**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

PATRÍCIA APARECIDA DO AMPARO

**PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA HOJE:
REPRESENTAÇÕES EM CONFLITO**

**SÃO PAULO
2017**

PATRÍCIA APARECIDA DO AMPARO

**PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA HOJE:
REPRESENTAÇÕES EM CONFLITO**

VERSÃO CORRIGIDA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Didática, teorias de ensino e práticas escolares

Orientação: Profa. Dra. Dislane Zerbinatti Moraes.

**SÃO PAULO
2017**

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

375.101 Amparo, Patrícia Aparecida do

A526p Práticas de leitura na escola hoje: representações em conflito / Patrícia Aparecida do Amparo; orientação Dislane Zerbinatti Moraes. São Paulo: s.n., 2017.

458 p.; anexos

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Versão Corrigida

1. Ensino Médio 2. Práticas de leitura 3. Cotidiano escolar 4. Representações
5. Leitura de obras literárias I. Moraes, Dislane Zerbinatti, orient.

PATRÍCIA APARECIDA DO AMPARO

Práticas de leitura na escola hoje: representações em conflito.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. Dislane Zerbinatti Moraes (Universidade de São Paulo)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. André D. Robert (Universidade de Lyon)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Denice Barbara Catani (Universidade de São Paulo)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa (Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho-UNESP)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Rita de Cássia Gallego (Universidade de São Paulo)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço à **Profa. Dra. Dislane Zerbinatti Moraes** pela orientação realizada desde a Iniciação Científica, o que possibilitou as condições para que esta tese fosse construída. Assim, qualquer qualidade que ela possa ter se deve às suas contribuições e empenho com relação à investigação que venho empreendendo.

À **Profa. Dra. Denice Barbara Catani** por ter sido presença importante em minha trajetória de formação desde que frequentava o curso de Pedagogia, oferecendo possibilidades de aprendizagens estruturantes a respeito da pesquisa. Sou grata pela atenção com que vem participando de minha trajetória formativa.

Ao **Prof. Dr. André D. Robert** que generosamente me recebeu na Universidade de Lyon. No período de estadia tive meu trabalho incentivado pelo enriquecimento teórico possibilitado por suas orientações. As circunstâncias que me foram oferecidas para conhecer outros pesquisadores e modos de fazer investigações educacionais trouxeram outras perspectivas à minha trajetória de pesquisa e formação.

À **Profa. Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa**, participante de minha trajetória formativa desde o exame de qualificação do Mestrado. Sua leitura sempre generosa e o engajamento com que tem favorecido o desenvolvimento de minhas reflexões são difíceis de retribuir.

À **Profa. Dra. Rita de Cassia Gallego**, com quem tive oportunidade de discutir e desenvolver aspectos centrais da pesquisa durante a disciplina que ofereceu na Pós-Graduação, situação que agora se prolonga na defesa da tese.

Às professoras, **Valquíria e Celeste**, e aos alunos, **Luana, Amanda, Carolina, Adriana, Clair, Karina, Paulo e Marcelo**, cuja participação nesta pesquisa permitiu que ela pudesse acontecer. Não é fácil autorizar que o “outro” faça parte da intimidade em que se produzem as relações cotidianas, por isso, agradeço imensamente a permissão para entrar em suas salas de aula.

A pesquisa não é algo que se pode fazer sozinha, por isso, agradeço aos colegas do Grupo de Pesquisa Literatura, História e Educação: faces do ensino e da pesquisa sobre formação e profissão docente (GP/LIHED/CNPq), **Arlete dos Santos Oliveira, Fernando Jorge dos Santos Farias, Fernando Henrique Tisque dos Santos, Jaqueline Oliveira dos Santos, Marta Rocha de Oliveira, Silmara de Fátima Cardoso e Thais Surian**, pelas possibilidades de trocas intelectuais.

Agradeço à **Talita Dias de Miranda e Silva**, cuja amizade e parceria desde o curso de Pedagogia são muito importantes para mim. As experiências que compartilhamos ao longo dos anos foram alegrias encontradas na FEUSP.

À **Juliana de Souza Silva**, amiga desde o curso de Mestrado, com quem tenho compartilhado a experiência de formação acadêmica e pessoal. Sou grata por ter contado com sua amizade e incentivo nos momentos mais difíceis de elaboração da tese.

À **Patrícia Claudia da Costa**, colega de Pós-Graduação e de muitas conversas e debates acadêmicos. Sua inquietação constante se mostrou um estímulo ao debate e à problematização de nossas escolhas teóricas e metodológicas.

A dedicação necessária à carreira acadêmica também implica nossas relações familiares. Por isso, agradeço de modo especial aos meus pais, **Jorge Aparecido do Amparo e Angela Maria da Costa do Amparo**, cujo incentivo, confiança e apoio foram determinantes para que eu pudesse produzir sentidos para a carreira acadêmica e tivesse engajamento suficiente para sempre continuar.

Agradeço igualmente aos meus irmãos, **Anderson Aparecido do Amparo e Andrea Aparecida do Amparo**, meus parceiros de sempre. Vocês são as pessoas com quem compartilho raízes que levo para toda parte.

Bruno Ribeiro da Silva Pereira, sou grata pelo amor e companheirismo que temos construído cotidianamente ao longo desses anos e que, mesmo à distância, tornam minha vida mais leve. Com você aprendi que, às vezes, um bom livro começa apenas no terceiro capítulo.

Agradeço ao **CNPq** que financiou esta pesquisa e ao programa **Avenir Lyon Saint-Etienne (PA-LSE)** pela bolsa de mobilidade que me permitiu a realização do Doutorado-Sanduíche.

“...eu vejo que a gente está andando em uma esteira, a gente está andando mas a gente não vai para lugar nenhum, a gente vai ficar naquilo” (Luana).

RESUMO

AMPARO, Patrícia Aparecida do. **Práticas de leitura na escola hoje**: representações em conflito. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender como as relações entre as representações de professores e alunos do ensino médio, quando confrontadas às regras escolares, aos currículos e aos materiais didáticos, engendram disputas em torno da leitura legítima de obras literárias no espaço escolar. Assim, a partir da perspectiva sócio-histórica, a pesquisa coloca em cena o modo como a linguagem ganha funções e sentidos na trama do cotidiano escolar por meio da força exercida por agentes cujas posições sociais estabelecem pontos de tensão, questionamento e resistência à cultura legítima ao mesmo tempo em que produzem a matriz socializadora possível, como propõe Bernard Lahire, a partir da qual a escola produz disposições com relação à linguagem. Partimos da compreensão que o ensino médio vem passando por períodos de expansão desde o início do século XX que ampliaram a presença de diferentes grupos sociais em seu interior, o que dá contornos específicas às disputas em tela. Para a confecção da pesquisa, utilizamos como fontes as *observações das aulas* de Língua Portuguesa no ensino médio; os *livros didáticos* presentes nas aulas; e os *currículos* estadual e federal em vigência; além disso, realizamos *entrevistas* com oito alunos e duas professoras de Língua Portuguesa; e uma *enquete* com os alunos do ensino médio regular. Para construirmos nossas análises, buscamos a contribuição de autores como Roger Chartier, Pierre Bourdieu e José Mário Pires Azanha. Percebeu-se que por meio de ações socialmente situadas, estruturadas por esquemas cognitivos advindos do mundo natal e da incorporação de sentidos escolares temporalmente articulados, os alunos e as professoras efetuam reelaborações de leitura de obras literárias na escola. Ao colocar em evidência a leitura segundo as concepções curriculares e presentes no inconsciente escolar, as professoras efetivam uma apropriação problemática das obras literárias, favorecendo relações que tomam a leitura como objeto. Ao mesmo tempo, os alunos parecem negar o que é ensinado na escola, pois não são explicitadas suas aproximações com a cultura natal. Resta a impressão de uma escolarização sem sentidos e de conteúdos com pouco utilidade em seus projetos de futuro.

Palavras-chave: Ensino médio; Práticas de leitura; Cotidiano escolar; representações; leitura de obras literárias.

ABSTRACT

AMPARO, Patrícia Aparecida do. Reading practices in schools today: conflicting representations. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

The purpose of this research is to understand how the relations between the representations of teachers and high school students, when confronted with school rules, curriculum and didactic materials, come into relationship and generate disputes around the legitimate reading of literary works in the school space. Thus, from the socio-historical perspective, the research puts on the scene how language gains functions and meanings in the fabric of school life through the force exerted by agents whose social positions establish points of tension, questioning and resistance to legitimate culture while at the same time producing the possible socializing matrix, as proposed by Bernard Lahire, from which the school produces dispositions with regard to language. We start from the understanding that secondary education has undergone periods of expansion since the beginning of the twentieth century that have increased the presence of different social groups in its interior, which gives specific contours to the disputes on the scene. For the preparation of the research, we used as sources the observations of Portuguese Language classes in high school; the textbooks present in class; and the current state and federal curriculum; in addition, we conducted interviews with eight students and two teachers of Portuguese Language; and a poll with regular high school students. In order to construct our analyzes, we seek the contribution of authors like Roger Chartier, Pierre Bourdieu and José Mário Pires Azanha. It was noticed that by means of socially situated actions, structured by cognitive schemes originating from the natal world and the incorporation of temporally articulated school meanings, the students make reelaborations of reading of literary works in the school. By highlighting the reading according to the curricular conceptions and present in the school unconscious, the teachers effect a problematic appropriation of the literary works, favoring relations that take the reading as object. At the same time, students seem to deny what is taught at school, as their approaches to natal culture are not explicit. There remains the impression of a schooling without senses and content with little utility in their future projects.

Key-words: High school; Reading practices; School daily; representations; reading of literary works.

RÉSUMÉ

AMPARO, Patrícia Aparecida do. **Pratiques de lecture au lycée aujourd'hui** : conflit de représentations. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Cette étude a pour objectif de comprendre comment les représentations de professeurs et d'élèves du lycée, lorsqu'elles sont confrontées aux règles scolaires, aux programmes et au matériel didactique, entrent en relation et engendrent des conflits autour de la lecture légitime d'œuvres littéraires en milieu scolaire. Ainsi, sur la base d'une perspective socio-historique, cette étude met en évidence la façon dont le langage gagne en fonctions et en sens dans le contexte du quotidien scolaire de par la force exercée par des agents dont les positions sociales établissent des points de tension, de remise en question et de résistance à la culture légitime, en produisant dans le même temps la matrice sociale fondamentale, comme le suggère Bernard Lahire, à partir de laquelle l'école met en place les dispositions en rapport avec le langage. Nous sommes partis de la compréhension que le lycée est passé par des périodes d'expansion depuis le XX^{ème} siècle qui ont amplifié la présence de différents groupes sociaux au sein de ce dernier, donnant ainsi les contours spécifiques aux conflits en exergue. Pour la mise en place de l'étude, nous avons utilisé comme sources les *observations en classe* de langue portugaise au lycée ; les *manuels scolaires* utilisés en classe ; et les *programmes scolaires* d'Etats et nationaux en vigueur ; de plus, nous avons *interrogé* huit élèves et deux professeurs de langue portugaise ; et effectué une *enquête* auprès des élèves du lycée général. Pour construire nos analyses, nous avons eu recours à la contribution d'auteurs tels que Roger Chartier, Pierre Bourdieu et José Mário Pires Azanha. L'observation a été faite que par le biais d'actions sociales, structurées par des schémas cognitifs issus du monde natal et l'incorporation de sens scolaires articulés dans le temps, les élèves et les professeurs effectuent une réélaboration de la lecture des œuvres littéraires à l'école. En mettant en évidence la lecture selon la conception des programmes scolaires et présente dans l'inconscient scolaire, les professeurs instaurent une appropriation problématique des œuvres littéraires, favorisant les rapports à la lecture comme à un objet. En même temps, les élèves semblent rejeter ce qui est enseigné à l'école, car les similitudes avec le monde natal ne sont pas explicites. Reste l'impression d'une scolarisation dénuée de sens et de contenus sans grande utilité pour leurs projets futurs.

Mots clés : Lycée; Pratiques de lecture ; Quotidien scolaire ; Représentations ; lecture d'œuvres littéraires.

Sumário

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - A CONSTRUÇÃO DE UM OBJETO DE ESTUDOS PELO COTIDIANO	33
1.1.A leitura de obras literárias em meio à lógica da cotidianidade: entre tempos e posições sociais	34
1.2. As fontes para a produção das análises	45
1.3. A seleção de uma escola para participar da pesquisa	52
1.3.1. A Escola 1 e a Escola 2	57
1.3.2. Os perfis dos alunos e das professoras	60
CAPÍTULO 2 - NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO: OS TEMPOS ESCOLARES DA LEITURA DE OBRAS LITERÁRIAS E SEUS CONFLITOS	69
2.1. As regularidades da literatura na escola: as aulas, os currículos	70
2.1.1. As finalidades do ensino da literatura: uma visão dos currículos	71
2.1.2. O Estado e a produção de um sentido para a leitura de obras literárias na escola	76
2.2. Entre ler, escrever e falar: a formação de uma matriz socializadora possível na escola	81
2.2.1. Compreender e criar: a elaboração das aulas pelas professoras	81
2.2.2. Ler, escrever e falar: uma aproximação às aulas	89
2.3. As fronteiras porosas da escola de ensino médio	100
2.3.1.O dia a dia das aulas de Língua Portuguesa: à procura do leitor-leitor	100
2.3.2. A expansão do ensino médio e a configuração dos conflitos entre professores e alunos em sala de aula	114
CAPÍTULO 3 - A BRICOLAGEM COTIDIANA: O TRABALHO DOCENTE NA ENCRUZILHADA ESCOLAR	123
3.1. Entre dois mundos: a produção da posição docente por meio do reconhecimento e da diferenciação cultural com relação aos alunos	126
3.2. O mundo natal e a representação da leitura escolar: um jogo de mostrar e esconder	140

3.3. A necessidade de negociação cotidiana dos saberes e sentidos da leitura de obras literárias	147
 CAPÍTULO 4 - A LEITURA SERVE PARA SOLTAR O CORPO: TENSÕES ENTRE AS PRÁTICAS SOCIAIS E ESCOLARES DE LEITURA NA ESCOLA	 153
 4.1. Desde que entrei na escola nunca gostei de Português: os alunos e suas maneiras de significar a leitura na escola	 154
4.1.1. A difícil arte de ser leitor-leitor	160
4.1.2. Os sentidos em questão: entre julgamentos escolares e representações pessoais de leitura	167
 4.2. São todos como eu: a construção não-escolar do leitor	 170
4.2.1 A gestão familiar dos tempos e temporalidades da leitura de obras literárias	171
4.2.2. Os tempos das leituras juvenis: as livrarias, os sebos e bancas de jornal como lugares de aprendizagem sobre as obras literárias	179
4.2.3. Os títulos, autores e objetos literários prediletos	183
 4.3 A escola é uma esteira: o futuro sem sentido da leitura e dos alunos	 198
4.3.1. A tradução de um mundo para o outro	199
4.3.2. Para que serve a escolarização?	203
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 209
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 219
 ANEXO I – Quadros contendo a revisão bibliográfica	 229
ANEXO II – Diários de campo	243
ANEXO III – Perguntas para as entrevistas semiestruturadas	265
ANEXO IV – Questionário	269
ANEXO V – Transcrição da entrevista com os alunos	273
ANEXO VI – Transcrição das entrevistas com as professoras	404

INTRODUÇÃO

A cultura não é apenas um código comum nem mesmo um repertório comum de respostas a problemas recorrentes. Ela constitui um conjunto comum de esquemas fundamentais, previamente assimilados, e a partir dos quais se articula, segundo uma “arte da invenção” análoga à da escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares diretamente aplicados a situações particulares.

