e o pessoal continua brigando para diminuir para 30 horas e até agora não passou no congresso, continua nas 40. Essa semana mesmo, nós estamos brigando por isso. Eu falei: “Bom, o que eu vou fazer? Eu vou dar aula, é uma opção. Vou trabalhar em escola pública ou vou trabalhar em privada?”. Aí, apareceram duas possibilidades de trabalhar em escola privada. Um padre amigo da minha mãe me convidou para trabalhar em determinada escola. Fui lá fazer a entrevista, mas, assim... Uma outra pessoa me perguntou se eu não queria trabalhar no Santo Américo. Acho que não é minha praia. Nesse ínterim, eu comecei a dar aula no curso técnico de biblioteconomia do Senac. Aí, minha mãe falou: “Por que você não presta concurso na Prefeitura? Porque no Estado não adianta, é muito ruim. Não tem plano de carreira. Não tem nada disso”. Ela já estava aposentada, não tem até hoje. Ela falou: “Experimenta!. Você vai lá e presta o concurso, se você passar, achar o lugar, vai trabalhar. Não gostou? Pede exoneração, vai embora. Não custa nada. É um emprego fixo, você vai poder trabalhar em outro lugar, porque o pessoal dobra período. Você vai continuar trabalhando com o seu irmão, vai fazer as coisas que você quer”. Eu falei: “Ah, legal! Então, vamos lá!”. Aí, eu prestei o concurso e passei nos dois cargos, no adjunto e no titular. Mas eu falei: “Não; só quero um! Dois eu não quero, porque eu quero fazer outras coisas, não quero ficar o dia inteiro dentro da escola”.

E: Mas teve um incentivo da sua família de continuar os estudos, você e seus irmãos todos continuaram o ensino depois do...

S: Minha mãe dizia, assim, só para de estudar depois que fizer uma faculdade. Se não fizer faculdade, vai assinar um papel dizendo que não quis, porque eu não quero ninguém depois enchendo a minha

orelha que não fez faculdade porque minha mãe não me obrigou, porque minha mãe não me incentivou, porque não sei o quê. Vai fazer, não quero nem saber, faz a que quiser, mas vai fazer faculdade, sim. Hoje em dia, não dá para ficar só com o curso técnico. Só esse meu irmão que tem dificuldade, que parou, porque ele terminou com 18 a 8ª. Minha mãe falou: “Bom, agora, você vai fazer o Ensino Médio no EJA.”. E ele fez no Fernão Dias, aqui, em Osasco, que era pago, né? Ela falou: “Vai, fazer!”. Enquanto eu não tiver com o diploma na mão, eu não vou sossegar. E ele já tentou umas duas ou três vezes... Mas, ele faz um ano... Ele não tem aquele compromisso com isso. Já vai aposentar já, já está com 37, 38 anos de... Ele é funcionário da Prefeitura também. Minha mãe fez todas as faculdades depois que meu pai morreu. Na época em que ela fez Pedagogia, ela fez lá na Tereza Martan. Era uma loucura, porque meus irmãos ainda eram pequenos. O Osmar e o Francisco ainda davam um pouco de trabalho. O Marcos e eu que éramos os mais velhos... Eu tinha 18 para 19, quando o meu pai morreu... Acho que eu tinha uns 19, 20 anos, por aí... e eu estudava e fazia faculdade na PUC, mas não tinha dinheiro para pagar as duas. Então, eu trabalhava na secretaria de uma escola, no Zuleika de Barros, das 17h30 da tarde até às 23h30 da noite. Eu fazia faculdade de manhã, porque a fono, o 1º e 2º ano, era integral, né? Eu ia para faculdade, 5h30, 6h45 da manhã. Ficava até às 17h. Saía às 17h, voando. Ia correndo, saía da PUC, não tinha ônibus, né? Eu vinha a pé correndo para entrar às 17h30 no Zuleika. Saía de lá 23h30 e não podia perder o ônibus de 20 para meia-noite, porque se perdesse o ônibus, tinha que embora a pé (risos). Minha mãe dava aula no Zuleika nessa época e aqui no Adolfo. Ela era professora. Ela fazia faculdade Tereza Martan de manhã. Primeiro a de Pedagogia, depois que ela foi fazer Estudos Sociais...

E: E os seus outros irmãos...

S: [O mais velho] fez Direito na São Francisco, Filosofia, na USP, fez ECA... Ele até fez o mestrado na ECA, mas deu um problema lá e ele perdeu os prazos, e ele fez o doutorado direto lá na FAU, porque lá na FAU pode fazer, né? O caçula é neurocirurgião. Ele fez USP. Quando ele prestou vestibular, aquele lá é “geninho”. Aprendeu a ler sozinho, com cinco anos (risos). Deu um trabalho muito grande para a minha mãe, porque ele sabia ler e escrever e atrapalhava a sala de aula, né? Com 17 anos, ele prestou vestibular e entrou em oito faculdades de medicina. O Objetivo pagou todos os livros dele até o 4º ano da faculdade, porque ele ficou entre os dez. Ele fez seis anos de Medicina e os dois anos de residência em neuro. Aí, ele resolveu fazer Neurocirurgia. Ele disse para os amigos dele assim: “Tem duas vagas. Vocês briguem por uma, que a outra é minha” (risos). E ele é assim até hoje. Passa o ano inteiro viajando a serviço da AOLSpine, que é uma associação internacional especializada em neurocirurgia, né? E seminários, congressos, todos os congressos da América Latina são da responsabilidade dele dentro dessa associação. Então, ele fala alemão, inglês, francês. Está aprendendo turco. Disse que vai dar uma arranhada em japonês, porque está indo muito para China e para Coreia por causa das pesquisas com célula-tronco...