Pierre Bourdieu

Caminhar pela cidade é ocasião para que o observador atento acompanhe um conjunto variado de apropriações diversas da leitura de obras literárias. Em tal circunstância é possível notar alguém analisando livros e revistas nas bancas de jornal ou acompanhar a curiosidade gerada por vitrines e prateleiras de uma livraria ou sebo - produzindo de leituras rápidas de primeiras páginas, à compra de um livro ou à descoberta de um novo autor -, chegando à leitura dos volumes preferidos durante os deslocamentos feitos no transporte público. Em tais circunstâncias, títulos, autores e estilos dos mais variados produzem interesse e possíveis investidas de leitores desavisados ou atentos aos movimentos do universo literário. Provavelmente, o que existe em comum entre todas essas pessoas é o fato de terem passado pelo processo de escolarização e se apropriado, cada um à sua maneira, das formas com que o conteúdo literário foi dado a ver na escola. Não podemos desconsiderar que em nossa sociedade ela é uma das instituições que definem paradigmas de leitura, como afirma Roger Chartier (2001), e por isso desempenha papel significativo para a definição das maneiras de lidar com as possibilidades de leitura. Nesse sentido, o que levaria pessoas igualmente escolarizadas a realizarem apropriações tão diversas dos objetos de leitura disponíveis? Seria possível pensarmos em um paradigma de leitura de obras literárias difundido nas escolas públicas ou, na verdade, existiram vários? O modelo de leitura difundido na escola estaria relacionado às práticas aprendidas pelos sujeitos em outros lugares, como nas famílias?

As questões postas acima constituem alguns elementos do conjunto de inquietações que animam esta pesquisa, cujo objetivo é compreender o modo como as diferentes representações de professores e alunos, confrontadas às regras escolares, aos currículos e aos materiais didáticos entram em relação e engendram disputas em torno da leitura legítima de obras literárias no espaço escolar. A pesquisa visa colocar em cena o modo como a linguagem - no caso a literária - ganha funções e sentidos na trama do cotidiano escolar por meio da força exercida por agentes cujas posições sociais estabelecem pontos de tensão, questionamentos e resistências à cultura legítima ao mesmo tempo em que produzem as

práticas escolares cotidianas. Para identificar tais elementos, optamos por utilizar como fontes as observações das aulas de Língua Portuguesa de ensino médio em duas escolas estaduais como forma de aproximação ao nosso problema de pesquisa a partir do cotidiano escolar. Optamos por essa disciplina no ensino médio, pois é nela que se concentra e se torna mais complexo o ensino de literatura, o que poderia tornar ainda mais evidente nosso problema de pesquisa. De modo a constituir nossas fontes realizamos, ainda, entrevistas semiestruturadas com oito alunos e com as duas professoras que ministraram as disciplinas. Finalmente, também analisamos os currículos nacionais e estaduais de Língua Portuguesa.

A escolha desse objeto de investigação decorre de nossa pesquisa de mestrado, quando analisamos as práticas de leitura mantidas por leitoras de romances sentimentais (AMPARO, 2012). Naquela ocasião, pudemos acompanhar o modo como as participantes da pesquisa constituíram comunidades de leitura em torno das coleções de romances feitos para mulheres, estabelecendo, por exemplo, sentidos para a leitura, autoras e volumes clássicos bem como modos de apropriação dos enredos. Esse trabalho foi feito ao largo da instituição escolar, por meio dos vínculos afetivos estabelecidos entre mulheres de diferentes gerações. Apesar de essa prática não ser mantida e produzida na escola, as entrevistas deixaram ver que a escolarização teve influência na maneira como as mulheres que conhecemos produziram definições para suas leituras. Foi recorrente a certeza, corroborada por experiências escolares, de que os romances sentimentais eram menores quando comparados aos títulos presentes no cânone escolar, e da desqualificação das maneiras como os enredos eram apropriados pelas leitoras. Como resultado do embate entre as práticas de leitura mantidas em espaços não escolares - com sentidos próprios criados pelas leitoras - e no espaço escolar, restou para as entrevistadas a certeza de manterem uma prática de leitura insuficiente e pouco valorizada, logo elas demonstravam muita insegurança ao se definirem leitoras. Para nós, surgiu então a inquietação de saber por quais mecanismos presentes na escola seria possível a produção dessas leitoras inseguras. Gostaríamos de saber como, no cotidiano escolar, mulheres que liam 200 páginas por semana, conheciam características de autoras e enredos, compravam, emprestavam ou trocavam livros regularmente eram classificadas e se apropriavam da imagem de não-leitoras ou de leitoras incompetentes. Ao final do mestrado, acreditávamos que este seria um modo de acompanhar o modo como se produzem leitores em nossa sociedade no jogo entre as práticas de leituras não-escolares e escolares, aceitando que elas obedeceriam a lógicas específicas, porém não completamente autônomas, uma vez que as leitoras que conhecemos consideravam os julgamentos escolares para definirem suas práticas. Logo, como quem observa um bordado pelo lado direito e pelo avesso, após notar as lógicas e

modos de produção de uma comunidade de leitura fora da escola, acreditávamos poder acompanhar a maneira como em seu interior se criavam condições para a formação de leitores.

Ao tomarmos como objetivo da pesquisa a compreensão de como ocorrem na escola as disputas em torno da leitura legítima de obras literárias, por meio das contribuições de Pierre Bourdieu (2014), partimos do suposto que a escola é espaço em que são consagrados alguns aspectos da cultura e não outros. De acordo com o autor, nas sociedades marcadas por hierarquias sociais, existem instituições encarregadas de transmitir a cultura erudita ou a cultura legítima, entre as quais podemos citar a escola. Nesse sentido, ao realizar seu trabalho de seleção e consagração de alguns aspectos da cultura, a escola acaba constituindo um *arbítrio cultural*, ou seja, um conjunto de saberes que funciona como referência para a formação das crianças e jovens (BOURDIEU, 2013a). Por meio dessa cultura arbitrariamente definida, a escola exerce o poder de integração cultural dos alunos, o que é feito também por meio de uma integração lógica: “Na verdade, os indivíduos ‘programados’, quer dizer, dotados de um programa homogêneo de percepção, de pensamento e de ação, constituem o produto mais específico de um sistema de ensino” (BOURDIEU, 2013b, p.206). Assim, ao passar pela escolarização, os alunos compartilham vocabulário, conceitos, modos de agir, entre outros, que pretendem exercer a integração das novas gerações. Em nossas sociedades, a instituição escolar é uma das responsáveis por engendrar representações acerca da leitura correta de obras literárias bem como dos volumes merecedores de atenção, logo a partir da reelaboração de alguns aspectos da cultura, como nos lembra Jean-Claude Forquin (1986), ela fornece um conjunto de ferramentas mentais que permitem a quem passou por seu interior lidar com as possibilidades literárias existentes. Nesse sentido, o processo de escolarização auxilia, como afirma Pierre Bourdieu no excerto em epígrafe, a dotar os sujeitos de esquemas de ação capazes de se apropriarem do universo literário, aspecto da cultura que desempenha diversos papéis sociais. Ocorre que o próprio autor se pergunta se tal efeito se daria desse modo apenas entre as classes cultivadas ou, dito de outro modo, se tal compartilhamento de referências poderia ser realizado com mais êxito por esses grupos (BOURDIEU, 2013b). Nós incluiremos a pergunta: como se daria esse processo quando pensamos no ensino médio atual, que passou por momentos de expansão?

As salas de aula de ensino médio que conhecemos bem como os alunos e professoras presentes em seu interior dão indícios acerca desse processo de expansão por que passou esse nível de ensino. Até o século XIX, o ensino médio, que era destinado à formação das elites, como afirma Elza Nadai (1987), altera sua destinação e, ao longo do século seguinte, passa

por processos de expansão que levam à democratização de seu acesso (SPOSITO, 1984; BEISIEGEL, 2006). A presença de alunos cujas origens sociais são cada vez mais variadas faz com que na escola se verifique a convivência de culturas que antes do processo de expansão não estariam em seu interior. Se no passado seria possível se pensar na homologia entre a cultura escolar legítima e a familiar, tal aproximação passa a ser vista como cada vez mais difícil. No que se refere ao sentido da leitura de obras literárias no ensino médio, o quadro exposto acima problematizou e trouxe questionamentos ao modelo de formação vigente e, portanto, à cultura legítima em seu interior, a qual, ao longo do tempo, já cumpriu a função de apresentar o modelo da norma padrão de escrita, ser o local de inculcação de valores e do bom gosto, além de ser forma de adquirir vantagens pessoais e espaço de transmissão do patrimônio literário brasileiro (ZILBERMAN, 1988). Problematicar as tensões relativas às representações de professores e alunos sobre a leitura de obras literárias nos leva a questionar quais seriam os sentidos atribuídos pela escola a ela hoje em dia bem como suas repercussões para os primeiros.

É preciso considerar que as disputas em tela se expressam segundo as finalidades da literatura no nível de ensino em questão. De acordo com Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard (1995), a leitura escolar é apresentada em duas vertentes quando se pensa nas oposições entre o ensino primário e o secundário. No ensino elementar a alfabetização atesta que se atingiu os objetivos de escolarização, na medida que permite aos alunos autonomia diante dos textos. Já no ensino médio, a leitura cumpre a função de formar o que se considera a “cultura”, ou seja, a incorporação de sentidos da cultura letrada que distinguem quem fará parte da elite. Essa oposição se refere a um momento em que a sociedade e a escola estavam marcadas por maior rigidez. Após processos de democratização do acesso ao ensino médio, as fronteiras entre eles se embaralham, entretanto, tais esquemas de compreensão dos sentidos da leitura de obras literárias, como veremos ao longo da tese, não foram totalmente superadas. No momento, interessa-nos dizer que os apontamentos dos autores supracitados demonstram a papel de consagração de relações distintas com a leitura e suas correspondências no que se refere à classificação na estrutura das hierarquias sociais (BOURDIEU, 2013b).

No caso brasileiro, Marcia de Paulo Gregorio Razzini (2000) afirma que a literatura estrangeira, sobretudo a francesa, constituiu a referência da cultura valorizada pelas elites durante o século XIX. No processo de institucionalização da disciplina Língua Portuguesa, no entanto, os títulos nacionais ganham importância de modo a formar a cultura nacional, ou a consciência nacional, como afirma Fernando de Azevedo em *A cultura brasileira* (2010):

A cultura, nas suas múltiplas manifestações, sendo a expressão intelectual de um povo, não só reflete como as ideias dominantes em cada uma das fases de sua evolução histórica, e na civilização de cuja vida ele participa, como mergulha no domínio obscuro e fecundo em que se elabora a consciência nacional (AZEVEDO, 2010, p. 38).

Originalmente publicada em 1942, a obra citada ressoa o impasse relativo aos sentidos da formação literária, pois ao longo do século XX sua finalidade de formação da nacionalidade a partir da cultura geral de cunho humanista passa a ser questionada em favor de uma visão mais utilitarista do ensino médio (SOUZA, 2009). O leitor desinteressado que se vislumbra na passagem de Fernando de Azevedo parece ter menos espaço entre as proposições curriculares e pedagógicas da segunda metade de século XX. É necessário, no entanto, investigar e compreender o modo como tais estruturas de compreensão da boa leitura em circulação no ensino médio circulam no espaço das escolas pesquisadas e nas representações das professoras e alunos conhecidos.

Por meio do que temos exposto até aqui, gostaríamos de evidenciar que tomamos a leitura como prática cultural que evidencia formas de encontro entre um leitor e um texto. Roger Chartier (1991a; 1991b) sustenta que longe de pensarmos na atividade de decifração dos livros como a busca pelo sentido correto proposto pelo autor, ela é caracterizada como um trabalho. Para que ele seja realizado, os leitores constituem paradigmas de decifração e de compreensão das formas escritas associadas à constituição de comunidades de leitura com características próprias. Por meio de suas clivagens – sociais, religiosas, acesso à escolarização – fundam-se formas de apropriação e produção de significados para a leitura que dão a ver modos de classificação do espaço social a partir de um ponto de vista. Ao mesmo tempo, as práticas de leitura tomam objetos que foram criados por editores, vendedores, enfim, instâncias de criação e mesmo de alteração do texto. Nosso desafio é o de considerar a leitura, muitas vezes compreendida a partir de imagens que a localizam fora das injunções sociais e histórica que lhe são características, como observa Pierre Bourdieu em *As regras da arte* (1996), como uma prática cultural semelhante a outras. Nesse sentido, ela pode ser objeto de disputas por seus sentidos, uma vez que a cultura é objeto de classificação e diferenciação entre os grupos que compõem a sociedade. Devemos compreender, desse modo, que a leitura não teve os mesmos significados ao longo do tempo e suas alterações guardam relação com o trabalho escolar na medida que a escola é responsável por ensinar a leitura de obras literárias a grupos sociais cada vez mais amplos (CHARTIER, 1995). De modo a realizar essa tarefa, o trabalho pedagógico efetiva determinada organização das atividades,

currículos, enfim, materiais diversos que colocam em prática o ensino da leitura de obras literárias.

Ao elaborar a linguagem literária, a escola fornece os sentidos de suas finalidades educativas. Bernard Lahire (2008) coloca em evidência que as formas assumidas pela leitura na escola fazem com que ela seja escolarizada ou, dito de outro modo, escrituralizada, codificada e organizada como algo a ser ensinado. Ao organizar seu trabalho desse modo, a escola dota os alunos não apenas de um conjunto de títulos, autores e enredos conhecidos, mas também de esquemas “...de percepção, de pensamento e de ação...” (BOURDIEU, 2013b, p.206). Sendo assim, nosso objeto de pesquisa coloca em jogo a linguagem, aspecto estruturante da escolarização, o que torna importante insistir um pouco mais nessa questão. Para isso, acompanhemos o excerto a seguir:

La pédagogisation des relations sociales d'apprentissage ne peut se comprendre sans la prise en compte du processus de scripturalisation des activités. Par scripturalisation, il faut entendre le double travail de mise en écriture d'une pratique afin de constituer un savoir explicite (qui apparaît désormais comme tel), qui a sa propre cohérence, sa propre logique interne *et* d'objectivation des phases, des séquences, des moyens, des matériaux, etc., nécessaires à son apprentissage: codification des savoirs *et* de la relation sociale d'apprentissage (LAHIRE, 2000, p. 35).

Bernard Lahire (2000) evidencia que é apenas por meio da participação nas formas escolares de organização da linguagem que um aluno terá acesso ao conhecimento que a escola pode oferecer. As proposições do autor indicam que, no limite, é a entrada nas trocas linguísticas escolares que permitirá aos alunos a apropriação dos saberes escolares. Insistindo nesse assunto, Stéphane Bonnéry (2007) faz a seguinte observação ao verificar o modo como alunos em situação de sucesso encararam as atividades escolares:

Par comparaison, les élèves les plus familiers des logiques scolaires savent, parce qu'ils l'on appris auparavant (probablement hors de l'école), que la réalisation des tâches scolaires, l'application des consignes et l'obtention du bon résultat, s'ils sont importants, ne le sont que parce que cela constitue un moyen de construire un savoir, de consolider ou d'évaluer son acquisition. (...) Cette attitude d'appropriation est beaucoup plus conforme aux exigences spécifiques de la transmission scolaire et à l'apprentissage de savoirs modelés par les logiques de la culture écrite (2007, p. 32).

Diante das diferentes posições sociais dos alunos, estes dão respostas variadas à atividade escolar e, assim, o que pode se mostrar como falta de interesse e indisciplina guarda relação com as posições sociais nas quais estão inseridos fora dela. Sendo assim, assumimos que as convergências ou divergências entre as práticas culturais escolares e aquelas mantidas nas famílias sugerem maior ou menor aproximação entre os alunos e a escola. Durante o

processo de ensino, os alunos e professores operacionalizariam, então, suas disposições, capital cultural, enfim, seus *habitus* acerca dos livros e da leitura, que podem ser mais próximos ou distantes do universo escolar (BOURDIEU, 2007). Para a pesquisa, consideramos significativo compreender como a literatura e a leitura, formas de elaboração da linguagem, se constroem e se mostram no cotidiano bem como as formas como são diferentemente apropriadas pelos alunos.

Não podemos deixar de considerar que a cultura escolar será composta pelas ações, modos de fazer e pensar dos estudantes e alunos em sala de aula. Ao pensarmos acerca dos primeiros, é imprescindível localizarmos suas ações como práticas geradas a partir de seus *habitus* que podem corresponder a diferentes grupos presentes em sala de aula, os quais fundam culturas próprias a eles que antecedem e também se mostram na sala de aula. A observação das aulas nos permitiu acompanhar as preferências dos alunos, seu gosto pela música, a presença do celular, os grupos que se formam em torno de interesses e modos de vestir semelhantes, enfim, as culturas formadas pelos jovens. Máira Soares Ferreira (2012), ao pesquisar as origens culturais de alunos de uma escola paulista, demonstrou o quanto as suas matrizes culturais podem ser materiais importantes para a constituição das aulas. Uma parte dos alunos conhecidos durante a pesquisa era formada por adolescentes, alunos do ensino médio regular, e outra parte é composta por adultos com mais de 30 anos, alunos da EJA. As culturas dos dois grupos se diferenciavam pela maneira como habitavam a sala de aula, configurando dois espaços bastante diferentes. As duas professoras conhecidas também demonstravam formas particulares de se portar durante as aulas, de organizá-las e de produzirem relações com a literatura. A partir do encontro entre esses dois grupos em um espaço organizado para o ensino, com materiais didáticos e currículo que orientam os modos de abordagem e finalidades para o ensino de literatura, poderemos encontrar possíveis tensões relativas às disputas de representações em torno das práticas de leitura legítimas.

Um olhar atento para as relações objetivamente praticadas na escola

Esta pesquisa se apresenta na forma de um estudo de caso, uma vez que a investigação foi realizada em duas escolas estaduais, contando com a participação de duas professoras e oito alunos do ensino médio. Entre a quantidade de instituições de ensino, de professores e alunos a comporem a rede de escolas, este número pode parecer pouco representativo do que se pode considerar como a realidade das instituições paulistas. Porém, este trabalho visa a

apresentar as relações objetivamente instauradas nas escolas em questão de modo a identificarmos as características dos problemas referentes às disputas pela leitura legítima de obras literárias na escola hoje, compreendendo que os conflitos vividos pelos sujeitos que acompanhamos nos revelam mais do que suas trajetórias singulares. O movimento que pretendemos empreender considera a possibilidade analítica descrita por Carlo Ginzburg (2006), em *O queijo os vermes*, ao explicitar a maneira como o crivo estabelecido por Menocchio entre os livros e a construção de uma visão de mundo permitiram ao autor compreender uma forma específica de elaboração da realidade a partir de elementos disponíveis a vários segmentos da sociedade naquele período. Nesse sentido, seu leitor exemplar permitiu a Carlo Ginzburg descrever um “...microcosmo de um estrato social inteiro em um período histórico” (GINZBURG, 2006, p. 20), uma vez que até a trajetória atípica de Menocchio não esteve distante da cultura de seu tempo e de sua classe social. De forma semelhante, a aproximação às escolas conhecidas nessa pesquisa nos permite compreender crivos possibilitados por representações sobre a leitura de professores e alunos situados em uma instituição da rede paulista.

Compreendemos, desse modo, que as relações com a cultura e os modos de configuração da linguagem em circulação nas Escola 1 e 2 e também entre os espaços do mundo social ocupados por nossos entrevistados podem gerar formas específicas de interação, que uma vez compreendidas permitem vislumbrar o que está em jogo no que se refere às disputas pela leitura de obras literárias. Pierre Bourdieu (2011) diria que por esse caminho seria possível notar as *estruturas do espaço escolar* nas quais os alunos e professoras estão inseridos, ao que incluiríamos as repercussões escolares de algumas estruturas dos espaços sociais de onde se originam. Para tanto, é preciso assumir que os depoimentos a que tivemos acesso e as salas de aula que conhecemos evidenciam, para além de histórias singulares dos participantes da pesquisa, “...as relações objetivas, presentes e passadas, entre sua trajetória e a estrutura dos estabelecimentos escolares que elas frequentarem e, por isso, toda a estrutura e a história do sistema de ensino que neles se exprime” (BOURDIEU, 2011, p. 705). Por conseguinte, a Escola 1 e a Escola 2 são maneiras de situarmos as relações atuais no que se refere às formas como a linguagem foi elaborada, as quais ganham contornos próprios por meio de clivagens específicas.

Quando situamos os sujeitos participantes da pesquisa assim como a própria realidade escolar como parte dessa rede de temporalidades que constitui o presente, procuramos evidenciar que as reclamações, insatisfações, felicidades, angústias entre outros sentimentos advindos da experiência de escolarização e as aproximações com a cultura que dela decorre,

nos permitem “...revelar as coisas enterradas nas pessoas” (BOURDIEU, 2011, p. 708). Quando se vive em uma dada realidade ela se torna muito conhecida e, ao mesmo tempo, completamente estranha no que se refere às razões passadas e presentes que a fazem ser como são. O trabalho do pesquisador, nesse sentido, pode ser ocasião para que se possa evidenciar as condições de existência, nesse caso, no que se refere à vida na escola.

O esforço de especificação do que está em jogo nas trajetórias individuais em que se traduz o que foi exposto acima deve seguir um caminho investigativo cuidadoso, do que depende o conhecimento do campo a ser investigado e do controle do ponto de vista sobre o problema de pesquisa, o que será descrito no capítulo 1. Ao nos situarmos em meio ao cotidiano escolar, tínhamos um conhecimento advindo de nossa própria experiência de escolarização, uma vez que estudamos em uma escola semelhante àquelas conhecidas durante a pesquisa. Marília Amorim (2004) sustenta que “todo trabalho de pesquisa seria uma tradução do que é estranho para algo de familiar” e vice-versa, logo, em nosso caso, precisamos tornar estranho um ambiente que nos parecia conhecido. Durante toda a pesquisa, fomos realizando o exercício de reconhecer e estranhar, uma vez que a escola, os professores e as salas de aula nos faziam lembrar do passado, porém as relações instauradas atualmente nada se aproximavam daquelas que conhecemos anteriormente. Nesse sentido, em nossa própria experiência pudemos identificar o jogo de temporalidades que marca a escolarização e, assim, conhecemos o outro e produzimos a pesquisa enquanto também nos conhecíamos mais, no que se refere às estruturas que produzem sujeitos escolarizados. Por meio da observação atenta do cotidiano procuramos localizar, assim, traços significativos das relações entre escola e cultura, seguindo por um mapa cujas linhas eram parcialmente conhecidas, de modo a localizar no corriqueiro as pistas para traçarmos relações temporais e sociais mais amplas. Registramos e descrevemos, assim, as ações e modos de pensar de alunos e professores – em confronto com as urgências escolares – de modo a encará-los como práticas valiosas pelas trajetórias pessoais de que são resultado e, também, como traços de estruturas escolares fundamentais para compreendermos as lógicas de funcionamento das mesmas, como nos sugere Pierre Bourdieu (2011).

De modo a expor nossa pesquisa, a tese está organizada em quatro capítulos. O primeiro, intitulado *A construção de um objeto de estudos pelo cotidiano*, temos como objetivo apresentar as bases teórico-metodológicas da pesquisa. Iremos expor o ponto de vista por meio do qual construímos a investigação sobre as disputas pela leitura legítima de obras literárias no cotidiano escolar. Assim, situamos a cultura escolar como algo repleto de temporalidades, o que coloca em jogo no presente um conjunto de sentidos para a literatura na

escola. Além disso, também circunscrevemos o modo como os alunos e a professora produzem a cotidianidade escolar a partir de ações socialmente situadas. Realizamos, ainda, a exposição das fontes utilizadas para a produção da pesquisa bem como os perfis das escolas, dos oito alunos e das duas professoras.

O segundo capítulo, chamado *Na escola de ensino médio: os tempos escolares da leitura de obras literárias e seus conflitos*, cujo principal objetivo é apresentar o modo como a literatura se apresenta no cotidiano pelo cruzamento entre as práticas mantidas hoje em dia nas escolas e estruturas cognitivas que ao serem atualizadas constroem uma matriz socializadora possível. Sendo assim, ele se estrutura em três partes: na primeira, por meio do olhar sobre os currículos atuais e outros mais antigos bem como sobre a história da disciplina, apresentaremos as imagens da boa leitura e do bom leitor que conformam o inconsciente escolar sobre as obras literárias; a seguir, por meio da descrição das atividades colocadas em prática durante as aulas, vemos como ao serem incorporadas e reelaboradas em função das posições de professores e alunos as professoras constroem a matriz socializadora possível; finalmente, exploramos como a expansão escolar produz fronteiras culturais porosas nas escolas, que se veem pressionadas entre a imagem do leitor ideal presente nos esquemas interpretativos escolares e as representações de leitura de professores e aluno.

Em *A bricolagem cotidiana: o trabalho docente na encruzilhada escolar*, descrevemos as práticas de leitura de Valquíria e Celeste, as professoras que entrevistamos, situando as especificidades da posição docente nas escolas de ensino médio atuais. Para tanto, a partir da ideia de bricolagem, exploramos o modo como as professoras articulam diferentes materiais e sentidos em circulação no espaço escolar de modo a constituir as aulas e os currículos cotidianos da disciplina Língua Portuguesa. Assim, inicialmente, descreveremos como as professoras vivem em um mundo cultural cindido entre suas práticas de leitura não-escolares e a necessidade assumir uma relação com a cultura esperada segundo os imperativos escolares. A seguir, apresentaremos as práticas de leitura das professoras demonstrando o quanto a menção aos mesmos é gerida pelas professoras de modo a manterem a imagem da leitura legítima escolar. Por fim, falaremos sobre o modo como elas incorporam a profissão em cursos de formação e no início do período de trabalho nas escolas.

Finalmente, em *A leitura serve para soltar o corpo: tensões entre as práticas sociais e escolares de leitura na escola*, descreveremos as características das práticas de leitura dos estudantes. Nesse capítulo analisaremos as práticas e representações de leitura dos participantes da pesquisa, demonstrando os sentidos familiares e modos de circulação no universo literário em que vivem. Veremos que a partir de modos de compreensão da leitura de

obras literárias, os alunos veem seus modos de se relacionar com os livros reclassificados no espaço escolar e, assim, eles são definidos como leitores ou não em função das imagens escolares do bom leitor. Descreveremos, também, os sentidos atribuídos por eles à escolarização ao vivenciarem cotidianamente as tensões entre suas representações de leitura e as escolares bem como as relações com o conhecimento favorecidas pela escola.

* * *

Interessa à nossa pesquisa conhecer outras investigações que colocam em foco a leitura, o que nos permite compreender alguns sentidos acerca da leitura enquanto um objeto de investigação. Ao pesquisar os resumos de teses e dissertações acerca da leitura entre 1980 e 1995, Norma Sandra de Almeida Ferreira (1999) identificou que as pesquisas sobre leitura giram em torno de algumas áreas: Educação, Psicologia, Letras, Linguística, Biblioteconomia e Comunicações. A primeira pesquisa sobre o assunto foi feita em 1965 por Maria José Aguirre no Instituto de Psicologia da USP. A partir daí outros Programas de Pós-Graduação passam a se interessar pelo tema, são eles os Programas de Letras/linguística, Educação e Biblioteconomia. Observa-se uma tendência de crescimento das pesquisas sobre o tema, principalmente, após os anos 1980:

“A narrativa cronológica das pesquisas sobre Leitura no Brasil revela que esta história se inicia timidamente, com outros trabalhos. Se nos anos que antecedem a década de 80, em período de 14 anos, foi possível identificar 22 trabalhos, verifico que em tempo praticamente igual, de 1980-1995, o total de trabalhos é de 189” (FERREIRA, 1999, p. 214).

No que se refere ao interesse das investigações conhecidas pela pesquisadora, ela nota que a maioria das pesquisas trata das séries iniciais no ensino público. A maioria dos estudos localizados trata do desempenho/compreensão da leitura, desenvolvidas prioritariamente na área de Psicologia (FERREIRA, 1999). Contudo, outros focos¹ de interesse das pesquisas sobre a leitura estão espalhadas pelas outras áreas. Os objetos de pesquisa viram, na primeira metade dos anos 1980, o predomínio de estudos sobre o leitor, tanto na escola quanto na biblioteca. Na segunda metade da mesma década, aquele foco de interesse também é ampliado para a compreensão da formação do leitor em perspectiva histórica. Nos anos 1990, Norma Sandra de Almeida Ferreira (1999), sustenta que os interesses das pesquisas se voltam para as

¹ Os outros focos são os seguintes: análise do ensino da leitura/ proposta didática, com 61 trabalhos; leitores - preferências, gostos, hábitos, histórias e representações, com 25 trabalhos; professor/bibliotecário como leitor, com 15 trabalhos; texto de leitura usado na escola, com 8 trabalhos; memória de leitura, do leitor e do livro, 6 trabalhos; concepção de leitura, com 3 trabalhos (FERREIRA, 1999).

representações sobre a leitura. Nesse sentido, predominam as fontes memorialísticas e as histórias de vida.

Ao pesquisar a constituição da leitura como objeto de pesquisa, Ana Cristina Champoudry Nascimento da Silva (2012) nos mostra como nos anos 1980 se consagra uma maneira particular de se tratar a leitura bem como se definem os principais problemas ao seu redor. De acordo com a autora, esse período da produção de pesquisas em nível de Pós-Graduação foi marcado pela primazia do ensino sobre a pesquisa, quando as questões a serem investigadas buscavam dar respostas aos problemas escolares. Ao mesmo tempo, os anos 1980 veem surgir novas abordagens sobre a leitura a partir de seu papel libertador e transformador. Com relação a esse aspecto, o que escreve Antonio Candido no prefácio do livro de Maria Theresa Fraga Rocco é revelador: “É bastante alentador o interesse que começa a se manifestar sistematicamente pela revisão do ensino de literatura” (1981, p.xi).