E: Seu marido era...

S: Meu marido era engenheiro eletrônico, formado pela Mauá. Ele fez mestrado na USP. Trabalhou no laboratório da Politécnica de microeletrônica até [19]82, eu acho. Primeiro, ele fez esses porteiros da HDL, câmeras essas coisas... Alguns ainda são dos projetos dele, porque eles compravam um projeto italiano, o dono era italiano, e o Mauro fazia adaptação para o Brasil. Depois, o Mauro foi trabalhar na Elebra, que era uma empresa de telecomunicações, de aparelhos celulares. Quando a Elebra e Alcatel viraram uma só, eles foram transferidos para o Rio de Janeiro e foi aí que eu fiquei grávida e ele não quis morar no Rio de Janeiro. Ele falou: “Não, aqui não é lugar de criar filho”. Aí, ele pediu demissão e montou uma empresa de instalação de telefones celulares, que essa que deu essa encrenca toda, já era em Campinas. Lá em Itu, ele trabalhou na HDL, que eram porteiros e aparelhos de segurança. Aí, ele saiu de lá e foi para a Avibrás, lá em São José dos Campos para trabalhar num projeto de radar para o Urutu. Aí, aquelas coisas de ética e valores, ele falou: “Não, eu não vou ganhar o que eu ganho para trabalhar numa empresa para aperfeiçoar uma máquina de matar gente”. Aí, ele voltou para Itu e, logo em seguida, ele arrumou esse emprego em Campinas e ficou lá por uns 5, 6 anos, talvez mais. Aí, ele fez muito curso, muito estudo, foi para os Estados Unidos e para o Canadá. Também fui com ele nessa época, para estudar projetos novos e aí a Alcatel e a Elebra ganharam as primeiras instalações dos

telefones celulares, as primeiras torres... Então, ele fez a instalação do projeto de Brasília, lá de Porto Alegre, RBS, não lembro o nome da empresa, eles fizeram. O Mauro trabalhou lá. Depois, eles foram para uma região ali do Sul, Erechim, aqueles nomes complicadinhos de Santa Catarina. E ele trabalhava o tempo inteiro, mas sempre com 500 mil livros na frente. Projeto, virava a noite escrevendo. Meu marido era *workaholic*. E ao mesmo tempo em que ele trabalhava nessa instalação, ele foi dar aula na Universidade São Francisco, que é em Itatiba, do lado de Campinas. Eu fui fazer o curso de Psicopedagogia que eu fazia lá e ele dava aula. Ele começou dando aula um, dois dias, quando ele viu, ele estava indo quase todos os dias pra Itatiba para dar aula. Quando ele morreu, ele estava pensando em voltar para fazer o doutorado. Mas não deu tempo. Ele terminou o mestrado quase no momento em que a gente se conheceu, em [19]77, eu acho.

Acho que foi uma afinidade assim... Os dois superestudiosos. Ele estudava para caramba, eu também.

E: E a sua filha?

S: Minha filha não faz nada. Minha filha está à toa na vida. Ela vai fazer 20 [anos]. A Kátia terminou o 3º ano do Ensino Médio em 2010; 2011, ela fez cursinho numa parte do ano e aí, no 2º semestre, ela não deu conta. E este ano que passou, de 2012, ela não conseguiu estudar em nenhum lugar. Até tentou, ela fez matrícula no cursinho. Foi um mês e pouquinho e já não deu conta. O médico chama de depressão, mas eu acho que ela é bipolar. Tem momentos em que ela tem medo de tudo, que ela não sai na rua, que ela não sai de casa. Aí, ela melhora, aí ela sai. Ela lê muito. Ela passa o dia inteiro escrevendo, conversando com o pessoal pela Internet. Ela lê os livros que ela gosta. Ela é apaixonada por essas coisas de mangá, ela faz “coldisplay”, essas fantasias, mas, ela não está conseguindo ficar dentro de uma sala de aula. Ela está sem estudar, a gente está no pé dela para ver o que vai acontecer. Porque se não vai estudar, vai ter que trabalhar, vai ter que fazer alguma coisa para ocupar o tempo, porque não dá para ficar sem ocupar o tempo. Ela precisa ter um compromisso, uma ocupação. “Mãe, eu comecei a ler na sexta-feira, terminei na segunda-feira, o livro tal”. Beleza, maravilha. Só quê? Como vai a sua vida? Só que eu não consigo. Então, vai ter que fazer vocacional para ver. O outro vocacional que ela fez, abriu um leque deste tamanho e aí faz o quê? Ela queria fazer Química. Aí, ela achou que ela não dava conta de fazer Medicina, não porque ela conseguisse, porque ela tem ótimas notas. Ela sempre foi muito boa aluna. Mas ela falou: “Não vou conseguir ter aula de Anatomia, não vou conseguir mexer no cadáver...” Então, não dá. Mas ela quer fazer pesquisa. Então, eu falei: “Você vai ter que fazer Química, Biologia, alguma coisa nessa área”. Porque ela falou que no trato com pessoal vai ser mais complicado. Mas, a pesquisa de laboratório, vai ter que fazer um curso, vai ter que... E ela não quer sair de São Paulo, porque ela passou, sem fazer cursinho nem nada, numa faculdade federal lá de Diadema. Mas não foi. Porque eu não posso morar aqui, não posso morar lá. Entrar 7 horas da manhã. Não dá para ir e voltar todos os dias, porque o curso é integral. No outro ano, ela passou para a 2ª fase da Fuvest, só que não ficou entre os 40 e pouco que são os da Química. Então, nem lista de espera não era. E, este ano, ela entrou na Fatec. Foi uma semana e disse: “Não é isso que eu quero” (risos).