O aumento do interesse pela leitura se traduziu predominantemente em uma visão de que ela seria um fator de transformação social por meio da mudança no ensino de literatura, o que deu tom reformista ao período. Do ponto de vista teórico, a leitura foi marcada pelas seguintes abordagens: social, literária, cognitiva e sociointeracionista (SILVA, 2012). Além disso, os trabalhos também criaram algumas imagens sobre a leitura e o seu ensino que parecem ser chaves interpretativas ainda presentes. A primeira diz que a leitura foi construída como fundamental para o aprendizado de outras disciplinas e, portanto, ela seria mais importante que as outras. A segunda é a imagem da crise, que perpassa o fracasso da escola ao formar o leitor, o que geraria a necessidade de alterar as formas tradicionais de ensino de literatura. Essas transformações procuravam oferecer uma resposta para as transformações do perfil dos alunos que chegavam à escola em decorrência da expansão do ensino de 1º grau:

Esse discurso seguiu em duas direções, uma de cunho quantitativo, relacionado à ampliação da oferta de educação tendo em vista a *universalização do ensino de 1º grau*, e outra que abordava os aspectos mais qualitativos, podendo ser caracterizados a partir das reformas educacionais, de reformulações da organização escolar, da introdução de novas metodologias de ensino e do aperfeiçoamento do professor (SILVA, 2012, p. 34).

Fruto de tal contexto, as pesquisas do período parecem demonstrar interesse crescente no aluno e na escola, procurando compreender o que se apresentava como uma nova realidade educacional. Outras pesquisas acerca da leitura como objeto de pesquisa têm demonstrado a contínua tendência de aumento dos estudos sobre a leitura. Gislene de Souza Oliveira Silva (2017) observou que mais de 400 pesquisas sobre o tema, espalhadas em diversas áreas de

conhecimento foram produzidas entre os anos de 2010 e 2015. Os dados da autora indicam que as Programas de Pós-Graduação em Educação, Letras e Psicologia concentram atualmente os estudos sobre a leitura.

De modo a particularizar a compreensão dos estudos realizados na área de ensino de literatura, passaremos a pequenos comentários de alguns trabalhos produzidos a partir dos anos 1970 e que foram significativos para realizarmos aproximações à questão. Não realizamos um levantamento exaustivo das teses e dissertações sobre a leitura, porém procuramos selecionar algumas que configuram posições variadas a respeito da leitura, sobretudo nas áreas de Educação e Letras.

Iniciaremos esse percurso pelos trabalhos sobre a leitura e seu ensino com o livro *Literatura/ensino: uma problemática*, de Maria Theresa Fraga Rocco, dissertação de mestrado defendida em 1975. O trabalho buscava apresentar um retrato do ensino de literatura no Brasil e ao mesmo tempo oferecia caminhos para a busca de um ensino condizente com a nova realidade educacional. O livro é dividido em duas partes. Na primeira, a pesquisadora aplica questionários em 178 alunos pré-adolescentes, 78 adolescentes e 31 professores. Por meio da análise dos dados, a autora configura as representações sobre a leitura, o uso do livro didático e sobre as finalidades do ensino definidas por professores e alunos. Na segunda parte, a autora apresenta a entrevista que fez com “professores de literatura, críticos e/ou criadores, de indiscutível renome” de modo a configurar uma bibliografia sobre o ensino de literatura. Figuram nessa lista: Alfredo Bosi, Décio Pignatari, Haroldo de Campos, Lucrécia D’Alessio Ferrara, Michel Launay, Nelly Novaes Coelho e Zulmira Ribeiro Tavares.

É de 1979 a tese de doutorado defendida por Marisa Lajolo sob o título *Usos e abusos da literatura na escola – Bilac e a literatura escolar na República Velha*. A autora analisa a produção de livros didáticos produzidos pelo escritor, a saber: *Livro de composição* (1899), *Livro de leitura* (1901), *Contos pátrios* (1904), *Poesias Infantis* (1904), *Teatro infantil* (1905), *Através do Brasil* (1910), *Pátria Brasileira* (1911). A autora realiza a análise interna das obras, desde seus textos de abertura até os principais temas explorados, localizando o modo como o arcaísmo se mostrava em sua produção. Por fim, relaciona os livros ao momento histórico em que se situam. A obra tem como contribuição o estudo e a problematização do livro didático como produtor de uma teoria literária e do próprio ensino.

De maneira mais arrojada que os livros precedentes, Ligia Chiappini Moraes Leite apresenta o seu *Invasão da Catedral: literatura e ensino em debate*, fruto de pesquisa realizada no Brasil e na França entre 1977 e 1978. A autora também busca uma descrição da literatura e de seu ensino no Brasil, recorrendo à comparação, entretanto, ela apresenta uma

postura mais “iconoclasta”, como definiu Marilena Chauí no prefácio do livro. A autora realiza entrevistas com alunos do 1º e 2º graus, seguindo as mesmas perguntas propostas por Maria Theresa Fraga Rocco três anos antes. No entanto, o referencial bibliográfico e o ponto de partir de Ligia Chiappini são diferentes, pois ela pretende desconstruir a leitura e a literatura como são ensinadas na escola e na Universidade, repensando o lugar sacralizado da literatura e do autor nos meios acadêmicos.

Alice Vieira traz a dimensão do cotidiano do ensino com a tese *Análise de uma realidade escolar: o ensino de literatura no 2º grau, hoje*, defendido em 1988. O trabalho busca compreender como se passa a aula de Português e para isso entrevista 580 estudantes para descobrir o que gostam de ler, a razão para a leitura e seus projetos de futuro. Compreende ainda que a aula de literatura é conformada por uma série de constrictões e, dentre elas, investiga o vestibular como fator de conformação do ensino no 2º grau. É importante assinalarmos que Alice Vieira incorpora outros elementos na compreensão da literatura que pode ser usada em sala de aula. Ela afirma que seria preciso incorporar leituras como os *best-sellers* em sala de aula, o que poderia favorecer uma empatia entre literatura, professores e alunos, levando ao “acesso a textos mais elaborados”. Essa discussão é muito constante nos trabalhos atuais.

Mabel Servidone (1993) pesquisa nas salas de aula das séries iniciais as maneiras como a língua é produzida na sala de aula. Assim, o estudo *Leitor e escritor ou o observador distanciado*, mostra em perspectiva do cotidiano o modo como a língua e, portanto, a leitura na escola é construída, no processo de alfabetização, como algo distanciado da prática dos alunos.

Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo (1994) pesquisou os *Caminhos e cotidianos de uma professora de leitura e escrita*. A partir de uma perspectiva do cotidiano, a pesquisadora acompanhou as relações cotidianas de construção da língua e a cotidianidade de uma sala de aula de alfabetização. Por meio de seu relato é possível encontrarmos várias situações corriqueiras que nos permitem ver maneiras de as crianças se relacionarem com a escrita e a leitura.

Difere deste grupo o trabalho de Antônio Augusto G. Batista, *A aula de português: discursos e saberes escolares*, publicado em 1997, cujo objetivo foi compreender *o que se ensina quando se ensina português*. No cruzamento de referencial teórico da sociologia da educação, os estudos da linguagem e a linguística, o pesquisador realiza observações de aula de Língua Portuguesa. Nesse cruzamento o autor vê a sala de aula como espaço de produção de textos variados, orais e escritos, resultando numa dada construção da disciplina que

demonstra aquilo de fato se ensina em Língua Portuguesa. É muito importante dizer que esse trabalho é pioneiro no recurso à observação de aulas e produz dados que buscam definir como se configura essa disciplina escolar, atentando para as formas de texto presentes na sala.

Por fim, citamos os trabalhos de Gabriela Rodella de Oliveira, que realizou a pesquisa de mestrado *O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino* (2008) e, no doutorado, *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências* (2013). Retomando a tradição dos anos 1970 e 1980, a autora realiza entrevistas e aplica questionários com professores e alunos do ensino médio de modo a configurar as relações dos primeiros e dos últimos com a literatura, além de construir uma imagem das aulas de Português. O trabalho é feito a partir da noção de leitura literária e procura incorporar as perspectivas do leitor nas reflexões sobre a leitura.

Os trabalhos que apresentamos acima, embora não derivados de um levantamento exaustivo, mapeiam formas tradicionais de discutir e utilizar recursos metodológicos na pesquisa sobre leitura. Predominam os estudos de perfil quantitativo com a realização de entrevistas e aplicação de questionários em larga escala. A exceção é dada por Antônio Augusto G. Batista, Mabel Servidone e Maria Rosa Rodrigues Martins, que realizam observações das aulas de Língua Portuguesa ou do cotidiano das séries iniciais. Os estudos parecem confirmar o que Ana Cristina Champoudry Nascimento da Silva (2012) observou em seu estudo, pois vemos que parece existir, de fato, uma preocupação com a busca por soluções para o ensino de literatura. Acompanhamos também que os estudos da década de 1970 partiram da teoria literária para a produção das análises e, não por acaso, Antonio Candido escreve o prefácio dos textos de Maria Theresa Fraga Rocco e Marisa Lajolo. A seguir, ao referencial bibliográfico da teoria literária foram sendo incorporados outros advindos da Sociologia e da Sociologia da Leitura (caso de Ligia Chiappini Moraes Leite e Gabriela Rodella de Oliveira) e da Linguística (Antônio Augusto G. Batista).

Quando nos voltamos para os artigos produzidos em alguns periódicos científicos, vemos que a literatura vem sendo construída como objeto a partir de diferentes perspectivas. Para acompanhar tal movimento, realizamos um levantamento bibliográfico entre os anos 1995-2015 de modo a compreender essa hipótese. Não se trata de um levantamento exaustivo de produções sobre leitura, porém buscamos localizar algumas imagens e opções recorrentes no que se refere ao estudo sobre o tema em questão. As revistas analisadas foram as seguintes: *Educação & Pesquisa*; *Educação & Sociedade*; *Revista Brasileira de Educação*; *Cadernos CEDES*; *Cadernos de Pesquisa*; *Pró-posições* e *Leitura: teoria & prática*. Os artigos

encontrados sobre o assunto serão apresentados a seguir, em grupos. O quadro completo com os títulos dos artigos está em arquivo anexo (ANEXO I).

Um conjunto significativo de artigos abordou o tema da alfabetização e do letramento quando busca falar a respeito de leitura. Esse é o caso, por exemplo, do artigo escrito por Claudemir Belintane, *Leitura e Alfabetização no Brasil: uma busca para além da alfabetização* (Educação & Pesquisa, 2006). Além disso, também podemos citar *Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional* de Vera Masagão Ribeiro, Claudia Lemos Vóvio e Mayra Patrícia Moura (Educação & Sociedade, 2002).

Outro grupo de artigos abordou o estudo dos impressos escolares, sejam eles os livros de leitura, os cadernos e coleções, com ênfase no primeiro caso. Podemos citar como exemplos desse grupo os artigos: *Livros escolares de leitura: uma morfologia* (1866-1956), de Antônio Augusto Gomes Batista (Revista Brasileira de Educação, 2002); *Reading as a cultural practice: concepts for the study of schoolbooks*, de Elsie Rockwell (Educação & Pesquisa, 2001).

É significativo o número de artigos que podem ser situados na área de História da Educação. Entre eles podemos citar *Letrados da Amazônia imperial e saberes das populações analfabetas durante a Revolução Cabana (1835 – 1840)*, de Magda Ricci, Luciano Demetrius Barbosa Lima (Revista Brasileira de Educação, 2015); *Educação, literatura e cultura da infância: compreendendo o folclore infantil em Florestan Fernandes*, de Patrícia de Cassia Pereira Porto (Educação e Sociedade, 2014).

A literatura também aparece na relação com o ensino, o que podemos notar por meio dos artigos: *Mediações on-line em cursos de educação a distância os professores de língua portuguesa em questão*, de Flaminio de Oliveira Rangel et al. (Revista Brasileira de Educação, 2015); *Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: leituras e indagações*, de Ernesta Zamboni e Selva Guimarães Fonseca (Cadernos CEDES, 2010). Notemos que no último caso a literatura é fonte para o ensino de história. Alguns artigos falam de práticas escolares, como *Dispositivo analítico para compreensão da leitura de diferentes tipos textuais: exemplos referentes à Física*, de Almeida, Maria José P. M. de Almeida e Sorpreso, Thirza Pavan Sorpreso (Pro-Posições, 2011).

Alguns artigos abordam a leitura não escolar ou em espaços variados, quando as discussões em torno da leitura virtual ganham força. Vejamos: *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*, de Magda Soares (Educação e Sociedade, 2002); *Leitores*

rurais: apropriação ético-prática nos sentidos atribuídos à leitura, de Lisiane Sias Manke (Revista Brasileira de Educação, 2015).

Por fim, existem alguns trabalhos que abordam as relações entre a literatura – na forma de romances autobiográficos e romances de formação em suas possíveis relações com a pedagogia e a educação. Esse é o caso do artigo *Como salvar a educação (e o sujeito) pela literatura: sobre Philippe Meirieu e Jorge Larrosa*, de Flávio Henrique Albert Brayner (Revista Brasileira de Educação, 2005). Nesse grupo também poderíamos inserir o artigo *Pedagogia e museificação*, de Denice Catani (Revista USP, 1990).

Existem, ainda, outros artigos que visam abordar as questões de leitura levando em conta as aproximações entre suas práticas e questões sociais. Esta abordagem do problema pudemos encontrar, sobretudo, na revista *Leitura: teoria & prática*. Entre eles, podemos mencionar *Prática social de leitura na escola e na sociedade*, de Telma Ferraz Leal (1999); *Compreensão de textos e classe social*, de Marco Antônio Rodrigues Vieira e Guy Denhière (1998); *Uma leitura de leituras produzidas por grupos sociais diferentes*, de Heliana Maria e Brina Brandão (1992).

Como procuramos observar, quando a leitura e a literatura se tornam objeto do campo educacional ela pode ser tomada como fonte para estudos variados, aparece como um conjunto de impressos que compõe o cotidiano escolar, tem seu papel situado entre a alfabetização e o letramento e também é pensado a partir do ensino e da formação de professores. Contudo, trata-se de práticas ou experiências de ensino associadas a diversas disciplinas. As fontes e metodologias presentes nos trabalhos variavam segundo os objetivos e áreas de origem dos pesquisadores. Contudo, vemos as características de pesquisa do campo educacional entre os trabalhos descritos.

Como desafio para a produção de nossa tese reside a necessidade de construirmos no campo educacional um objeto que detêm um espaço institucionalizado na área de ensino de Português. Como poderíamos, assim, constituir bases teóricas e metodológicas para a produção da tese?

Nesse momento, procuramos recorrer ao referencial bibliográfico francês produzido no campo educacional e que abordava a problemática da leitura escolar. Realizamos um levantamento bibliográfico em revistas francesas de educação em busca de artigos publicados entre 1995 e 2015. As revistas pesquisadas foram as seguintes: *Revue Française de Pédagogie* (1967); *Revue Française de Sociologie* (1960); *Éducation et Sociétés* (1998); *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (1975); *Revue de Sciences de l'Éducation* (1975). Passemos a uma aproximação aos artigos encontrados.

Alguns artigos buscam realizar uma descrição um pouco mais geral da leitura, como é o caso de *Lire au collège et au Lycée: [de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance]* (1998), de Christian Baudelot e Marie Cartier, publicado na revista *Actes* ou *La lecture scolaire comme pratique culturelle: concepts pour l'étude de l'usage des manuels* (2006), de Elsie Rockwell, em *Éducation et Sociétés*. Mais relacionados a esses trabalhos vemos outros que procuram se aproximar das práticas de ensino de literatura. Esse parece ser o caso de *Concevoir des communautés de lecteurs: la gestion de la classe dans une didactique interactionniste* (1999), de Sabine Vanhulle e de *Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire: étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration* (2004), de Manon Hébert, ambos publicados na *Revue de Sciences de l'Éducation*.

Outros conjuntos de textos procuram evidenciar as relações entre o ensino de literatura e suas aproximações tanto com a cultura dos alunos, quanto com o fato dessa relação entrar em jogo na avaliação escolar. *Épreuves et prouesses de l'esprit littéraire* (1998), escrito por Louis Pinto em *Actes* ou mesmo, em relação ao projeto de formação estética da escola, *L'art pour éduquer. La dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne* (2007), de Alain Kerlan, publicado em *Éducation et Sociétés*. A *Revue Française de Sociologie* nos oferece o artigo de Philippe Coulangeon que questiona exatamente esse papel cultural da escola, com o artigo *Lecture et télévision: les transformations du rôle culturel de l'école à l'épreuve de la massification* (2007).

Desse modo, as revistas em análise constroem a literatura como objeto de análise principalmente a partir da sua relação com uma ideia de formação cultural promovida pela escola, algo que se relaciona ao projeto escolar, mas que se articula também ao capital cultural dos alunos, o que varia ao longo do tempo e ganha, portanto, características marcantes em momento de democratização do liceu. Percebemos uma abordagem mais ampla a partir de uma perspectiva que situa as questões de leitura em relação a questões sociais mais gerais e com a própria forma escolar.

A partir do quadro exposto acima, buscamos configurar o ponto de ancoragem teórica do nosso objeto de pesquisa, situado na área de didática. Para tanto, estamos lidando com uma literatura consagrada sobre o assunto que definiu questões ao redor da leitura e da literatura na escola. Contudo, gostaríamos de trazer discussões próprias ao campo educacional brasileiro, como ele vem se configurando nas últimas décadas por meio da construção desse objeto com o auxílio de conceitos como cultura escolar, tempo escolar, currículo, mas situando a escola e a sala de aula como espaços socialmente estruturados, frutos de um “precipitado da história”.

Tal perspectiva requer outra visada com relação às questões de literatura na escola, pois poderíamos pensar que elas nos ajudam a compreender questões mais gerais com relação às aproximações entre a escola e a cultura; os padrões culturais legítimos e suas repercussões em uma escola que passou pela expansão; os efeitos da escola em alunos com diferentes *habitus*; uma volta à realidade escolar, tema tão caro aos estudos educacionais.

CAPÍTULO 1 - A CONSTRUÇÃO DE UM OBJETO DE ESTUDOS PELO COTIDIANO

Um grupo que está na frente da mesa da professora é composto por duas meninas e um menino. Uma delas copia a lição e as outras mexem no celular. Outro grupo está no canto direito da sala e é formado por cinco alunos, três meninos e duas meninas. Eles estão sentados em roda, em cima das carteiras e no colo uns dos outros. Conversam predominantemente sobre as festas das quais participam. Falam também sobre os casais, quem está ficando com quem e sobre música.

(Observação feita no dia 4 de novembro, 1º ano A)

Nosso objeto de pesquisa foi constituído a partir das inúmeras relações cotidianas presentes na escola, algumas das quais podem ser conhecidas pelo trecho de nosso *Diário de Campo* em epígrafe. Entre as conversas dos adolescentes e adultos sobre suas atividades de lazer, modos de significar comportamentos dos colegas, reflexões sobre o mundo do trabalho, jogos e músicas presentes nos celulares, as reações das professoras e suas maneiras de lidar com os grupos formados nas turmas, foram buscados os conflitos pela leitura legítima de obras literárias na escola. Para tanto, efetuamos em 2014 observações das aulas de Língua Portuguesa ministradas em duas turmas do 1º ano do ensino médio na Escola 1 e em uma turma de EJA na Escola 2, assim como realizamos entrevistas semiestruturadas com duas professoras e oito alunos, além de aplicarmos questionários com 69 alunos do ensino médio da Escola 1 e analisarmos os currículos e materiais didáticos utilizados nas aulas. Ao tomar a cotidianidade como ponto de partida e espaço de síntese de nossa investigação, foi preciso construir teoricamente tal lugar e as maneiras como as relações com a linguagem poderiam ser constituídas como objeto de estudo, esforço que pretendemos realizar no capítulo que se segue.

Nosso intuito foi o de compreender como as representações de alunos e professoras entravam em tensão na sala de aula e, assim, produziam as condições para a constituição de uma cultura legítima por meio das relações objetivamente instauradas na sala de aula. Para tanto, buscamos situar, a partir das contribuições de autores como José Mário Pires Azanha, Dominique Julia e Joël Zaffran as características do cotidiano, considerando que a escola é uma instituição cuja objetivação de suas ações pedagógicas tem intencionalidade e sentidos temporalmente articulados que geram contornos específicos aos conflitos vividos entre professores e alunos - o que nos mostrou outra vertente de tensões na pesquisa, pois em alguns momentos observamos professoras e alunos colocando as normas e regras escolares em discussão. Ao mesmo tempo, consideramos que as ações cotidianas dos participantes da pesquisa seguiam uma razão social, ou seja, os conflitos, as negociações e os acordos pelos

sentidos da leitura de obras literárias se aproximavam das representações de leitura caras ao seu grupo familiar e social mais amplo. Assim, autores como Régine Sirota, Pierre Bourdieu, Bernard Lahire e Roger Chartier nos auxiliaram a descrever as ações escolares como socialmente configuradas e quando reclassificadas na escola, se tornam momentos significativos para as trajetórias futuras dos alunos e professoras.

Como a exposição feita nos parágrafos anteriores sugere, não tomamos um autor como central para a pesquisa, mas a partir da perspectiva sócio-histórica (NOVOA, 1991) buscamos as referências que nos permitem constituir nossa perspectiva teórica, da qual decorrem nossas escolhas metodológicas. A seguir, portanto, a partir dos conceitos de *representações*, *cultura escolar*, *habitus* e *práticas de leitura* apresentaremos os caminhos para a produção da pesquisa.

1.1.A leitura de obras literárias em meio à lógica da cotidianidade: entre tempos e posições sociais

Colocar em evidência as disputas pela leitura legítima de obras literárias na escola supõe pensar que os processos de produção do leitor ou do não-leitor se dão na cotidianidade daquela instituição, no cruzamento das representações que ela confere à linguagem com aquelas dos professores e alunos. Trata-se de acompanhar as maneiras de interiorização escolar das práticas sociais e a reclassificação² das mesmas como ações fundamentais no processo de produção de diversas imagens de leitor apropriadas pelos alunos e mesmo por professoras. Essa perspectiva de investigação tem tradição entre os estudos educacionais e alguns deles nos servem como referência. É o caso, por exemplo do estudo de Stéphane

² Pierre Bourdieu (2015) se refere ao termo reclassificação no artigo *Classificação, desclassificação e reclassificação*, que descreve as estratégias de reconversão de capitais utilizadas por indivíduos para manterem ou melhorarem suas posições no espaço social. Ao se referir a uma mudança estrutural na relação entre diplomas e ocupação de cargos de trabalho, o autor demonstra a forma como a utilização recorrente do sistema de ensino pelas diferentes classes e a consequente perda de raridade e valor de alguns diplomas leva a processos variados de reconversão de capitais sociais e econômicos de modo a alterar ou criar profissões para que se possa manter as posições sociais. Nesse processo os indivíduos podem ser reclassificados em função das mudanças morfológicas das carreiras e seus requisitos, gerando a desclassificação desses indivíduos ou a reclassificação dos mesmos, do que depende o valor dos capitais disponíveis e as estratégias exitosas de suas reconversões. Em nosso trabalho, sempre que nos referirmos ao termo, ele nos ajudará a descrever o modo como os alunos e as professoras veem suas representações de leitura ganhando novos valores ao serem reclassificadas no espaço escolar, cuja morfologia é marcada por sua cultural própria temporalmente organizada, a qual também pode ser alterada em função das pressões exercidas por eles. Queremos evidenciar, portanto, que assim como o espaço social mais amplo, as disputas pela leitura legítima de obras literárias na escola pretendem descrever *sistemas de relações objetivas* cujas *posições e tomadas de posições* determinam *relacionalmente* - e em sentido positivo ou negativo em função dos capitais disponíveis - a cultura linguística valorizada na escola.

Bonnéry (2007), que ao pesquisar a produção do fracasso escolar na escola partiu da hipótese que ele não existiria antes do processo de escolarização e, portanto, seria preciso acompanhar como em meio às aulas, às atividades e às interações entre professores e alunos o fracasso seria paulatinamente produzido. Caso semelhante ocorre com Maria Helena Souza Patto (1991), ao também investigar a produção do fracasso na escola, o que a levou a uma observação atenta das relações sociais lá estabelecidas como circunstâncias de criação de destinos escolares e possibilidades de futuro. Disputar, portanto, a cultura legítima no espaço escolar significa algo essencial na definição de aspectos fundamentais da vida de alunos e professores.

Uma das preocupações envolvidas na produção de pesquisas acerca do que se passa no cotidiano ou na realidade escolar se situa na intenção de descrever e representar o que de fato acontece em seu interior. A esse respeito, José Mário Pires Azanha (2011) salienta que isso não significa, necessariamente, maior conhecimento acerca de sua realidade. Em muitas circunstâncias, proposições teóricas vindas de áreas diversas como a sociologia e a psicologia fornecem interpretações *a priori* que explicam o cotidiano escolar. Nesses casos, quanto mais se toma a escola como referência, menos se sabe sobre ela, uma vez que as relações sociais instauradas em seu interior são repostas a partir de lógicas advindas da teoria e não de suas especificidades. Consideramos, assim, que seria preciso levar em conta que os alunos, a professora e a leitura ganham significados ao serem tomados como resultantes do “[...] jogo das complexas relações sociais que ocorrem no processo institucional da educação” (AZANHA, 1990/1991, p. 66). A partir de tais relações as características da leitura legítima de obras literárias são engendradas e, por isso, as ações corriqueiras ganham muito significado para nós, assim como a maneira como elas são descritas e representadas por nossos entrevistados. Não podemos desconsiderar que a realidade humana é produzida exatamente no cotidiano, nas inúmeras ações corriqueiras que constituem até mesmo as experiências mais extraordinárias, como nos lembra José Mário Pires Azanha (2011). É particularmente importante tomar esta afirmação quando consideramos os estudos educacionais, uma vez que a escola e a sala de aula são frequentemente vistas como os lugares do trivial, da repetição, enfim, o que se passa nesse local não costuma ser considerado digno de registro. A esse respeito, Anne-Marie Chartier (2000) sustenta que ao olharmos para a sala de aula temos a impressão de que ali se passam várias ações sem sentido aparente. As situações em que os alunos são interpelados pelos professores, as contínuas repetições de comandos, as idas e vindas nos conteúdos de ensino, entre outras práticas comuns, parecem amenidades sem

importância. Contudo, segundo a autora, os fazeres *ordinários* colocam em prática as lógicas e sentidos de funcionamento escolar (CHARTIER, 2000). Logo, as representações da leitura.

O desafio desse tipo de investigação reside, como afirma Azanha (2011), na dificuldade de se encontrar a totalidade por meio de partes, ou seja, localizar entre o caos do cotidiano os aspectos que possam produzir ligação e continuidade na experiência comum. Em nossa pesquisa, seria o caso de notar quais aspectos da realidade poderiam ser mais férteis para se compreenderem os aspectos centrais da disputa pela linguagem na escola. Ainda segundo o autor supracitado, a maneira de empreender tal esforço reside na operação conceitual, na construção de um ponto de vista teórico que permita a articulação desses múltiplos aspectos. A partir de tal ponto de vista teórico será possível estabelecer os passos metodológicos ajustados ao conjunto de questões relacionadas ao problema de investigação. Nesse sentido, Pierre Bourdieu (2011) ressalta a necessidade de se efetivar nas pesquisas um trabalho classificado por ele como *reflexividade reflexa*, que é um esforço de explicitação dos pressupostos teóricos da pesquisa, mas também os pressupostos pessoais que animam o investigador.

Como mencionamos na Introdução, a partir dos resultados de nossa pesquisa de mestrado e também de nossa trajetória pessoal, interessa-nos investigar a problemática relacionada à linguagem, compreendendo que as relações com a leitura, assim como com outras linguagens artísticas, são produzidas, reproduzidas e classificadas de acordo com regras social e historicamente definidas. Os estudos de Roger Chartier e Pierre Bourdieu se mostraram potentes para que pudéssemos construir teoricamente a leitura como uma prática social que repõe, na forma de apropriações da cultura, modos de classificação do espaço social e de si. A escola tem, nesse processo, lugar de destaque por ser o local em que se produzem os alunos dotados das disposições culturais mais valorizadas socialmente. Nesse sentido, as disputas de representações vividas por professoras e alunos, em uma escola específica, nos permitiriam notar como estas questões ganham corpo hoje em dia.

Ao construirmos o cotidiano - e as imagens produzidas por professores e alunos a seu respeito - como ponto de partida da pesquisa, consideramos que ele constitui uma cultura própria caracterizada pela regularidade temporal de suas ações e pelas inscrições sociais de docentes e discentes, ou seja, a realidade das escolas também é produzida por suas representações. No que se refere à ideia de cultura escolar, partimos de algumas definições que nos permitem sintetizá-la em seus aspectos estruturantes, como a de Dominique Julia:

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p.10).

Tal definição visa nos mostrar que, a partir do momento em que a escola passa a funcionar em um espaço específico destinado ao ensino, quando os cursos tornam-se graduados em níveis e um corpo profissional recrutado e formado se articula, temos as bases para a constituição de uma cultura escolar. Tal cultura é influenciada por normas e regras que os professores e alunos são chamados a respeitar e, portanto, componentes de suas práticas e agentes de sua produção no cotidiano; ao mesmo tempo, a escola não é uma instituição fora do tempo e, por isso, ela se aproxima de *modos de pensar e agir* em circulação na sociedade; assim como as culturas dos alunos também se mostram em seu cotidiano (JULIA, 2001). Espaço em que diferentes agentes e forças sociais estão em relação, a escola está, diferentemente do que a constância de sua forma nos sugere, realizando novas negociações com as gerações que a frequentam, com as mudanças das mentalidades sociais e perfis profissionais. Como consequência dessa perspectiva, acompanhar tal movimento no interior de uma escola pode evidenciar como diferentes instituições articulam suas finalidades educativas diante dos desafios que possam enfrentar e nos permite conhecer o que se passa em seu interior. Antonio Viñao Frago também produz uma definição de cultura escolar. Para o autor, a cultura escolar é:

... un conjunto de modos de hacer y pensar, de creencias y prácticas, de mentalidades y comportamientos sedimentados a lo largo del tiempo y compartidos en el seno de las instituciones educativas (VIÑAO FRAGO, 1998, p.21).

A definição reforça o caráter múltiplo, dependente de maneiras variadas da articulação de crenças, práticas, mentalidades, entre outros. Isso nos sugere que cada instituição escolar vai articular seu trabalho por meio de uma forma particular e dar, desse modo, contornos próprios a ela. No que se refere às relações com a linguagem, poderíamos nos perguntar: quais são as práticas e normas específicas das escolas que pesquisamos? Ao serem articuladas, quais efeitos produzem? Existem similaridades entre os modos de fazer e pensar das duas escolas?

Entre as afirmações sobre a cultura escolar apresentadas acima, é importante para nossa pesquisa o que diz respeito à relação com o tempo sugerida pelos autores. Viñao Frago e Dominique Julia indicam que as características das normas, mentalidades e práticas escolares levam tempo para serem sedimentadas no cotidiano e podem variar segundo as épocas correspondentes. Poderíamos dizer, então, que as práticas relacionadas à leitura de obras literárias nas escolas pesquisadas foram sendo entranhadas em suas culturas com o passar do tempo, porém sempre realizando negociações com as épocas em que existiram. Nesse caso, relacionamos as formas de lidar com a linguagem literária na escola tanto a uma espécie de história daquela instituição particular, quanto das repercussões que as discussões públicas atuais, as demandas das famílias e dos alunos geram em seu interior. A esse respeito, José Mário Pires Azanha afirma que a escola é uma “[...] instituição que possui uma cultura específica com um certo grau de autonomia e, além do mais, que essa cultura (ou subcultura) é um ‘precipitado da história’” (1990/1991, p. 67). Ainda a respeito das relações entre o tempo e a cultura escolar, Dislane Zerbinatti Moraes (2015) sustenta que:

Para qualquer compreensão das culturas escolares *não podemos ignorar a história*. Isto porque a escola é uma instituição na qual confluem múltiplas estruturas sociais e temporalidades: o tempo que formaliza práticas (estruturas de longa duração, com ritmos lentos de transformação); o tempo dos marcos de intervenção política e organização escolar (em conjunturas de média e curta duração) os tempos dos discursos pedagógicos e enunciados pelos professores para orientação e tomada de decisões, que circulam no âmbito das escolas, e se constituem em saberes engendrados na prática (muito sensíveis à mudança, aos ritmos rápidos da circulação de leituras e prescrições e urgências pedagógicas) (MORAES, 2015, p. 2-3, grifos nossos).

Ao chamar atenção para as temporalidades presentes nas culturas escolares, a autora supracitada torna evidente que a observação de uma escola no presente supõe compreender também o papel que o passado exerce na produção de sua realidade. As práticas de ensino, livros didáticos e currículos conhecidos durante a pesquisa nos mostraram os diversos ritmos, resquícios do passado e negociações de diversas ações relacionadas à leitura de obras literárias. Ao relacionarmos os elementos em discussão, evidenciou-se para nós que as escolas conhecidas são compostas desse precipitado da história que, nos limites desta tese, precisam ser explicitados.

Não podemos desconsiderar que a relação objetiva de ensino instaurada na escola tem como um de seus elementos significativos o tempo, ou melhor, a organização temporal escolar (VINCENT et al, 2001; GALLEG0, 2008). Na disputa com outros atores sociais, a

escola tomou para si o tempo da educação das crianças e também produziu em seu interior, como afirma Rita de Cassia Gallego (2008), os mecanismos temporais de sua produção. De acordo com Agustín Escolano Benito (2008), é por meio dele que se orienta o trabalho pedagógico; além disso, ele também é central, pois influencia a concatenação do currículo e do espaço. Pierre Bourdieu (1989) sustenta também que uma instituição é produzida pelas ações de seus sujeitos, o que coloca em jogo a história na forma objetivada e incorporada. No primeiro caso, a história se faz presente pelos objetos que puderam acumular o passado institucional, neste caso, os livros didáticos e currículos são documentos que nos permitem ver as formas de apresentação das questões em análise; já a história incorporada diz respeito à produção do *habitus*, trabalho feito no *mundo natal*, como definido por Pierre Bourdieu (2007), que permite a incorporação da história, dos jogos passados e atualizados no presente, isto é, devemos nos perguntar como professoras e alunos, cujas posições sociais serão descritas, produzem sentidos no presente para a leitura de obras literárias a partir do acúmulo de experiências vividas no passado. Em nossa pesquisa não nos interessa tomar o tempo como objetivo de análise, mas sim perceber que as regularidades sociais e escolares referentes à leitura são aspectos estruturantes de nosso problema de pesquisa e serão explicitados sempre que se tornarem cruciais para a exposição de nossa análise.

Com isso, consideramos que a intencionalidade formativa da escola está estruturada, portanto, a partir da regularidade de suas ações, observada por meio das maneiras de agir sobre os alunos que concretizam uma dada formação de seus corpos e mentes (ZAFFRAN, 2006). A escrita e a leitura desempenham papel central na arquitetura dessa temporalidade, uma vez que a especificidade da educação escolar está baseada também na existência de saberes escritos. Dessa forma, opera-se um tipo de socialização escolar pela escrita, ou melhor, pela lógica escrita que produz alunos capazes de fazerem parte dos jogos sociais organizados por seu intermédio assim como da leitura. Ao se tornar espaço privilegiado para dotar os alunos de disposições linguísticas necessárias à inserção social, somos obrigados a notar que a produção do leitor operada pela escola deve ter espaço e tempo na trama de sua regularidade como condição para o êxito de sua intencionalidade educacional (LAHIRE, 2008). No que se refere à literatura, a incorporação de romances, poemas, contos e peças de teatro como parte dos materiais de escolarização é coincidente com a criação da educação escolarizada. Seja como meio de se fazerem exercícios de leitura, cópia, memorização ortográfica e gramatical ou oportunidade de recitação, a literatura foi chamada a cumprir seu papel na incorporação dos tempos escolares.

Precisaríamos pensar que por meio da leitura a escola vai produzindo seus alunos, os quais incorporaram pelas atividades e frequência com que são exigidas, por exemplo, uma maneira de organização do corpo, de contenção do ímpeto para a realização de uma atividade silenciosa, o hábito de iniciar e terminar um volume seja ele qual for, fazendo com que as atividades de leitura sejam parte importante da socialização escolar. Ao mesmo tempo, a escola produz seu leitor, ou seja, define formas legítimas de apropriação do universo literário bem como seus representantes em uma sociedade em que existem leituras e leitores diferentemente valorizados. Pierre Bourdieu (1996) demonstra, por exemplo, o modo como a criação e especialização do campo literário fez com que seus agentes pudessem estabelecer as bases para a produção do olho capaz de realizar a leitura de obras literárias mais valorizada em seu interior, o que gera a necessidade de capitais específicos de candidatos a escritores, críticos e outros leitores especializados; Bernard Lahire evidencia que as diferentes carreiras produzem e ao mesmo tempo exigem maneiras distintas de se apropriar e circular pelos impressos, o que faz com que alguém que siga na área de humanas, por exemplo, desenvolva perfil de leitura muito variado de quem está na área de exatas. Esses exemplos indicam que os modos de apropriação da leitura constituem traços distintivos significativos e possibilitam diferentes inserções sociais. A esse processo de formação escolar por meio da relação com a linguagem, Bernard Lahire deu o nome de *matriz socializadora escolar-universitária*, ideia que nos é cara e será explicitada no capítulo 2. Que pese o discurso de desvalor da leitura literária, não devemos desconsiderar que o mundo virtual está repleto de leituras e a escola não é um ator ingênuo na produção dos leitores propensos a circularem em seu interior; além disso, para além do discurso de que os alunos não leem, é preciso compreender as características de sua relação com a cultura. Como se faz isso hoje em dia? Como se organizam temporalmente as atividades ligadas à leitura de obras literárias e quais são seus sentidos formativos? Quais seriam as negociações com as demandas do presente necessárias à efetivação de uma intencionalidade formativa por meio da leitura?

Se, como indicamos anteriormente, a escola é organizada de modo a produzir sua intencionalidade educativa, não se pode conferir poder total às investidas estatais. Interessamos saber o modo como, de acordo com as regras da cultura escolar praticada nas duas escolas pesquisadas, efetivam-se as ações de produção do leitor. Nesse sentido, para além da compreensão das iniciativas temporalmente organizadas da escola, é preciso notar como alunos e professoras tensionam e trazem para o cotidiano as representações sociais constituídas em suas experiências não-escolares. A esse respeito, Régine Sirota nos apresenta ideia importante sobre as relações sociais instauradas na escola:

...considérées comme un système de signes symbolisant le sens et les enjeux que représente le temps scolaire pour les acteurs en présence, en fonction de l'ensemble des déterminants sociaux dans lesquels ils se situent. Le sens de ces comportements découlant à la fois de la situation elle-même, mais aussi de l'ensemble des pratiques dans lesquelles ils s'insèrent (SIROTA, 1988, p. 12).

A autora acima referida sustenta que os tempos escolares são sempre tensionados no cotidiano por meio dos sentidos atribuídos a eles pelos alunos e pelos professores. Ao notarmos que as relações temporais escolares incidem diretamente sobre as relações com a linguagem, podemos pensar que as representações de leitura dos estudantes e das professoras problematizam as intencionalidades formativas escolares e são motores das relações sociais que impulsionam as ações de suas interiorizações no cotidiano e, assim, fazem acontecer a produção e classificação dos leitores. Tais representações, por sua vez, seriam engendradas nas trajetórias sociais desses sujeitos. Como enfatiza a autora francesa “Toute pratique scolaire est une métaphore de l'ensemble des pratiques sociales d'un individu” (1988, p. 10). Nesse sentido, os conflitos escolares ou os problemas pedagógicos não podem ser considerados como puramente escolares, já que muitos conflitos sociais se apresentam sob a forma de problemas escolares. É preciso compreender que o cotidiano escolar como *fato social*:

Constituer le quotidien en fait social, c'est attribuer au détail de chaque instant, à la banalité, à la répétition de tous les jours le sens et la force des grands événements qui cristallisent les points d'inflexion des itinéraires sociaux (SIROTA, 1988, p.10).

Dessa forma, localizamos as disputas pela leitura legítima de obras literárias na escola como circunstâncias significativas para que os alunos produzam ou sejam produzidos como detentores de disposições linguísticas escolarizadas, o que se faz no jogo cotidiano de classificação e reclassificação de suas representações de leitura no cotidiano. Atos de indisciplina, piadas, olhares, entre outras interações ocorridas no cotidiano podem ser indícios que precisam ser decifrados para que possamos notar as formas explícitas e implícitas por meio das quais se operam negociações pela relação mais valorizada com a linguagem. Nesse caso, é preciso que se efetive uma *descrição densa* do cotidiano para que se busquem as lógicas dessas relações que podem efetivar as produções do leitor na escola. A definição de cultura dada por Clifford Geertz (2008) pode nos ajudar a construir, como metáfora, nossa ideia sobre como interpretar o que foi observado em sala de aula:

Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 2008, p. 4).

Segundo sua definição de cultura, Geertz enfatiza que esta é um conjunto de teias de significados que o próprio ser humano criou. Nesse sentido, ao pesquisador caberia interpretar e analisar tais teias para compreender determinada cultura. Uma vez que a escola constitui uma cultura, esta também pode ser conhecida por meio da observação atenta de sua trama, da qual fazem parte professores e alunos. Para tanto, procuramos realizar uma observação densa do cotidiano de modo a “[...] tirar grandes conclusões a partir de fatos pequenos, mas densamente entrelaçados” (GEERTZ, 2008, p. 19-20). Devemos mencionar que José Mário Pires Azanha se refere à análise de Geertz a partir da célebre descrição da briga de galos em Bali e o modo como ela pode revelar as tramas do cotidiano:

[...] em face da variedade possível de caminhos da prática científica no estudo dos assuntos do mundo cotidiano, aqueles caminhos que não permitirem vencer a opacidade do mundo e distinguir tiques nervosos de piscadelas conspiratórias, ou brigas de galo em Bali de passatempos coletivos, podem vir a ser erráticos e correrem o risco de apenas produzir *flatus vocis* (AZANHA, 2011, p. 165).

Por meio de tal esforço poderíamos nos aproximar do ideal proposto por Anne-Marie Chartier (2000) e atribuir importância às ações escolares corriqueiras, espaço em que também se dão os conflitos pela leitura de obras literárias.

De modo a descrevermos essa cultura, para além dos objetos do cotidiano escolar, dos currículos e livros didáticos, também é preciso estabelecer algumas bases para situarmos as *representações* de professores e alunos. De acordo com Roger Chartier (1991a; 1991b), o conceito se refere a formas mentais que orientam as ações dos sujeitos. Ao explicar a ideia de representação, o autor insiste que ela pode ser compreendida como uma maneira de se apresentar algo que está ausente e, ao mesmo tempo, criar uma imagem do objeto. Nesse sentido, os grupos sociais criam para si, para os objetos, relações sociais, entre outros, imagens públicas que pretendem diferenciá-los e classificá-los no instante em que os separam dos outros (CHARTIER, 1991a; 1991b). Logo, ao criarem feições para sua relação com a leitura, os sujeitos estariam sintetizando uma forma de se posicionar no real e dar sentidos a ele. Pierre Bourdieu também sustenta que as representações são formas de classificação, constituídas a partir do mundo natal, que constroem as possibilidades sociais dos sujeitos (BOURDIEU&WACQUANT, 2014). Sua produção tem relação, portanto, com uma dada inscrição social e desse modo, o conceito de *habitus*, formulado por Pierre Bourdieu (2007) é útil para pensarmos sobre as representações de leitura.

O *habitus* se forma na primeira educação e auxilia os sujeitos a desenvolverem maneiras de se vestir, de se relacionar com as obras de arte, de falar, de se portar, enfim, de estar no mundo. Ele é o resultado da conjunção entre a condição econômica e social do sujeito e os traços distintivos que o ligam a certo lugar no *espaço dos estilos de vida*, gerando práticas classificáveis e sistemas de classificação das práticas, logo um esquema gerador de práticas (BOURDIEU, 2007). Como parte significativa da teoria das práticas de Pierre Bourdieu (1983), o autor busca uma forma de explicitar sua proposta para a ação na relação entre a estrutura social e o agente. Por conseguinte, o *habitus* é definido como:

[...] um sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente ‘regulamentadas’ e ‘reguladas’ (BOURDIEU, 1983, p. 60-61).

Podemos compreender da passagem anterior que ao ser definido como uma estrutura estruturada, o *habitus* se constitui na interiorização de modos de funcionamento da realidade que já existiam antes do nascimento de qualquer agente e se relacionam à posição social ocupada por ele, ou seja, as variadas posições sociais podem gerar sistemas de disposições também variadas. Ao mesmo tempo, o *habitus* é uma estrutura estruturante, pois além de uma dada interiorização de regras sociais, ele supõe uma forma de classificação social capaz de se constituir em esquemas que geram novas práticas. Tal visada permite definir o *habitus* como espécie de esquema que gera novas ações diante de todas as situações e se baseia no cálculo ou antecipação de consequências a partir das experiências anteriores (BOURDIEU, 1983). Efetua-se a operação de “[...]transformação do efeito passado em futuro esperado, resta que elas se definem em primeiro lugar em relação a um campo de potencialidades objetivas, imediatamente inscritas no presente, coisas a fazer ou a não fazer, a dizer ou a não dizer [...]” (idem, p. 62). Enquanto interiorização de determinada posição social, o *habitus* gera a criação de aspirações e possibilidades ajustadas a esse determinado espaço.

Ao compreendermos a sala de aula como um espaço socialmente estruturado, podemos pensar que as ações mantidas por alunos e professores guardam relações com seus *habitus* e geram a cultura escolar daquela escola e, assim, as práticas presentes em seu interior são fruto de uma “relação dialética entre uma situação e um *habitus*”. Na medida que este último funciona como um princípio gerador, ele cria práticas que reproduzem as constantes relações em que vivem os agentes, mas se adaptam ao rendimento das ações em situações determinadas. Nas palavras de Bourdieu:

Só podemos, portanto, explicar essas práticas se colocarmos em relação a estrutura objetiva que define as condições sociais de produção do *habitus* (que engendrou essas práticas) com as condições de exercício desse *habitus*, isto é, com a conjuntura que, salvo transformação radical, representa um estado particular dessa estrutura (1983, p. 65).

Nosso desafio neste trabalho será o de perceber como os diferentes sistemas de disposições dos estudantes e dos docentes entram em jogo no espaço escolar e tensionam a partir de suas práticas as variadas representações de leitura. Ao mesmo tempo, procuramos verificar o modo como a escola, ao produzir um arbítrio cultural, participa da configuração do *habitus* dos alunos.

No espaço dessa pesquisa, não buscamos o conjunto de todas as disposições dos alunos e professores conhecidos. Tomamos como significativas apenas as práticas relacionadas à leitura de obras literárias, as quais nos dão indícios acerca das representações de leitura dos sujeitos de nossa pesquisa. De acordo com Roger Chartier (1999), *a prática de leitura* pode ser compreendida como os diferentes usos que variadas comunidades de leitores podem fazer dos livros em função de suas competências, normas e convenções de leitura, expectativas contrastantes com relação aos livros, variados usos feitos desse objeto, enfim, tudo o que se possa definir como uma cultura específica ao redor dos livros. Ao defender o estudo das práticas de leitura, o autor afirma

Deve-se levar em conta, também, que a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, em espaços, em hábitos. Distante de uma fenomenologia que apaga qualquer modalidade concreta do ato de ler e o caracteriza por seus efeitos, postulados como universais ...uma história das maneiras de ler deve identificar as disposições específicas que distinguem as comunidades de leitores e as tradições de leitura (CHARTIER, 1999, p. 13).

Os alunos e professores colocam em jogo exatamente suas tradições e representações de leitura. Se estas últimas são engendradas pelo modo de funcionamento do *habitus*, podemos dizer que ao aparecerem em sala de aula, temos um cotidiano composto pelas disputas sociais recolocadas na escola na forma de questões pedagógicas e escolares. De modo a tirarmos consequências metodológicas dessa afirmação, buscamos compreender as práticas de leitura de alunos e professoras por meio dos seguintes elementos: sentidos para a leitura de obras literárias; formas de ler; títulos prediletos; regimes familiares e não escolares de leitura em confronto com as representações escolares.

1.2. As fontes para a produção das análises

Uma vez construído nosso objeto de pesquisa a partir dos referenciais teóricos explicitados acima, buscamos caminhos metodológicos que nos possibilitassem meios para recompor os fios da experiência acerca dos conflitos pela leitura legítima de obras literárias na escola. Como procuramos indicar anteriormente, configurar as tensões com relação à linguagem na escola supõe articular aspectos diversos que regem movimentos de criação de leitores no cotidiano em meio a lógicas escolares e não-escolares entrelaçadas no dia a dia das instituições conhecidas na pesquisa. Procuramos, portanto, por relações objetivas que dão sentidos e significados ao objeto em questão a partir de posições diversas, sejam elas dos alunos, das professoras e do Estado, o que nos leva à descrição de um espaço difícil pelos embates que tantos pontos de vista podem gerar. Pierre Bourdieu (2011) salienta que esses lugares difíceis, como os conjuntos habitacionais que pesquisou, impõem desafios para sua descrição e para a construção de uma imagem que respeite o mosaico dessa realidade. Não existe, portanto, como o autor sustenta, um caminho metodológico seguro que garanta o êxito da pesquisa - até porque todas essas palavras podem comportar definições variáveis e contrastantes. José Mário Pires Azanha (2011) também sustenta que, no que se refere às pesquisas que partem do cotidiano, não existe o método correto, o que é para ele contrário à investigação científica.

Nesse sentido, buscamos caminhos metodológicos que nos pareceram mais indicados para configurarmos nosso objeto de pesquisa segundo o referencial teórico que construímos, a saber: as *observações das aulas* de Língua Portuguesa no ensino médio; recolha e análise dos usos dos *livros didáticos* presentes nas aulas; análise dos *currículos* estadual e federal em vigência; *entrevistas* com alunos e professoras; e um questionário com os alunos do ensino médio regular a respeito de suas práticas de leitura. Optamos por realizar a pesquisa no ensino médio, pois nesse nível de ensino a literatura é abordada com maior complexidade e em sentido diverso daquele presente no ensino fundamental I, que preza pela formação do leitor de modo mais amplo. O ensino médio tem como tradição favorecer relação com as bases da leitura literária e, assim, aprofundar o que foi aprendido no ensino fundamental I.

Com o auxílio dos livros didáticos e currículos articulados às observações, configuramos as representações estatais sobre a leitura de obras literárias, as relações com a linguagem favorecidas pelo Estado, ou seja, buscamos reconstituir a *matriz socializadora escolar*. Ao mesmo tempo, notamos durante as observações situações de conflito entre

professoras e aluno, alunos e alunos, enfim, circunstâncias em que a linguagem foi tensionada na escola. A realização das entrevistas teve como objetivo identificar os sentidos atribuídos pelos alunos e professoras às aulas de Língua Portuguesa, bem como identificar as representações de leitura dos mesmos. O mosaico construído a partir desses elementos nos permitiu reconstituir as relações objetivas em torno da linguagem nas duas escolas de ensino médio em que a pesquisa aconteceu. Nosso corpus de pesquisa foi analisado em duas vertentes de modo a identificar os aspectos considerados significativos para a compreensão de nosso objeto de pesquisa: por um lado, atentamos para os traços do que identificamos como característico das práticas de leitura em circulação na escola e nas entrevistas; por outro lado, buscamos as regularidades temporais que sustentam as mesmas no espaço escolar e familiar. A seguir apresentamos algumas especificidades das fontes utilizadas.

Observações de aula e entrevistas

As observações de aula foram feitas em duas escolas de ensino médio da cidade de São Paulo e alguns alunos presentes nessas aulas bem como as professoras responsáveis pelas disciplinas foram entrevistadas. A partir de outubro de 2014 iniciamos as observações de aulas na Escola 2 uma vez por semana e assistíamos à duas aulas dadas na mesma turma, o 3º ano B. Em novembro do mesmo ano passamos a observar as aulas de Língua Portuguesa na Escola 1 três vezes por semana durante a manhã. Acompanhávamos apenas as aulas da professora Valquíria no 1º ano A e no 1º ano B. Ao lado de outros recursos metodológicos, o uso das observações tem sido frequente nos estudos educacionais há algumas décadas, quando o interesse sobre as práticas, experiências de escolarização, entre outras temáticas ligadas à *caixa preta* escolar ganham relevo. Nesse sentido, histórias de vida e autobiografias se tornam recorrentes em estudos sobre a profissão docente, dando a ver processos de formação, identidades docentes e práticas escolares (CATANI et al., 2006); pesquisas sobre a história da educação também passaram a buscar novas fontes que pudessem recuperar as experiências de escolarização do passado, valorizando, por exemplo, as fontes literárias e memorialísticas (CARVALHO, 1993; MORAES, 1996) e, quando possível, os depoimentos de professoras há muitos anos na profissão; estudos sobre o currículo se voltam para o cotidiano buscando as subjetividades em sua produção (ALVES & OLIVEIRA, 2010). Ao mesmo tempo, a influência da pesquisa etnográfica, que se desenvolve a partir dos anos 1960, constitui

ferramentas para investigação da realidade escolar (BUENO, 2008). O enfoque dado às pesquisas educacionais faz com que observações de aulas e de outras situações escolares e entrevistas não-estruturadas estejam no vocabulário comum de quem tem contato com elas e as produz. Nessa perspectiva, alguns trabalhos que partem da realidade escolar nos serviram como influência, como *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*, de Marília Pinto de Carvalho (1999) e *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* de Maria Helena Souza Patto (1990), cujas observações atentas trouxeram contribuições à compreensão dos processos de escolarização bem como evidenciaram as repercussões das relações de gênero e das desigualdades sociais em seu interior.

Por meio das observações, buscava compreender o modo de funcionamento das aulas de Língua Portuguesa em diferentes sentidos: o primeiro, e talvez o mais obviamente ligado ao objeto de pesquisa, seria o de verificar, preferencialmente, como se davam as relações entre alunos e professoras em torno da leitura e da literatura, mas também a respeito de questões mais amplas e imprevistas pela pesquisadora inicialmente; o segundo sentido seria a tentativa de compreender como a aula de Língua Portuguesa era estruturada pelas professoras nas duas escolas. Identificamos o emprego do tempo utilizado por elas, os materiais utilizados, as principais atividades propostas aos alunos, entre outros; por fim, tentamos compreender qual era o lugar da literatura durante as aulas, isto é, quando ela era mencionada e utilizada, para quais fins era introduzida, os títulos selecionados, a relação com outros aspectos do ensino, como o conteúdo gramatical. Seguindo as indicações relativas à postura do pesquisador durante as observações das aulas, procuramos não interferir no funcionamento da sala de aula, sabendo que nossa presença ali já produzia um caráter excepcional para elas. Procurávamos variar os locais onde me sentava de modo a ter diferentes pontos de vista sobre a sala de aula. O registro das observações de aula deu origem aos *Diários de campo* que podem ser encontrados no Anexo II.

De modo a construirmos nosso objeto de estudo, também realizamos entrevistas semiestruturadas com oito alunos e duas professoras, cujas perguntas estão no Anexo III, de modo a compreendermos seus pontos de vista em sala de aula. Durante as entrevistas, buscamos nos situar a partir da postura sugerida por Pierre Bourdieu e nomeada como ativa e metódica

Efetivamente, ela associa a disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade de sua história particular, que pode conduzir, por uma espécie de mimetismo mais ou menos controlado, a adotar sua linguagem e a entrar

em seus pontos de vistas, em seus sentimentos, em seus pensamentos, com a construção metódica, forte, do conhecimento das condições objetivas, comuns a toda uma categoria. (BOURDIEU, 2011, p. 695)

Essa posição pressupõe, de uma só vez, que o pesquisador se aproxime e se submeta ao ponto de vista do entrevistado como condição para compreender aquilo que é característico de sua posição; mas também exige uma forte fundamentação teórica acerca de seu papel em meio àquela entrevista. Também procuramos estar atentos ao envolvimento e aos interesses dos entrevistados durante a pesquisa. Assim, as entrevistas possuem perfis diversos, apesar de versarem sobre o mesmo tema. Procuramos fazê-las um momento de construção conjunta do problema com o entrevistado, este a partir do trabalho sobre sua memória a respeito das representações sobre os livros e a leitura, e do pesquisador, a partir da construção do objeto de pesquisa, como sugerem Meihy(2005) e Alberti(2005).

Para selecionar os entrevistados, quando contávamos cerca de um mês de observação de aulas, começamos a realizar os movimentos necessários para a realização das entrevistas com os alunos. Em um primeiro momento, gostaríamos de realizar as entrevistas com diferentes alunos, que pudessem nos mostrar variadas experiências escolares, como as de sucesso e fracasso; posições mais positivas ou conflituosas com relação às aulas, entre outros. Do nosso ponto de vista, este poderia ser o caminho para a compreensão das diferentes posições possíveis diante das aulas de Língua Portuguesa e da literatura.

Assim, em algumas aulas, convidamos os alunos para darem a entrevista, explicando sobre o seu conteúdo, os seus objetivos, entre outros. As reações diante do convite foram variadas. Alguns alunos se mostraram dispostos a realizarem a entrevista logo no primeiro momento, seja para “te ajudar com seu trabalho”, seja pela curiosidade de ter sua fala gravada como em entrevistas da televisão. Outro grupo se mostrou desconfiado sobre a entrevista, achando que aquilo seria uma espécie de denúncia sobre as condições da escola pública. Apesar de nossa insistência de que não se tratava disso, optaram por não participar da pesquisa. Outro grupo foi indiferente, não demonstrando recusa ou aceitação em fazer parte da pesquisa. Ao final, estabelecemos algumas datas para a realização das entrevistas, que aconteceram sempre na escola, no caso dos alunos da Escola 1 – exceção feita a uma aluna, que foi entrevistada também em sua casa – e em lugares públicos no caso dos alunos da Escola 2. Nos dias e horários combinados com os alunos tivemos, ainda, um conjunto de desistências por parte deles, assim, ao final, realizamos oito entrevistas com alunos, sendo seis com mulheres e duas com homens (Anexo VI). As entrevistas com as professoras foram feitas

ao final do ano, após o encerramento do ano letivo (Anexo VII). A professora Valquíria foi entrevistada na casa da pesquisadora, lugar escolhido pela própria professora. Já a entrevista com a professora Celeste começou em uma padaria a meio caminho entre a escola e sua casa, com uma continuação na escola.

Questionários

Após a realização das observações de aulas e realização das entrevistas, sentimos falta de dados mais gerais que possibilitassem a compreensão das características dos alunos participantes da pesquisa em comparação com seus colegas de turma. Com tais dados, poderíamos situar suas preferências literárias, locais de compra, entre outros, nos hábitos mais gerais da turma. Assim, no final de 2015, voltamos à Escola 1 e pedimos autorização para passarmos o questionário nas duas turmas em que realizamos a pesquisa. Ainda que os alunos já estivessem no 3º ano do ensino médio, consideramos que as informações dadas por eles poderiam contribuir com a análise de nossos dados, pois se tratava do mesmo conjunto de estudantes. Não foi possível aplicarmos o questionário nas turmas da Escola 2 porque eles se formaram ao final de 2014.

A confecção do questionário seguiu o interesse de mapear a escolarização e profissão dos pais dos alunos bem como alguns traços de suas opções literárias e, para isso, tomamos as informações as referências que tínhamos sobre as turmas para a escolha das questões. O questionário foi respondido, ao todo, por 69 alunos do ensino médio regular nas duas turmas em que realizamos as observações. As informações obtidas por meio dessa fonte foram utilizadas apenas para situarmos as práticas dos alunos da Escola 1 e o modelo do questionário está no Anexo V.

Currículos

De modo a construir o cotidiano escolar em nossa pesquisa, como explicitado anteriormente, também selecionamos os currículos escolares que se constituem em elementos que produzem impactos na sala de aula. Para tanto, selecionamos os documentos federais e estaduais. Em um primeiro momento, procuramos situar os currículos - assim como pareceres e decretos - como fontes para a compreensão dos processos sociais que indicam os conflitos relativos à educação (FARIA FILHO, 1998). Para isso, selecionamos os documentos

curriculares vigentes no ano em que realizamos as observações de aula e que, portanto, serviriam de base ao trabalho docente, a saber:

Documentos federais:

- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2000.
- Parecer CEB/CNE nº 15/98 IN: BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: bases legais. Brasília, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. PCN+ Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília, 2013.
- Ministério da educação e cultura/SEB. (2006) Orientações Curriculares Nacionais (ensino médio).Literatura. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília.

Documento estadual:

- São Paulo (Estado). Currículo do Estado de São Paulo Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo, FDE, 2012

Para além de fontes para a compreensão de disputas sociais mais gerais, os currículos são partes da produção dos conhecimentos efetivados em sala de aula. Como afirma Jose Gimeno Sacristán (1998), os currículos adquirem significados nos contextos em que são inseridos e, certamente, a sala de aula é um deles. Na relação com livros didáticos, conteúdos, alunos e professores ele ganha sentidos. Nesse sentido, pesquisadoras como Nilda Alves e Inês Barbosa de Oliveira (2010) abordam os currículos a partir do cotidiano, ponto de vista que permite ver as práticas curriculares compostas de saberes e fazeres pouco coerentes, advindos das redes de referência docentes. Logo, estamos pensando que os documentos

enumerados acima são articulados em função das contradições cotidianas (ALVES&OLIVEIRA, 2010).

A análise dos currículos também se valerá das menções ao passado, sempre que isso for importante em nossa exposição, por meio da aproximação dos currículos vigentes a documentos produzidos anteriormente. Sendo assim, tentaremos compreender as especificidades dos documentos atuais no jogo de suas temporalidades, ao mesmo tempo em que situaremos os currículos como elaborações do presente, no cotidiano. Decorre dessas afirmações que os currículos e mesmo a seleção cultural são produzidas também no cotidiano, nessas dimensões temporais. Jean-Claude Forquin (1996) sustenta que os saberes ensinados pela escola foram estabilizados ao longo do tempo, pelo pertencimento a sistemas simbólicos, sendo o currículo um deles. Entretanto, atualmente os questionamentos sobre as escolhas culturais escolares estão muito presentes. Autores como Forquin, Sacristán e Inés Dussel (2009) afirmam que na atualidade é difícil encontrar uma cultura comum a ser ensinada na escola. Como afirma Inés Dussel (2009), tem-se criticado, por exemplo, o fato de que a voz dos alunos e de sua cultura não estaria sendo ouvida na escola. Nesse sentido, nossa abordagem dos currículos pretende ver esses acordos cotidianos em torno da cultura legítima escolar.

Livros didáticos

Como sugerido no excerto acima, os livros didáticos também são elementos estruturantes da produção de conhecimentos escolares. Durante as aulas pudemos notar que, apesar de a secretaria de educação de São Paulo ter produzido apostilas para o Ensino Fundamental II e Médio, as professoras utilizavam preferencialmente os livros didáticos que ainda recebem. As apostilas são usadas de maneira pouco frequente no ensino médio regular³. Os títulos utilizados são os seguintes:

- CAMPOS, Elizabeth; CARDOSO, Paula Marques; ANDRADE, Sílvia Letícia.
Viva Português: ensino médio. São Paulo: Ática, 2010. Vol.1

³ A criação das apostilas faz parte do programa estadual São Paulo Faz Escola, em vigor desde 2008. Seu objetivo foi a uniformização das ações de professores, gestores e alunos. Em 2010, as diretrizes do programa foram substanciadas na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (CATANZARO, 2012)

- FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JÚNIOR, José Hamilton. Língua Portuguesa: linguagem e interação. São Paulo: Ática, 2010. Vol.3
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Língua portuguesa e literatura. Linguagens. São Paulo, 2014. (Caderno do aluno, v.1)
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Língua portuguesa e literatura. Linguagens. São Paulo, 2014. (Caderno do aluno, v.2)

Décio Gatti Júnior (2004) sustenta que os livros didáticos apresentam os conteúdos de ensino a partir de algumas injunções, entre elas: as novidades da ciência selecionadas pelos autores e editores; os impactos das alterações curriculares e de concepções educativas; e a pressão exercida pela sociedade civil. Nesse sentido, ao olharmos para nossos materiais, é possível identificar um conjunto de questões envolvidas na produção dos saberes escolares. No que se refere à disciplina Língua Portuguesa, autores como Miriam Schröder (2013) e Magda Becker Soares (2002) afirmam que os livros didáticos são suportes para a produção da regularidade escolar pela seleção de conteúdos e oferecimento de atividades que organizam, muitas vezes, o trabalho do professor. Nesse sentido, apesar da polêmica que pode gerar o direcionamento excessivo ocasionado por ele, os livros didáticos são referência importante para os professores e participam da produção do currículo praticado (BITTENCOURT, 2008).

1.3. A seleção de uma escola para participar da pesquisa

A Escola 1 e a Escola 2, localizadas nas diretorias de ensino Norte 1 e Centro sul de São Paulo, respectivamente, fazem parte da rede estadual de ensino, composta em sua totalidade por 5672 unidades em todo o estado e 1162 na capital. Dentre elas, em 2014, a rede também contava com 178 escolas de tempo integral, segundo informações obtidas no site da Secretaria Estadual de Educação⁴. Tal contagem leva em consideração apenas as escolas mantidas pela Secretaria Estadual de Educação, mas ainda existem, em menor quantidade,

⁴ O projeto de escolas em tempo integral teve início no Estado de São Paulo em 2012 e oferece um período de estudos de nove horas e meia aos alunos. As escolas também são equipadas com salas temáticas para cada uma das disciplinas e os professores trabalham em regime de 40 horas em uma única instituição. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/ensino-integral>> . Acesso em: 06 fev. 2018.

aquelas geridas pelas Universidades Estaduais e também pelo Centro Paula Souza⁵. Essa última é responsável hoje em dia por 220 Escolas Técnicas (ETECs) no Estado de São Paulo e sofreu grande expansão nos últimos anos. Sendo assim, apesar de aparentemente termos uma rede única, ela é ramificada entre o ensino médio comum, em tempo integral e técnico.

A rede foi se configurando dessa forma a partir dos anos 1990, quando iniciativas estatais e dinâmicas sociais alteraram o panorama do ensino médio. Ana Paula Corti (2015) salienta que no final da década referida ocorrem, concomitantemente, a expansão das vagas no ensino médio, fruto da grande procura por esse nível de ensino e da abertura de vagas nos períodos noturno e diurno, esse último como consequência da municipalização das escolas de 1º ao 4º ano, ocorrida em 1996. Essa configuração gerou, na visão da autora, uma dualidade na rede, pois ela não foi ampliada em função da construção de novas escolas igualmente estruturadas, mas sim pela realocação de alunos nos espaços vagos deixados pelas escolas de primeiro grau; ao mesmo tempo, aquelas unidades melhor equipadas foram passadas para o Centro Paula Souza. Em 1994, 82 escolas se tornaram responsabilidade do Centro, as quais foram somadas às 12 unidades anteriormente transferidas entre 1981 e 1982. Ana Paula Corti (2015) afirma que tais alterações na oferta de vagas gerou uma corrida entre pais e alunos por aquelas consideradas melhores. A tendência dessa dualidade vai se aprofundando nos anos 2000 com a ampliação das escolas técnicas e também com o surgimento do projeto de escolas em tempo integral, cujas unidades concentraram investimentos em uma formação com ênfase no aprendizado de línguas estrangeiras, artes, projetos diferenciados, professores selecionados entre os melhor qualificados da rede, além do maior tempo de estudos. Assim, as respostas estatais à demanda crescente pelo ensino médio foram dadas por meio de um discurso que enfatiza compromisso com a qualidade da educação para todos, mas cria condições variadas de formação segundo a frequência ao ensino médio comum, em tempo integral ou técnico. O Estado torna-se, assim, um agente importante na produção de um mercado escolar que gera concorrência entre os alunos e suas famílias, assim como os meios de selecionar aqueles que irão frequentar cada um deles por meio de vestibulinhos, no caso das ETECs, ou pelas matrículas permitidas apenas em escolas próximas ao local de moradia, o que gera a concentração de alunos com perfis socioculturais semelhantes.

⁵ Apesar de ter sido criado em 1969 com o objetivo de organizar os cursos superiores de tecnologia, ele foi ganhando a responsabilidade de também ser responsável pelo ensino profissionalizante em nível médio. Disponível em: < <http://www.cps.sp.gov.br/perfil-e-historico/>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

No mercado no qual se configura a rede estadual, as escolas em que a pesquisa foi realizada ofereciam, em 2014, o ensino médio regular, cujo diploma é o menos valorizado quando comparado com as escolas particulares, técnicas e escolas de tempo integral, além de também serem as escolas com menor oferta de infraestrutura adequada e a presença de muitos alunos que gostariam de estar em outros lugares. Muitos estudantes mencionaram estar na Escola 1 após tentarem fazer vestibulinhos em outras instituições e não serem aprovados; já os alunos da Escola 2 são marcadas pela escolarização truncada, apesar de a instituição oferecer melhor estrutura física que a primeira⁶.

Diante desse quadro, as relações estabelecidas dentro da escola e desta com as famílias são bastante truncadas. Pudemos perceber isso, inicialmente, pela dificuldade em encontrar local para fazer nossa pesquisa de campo. Encontramos muitos desafios até mesmo para sermos ouvidos pelos coordenadores e diretores das escolas. Comumente, chegávamos à secretaria da escola, um espaço gradeado, onde a secretária nos recebia e repassava a informação para a coordenadora ou diretora da escola. Geralmente, já recebíamos uma resposta negativa e, apesar de nossa insistência, não conseguíamos ser recebidos pelos membros da direção escolar. As tentativas por telefone também não lograram. Situações como essas se repetiram em outras escolas visitadas pela pesquisadora.

Por fim, conseguimos ser recebidos pela diretora da Escola 1, que atende alunos desde o 6º ano até o ensino médio nas modalidades regular e EJA. Em conversa com a diretora, estabelecemos um dia para conhecermos uma professora indicada por ela. No dia combinado, fui conversar com a professora, que trabalhava em uma escola de ensino fundamental I e no 3º ano do ensino médio da Escola 1. Acertamos o início das observações para a próxima sexta-feira. Iniciou-se então uma série de cancelamentos por parte da professora ao longo de quase um mês. Ao final desse período, tivemos nova conversa com a diretora, que nos indicou outra professora, chamada Valquíria. Assim, comecei a fazer as observações de suas aulas em duas turmas de 1º ano do ensino médio em novembro de 2014. Ao mesmo tempo, também fomos aceitos para fazer a pesquisa em uma escola situada na V. Mariana, por intermédio de uma amiga que já trabalhou na instituição. Conversamos com a coordenadora bem como com a professora Celeste e passamos a assistir às aulas de Língua Portuguesa do 3º ano do ensino

⁶ As escolas também oferecem imagem significativa dos rumos da organização da rede. Em 2015, a Escola 2, localizada no Piqueri, distrito de Pirituba, localizada na zona norte da cidade, foi uma das escolas selecionadas para serem desativadas na reorganização da rede prevista para acontecer no ano seguinte. Após a ocupação da escola pelos estudantes, assim como ocorreu em muitas outras, a reorganização foi suspensa. No mesmo ano, a Escola 2, localizada no bairro Santa Cruz se tornou escola em tempo integral.

médio na modalidade EJA. Apesar de não termos previsto a pesquisa no EJA, ao termos essa possibilidade, resolvemos levar adiante as observações nas duas escolas, que poderiam nos fornecer duas experiências variadas com o ensino médio paulista. Na primeira escola observamos as aulas de Língua Portuguesa dadas pela professora Valquíria em duas turmas do 1º ano do ensino médio e na Escola 2 observamos as aulas ministradas pela professora Celeste aos alunos do 3º ano do ensino médio na modalidade EJA.

Algumas considerações sobre as professoras e os alunos

Apesar de terem nível de formação e tempo na profissão semelhantes, Valquíria e Celeste vivenciam condições de trabalho diversas no que se refere à estabilidade. Enquanto Celeste sempre trabalhou na rede pública, inicialmente na rede municipal e, a seguir, na estadual, normalmente, em um único período, Valquíria tem sua trajetória marcada por passagens em escolas públicas e privadas e, no ano em que a conhecemos, era professora efetiva na rede estadual e contratada na rede municipal, o que lhe rendia três períodos de trabalho e também a sensação de instabilidade gerada por seu tipo de contratação. Aparentemente, o casamento realizado mais tarde e a ausência de filhos fez com que Celeste não tivesse a necessidade de buscar outros períodos de trabalho, o que Valquíria, casada e mãe de duas filhas adolescentes teve que fazer. Também é importante mencionar que, em 2015, a Escola 2 passou a funcionar em tempo integral, oferecendo regime de trabalho de 40h na mesma instituição, o que assegurou as condições de trabalho, no que se refere à estabilidade, à Celeste. Valquíria, nos anos seguintes, teve seu contrato de trabalho na prefeitura encerrado, o que lhe obrigou a procurar por ampliação de horas na rede estadual e a esperar por nova contratação temporária. Percebemos então que há uma espécie de força de atração gerada pelas iniciativas do Estado: as escolas com melhores estruturas físicas também oferecem melhores condições de trabalho e, por vezes, se situam em bairros mais valorizados e vice-versa, o que gera possibilidades de escolarização muito diversas e seleções sociais dentro da rede de ensino.

No que se refere aos alunos, constituímos um grupo de adultos, que estavam no EJA, e outro de adolescentes, alunos do ensino médio regular. Com relação ao primeiro grupo, nos deparamos com alunos trabalhadores com idades entre 35 e 45 anos, que trabalhavam como vendedores, secretárias e donas de casa, frequentando o curso noturno. Todos têm filhos e dois deles são casados. Os alunos adolescentes, em sua maioria com 15 anos no momento em

que os conhecemos, estudavam no período da manhã e, no contraturno, realizavam cursos de informática e inglês ou ficavam em casa. Nenhum de nossos alunos entrevistados trabalhava quando os conhecemos, o que é representativo do grupo de que fazem parte. Com base nos dados obtidos por meio do questionário, é possível afirmar que este é o perfil dos outros alunos da escola. Entre os 69 alunos que responderam ao questionário apenas 14 trabalhavam e 29 realizam algum curso, já 26 alunos não realizavam outras atividades ao saírem da escola.

A escolaridade dos pais e mães dos alunos entrevistados se concentrou no ensino médio, no caso dos adolescentes, e no ensino fundamental I quando se tratou dos adultos. Há uma tendência, portanto, de ampliação da escolaridade das últimas gerações que se expressa nas trajetórias de nossos entrevistados. As professoras também são parte desse processo, pois apenas o pai de Celeste tem nível superior, completado já na idade adulta, ao passo que as mães das professoras estudaram até o ensino fundamental e o pai de Valquíria tem nível médio de escolarização. Com relação aos dados obtidos por meio do questionário, pudemos encontrar os seguintes dados:

Gráfico 1. Escolaridade dos pais e responsáveis dos alunos.

Quando consideramos os dados dos pais e mães, notamos a concentração de estudos no ensino médio. Porém ao isolarmos os dados notamos que existem mais mães que detêm o ensino superior do que pais. Observamos que ao comparar pais e filhos, os dados indicam a tendência de manutenção da formação em nível médio e maior procura pelo nível superior. Isso demonstra que as famílias de nossos alunos têm acumulado capital cultural escolar. Entretanto, a maior escolaridade das mães não lhes garante sempre maiores salários que os pais.

Existe predomínio de profissões que exigem nível médio entre as ocupações de pais e mães. Entre as mulheres, predomina a ocupação de faxineira, vendedora e enfermeira. Entre os pais se sobressai a profissão de empreiteiro de obras. Somando-se pais e mães, podemos

contar seis professores, carreira que os une à Valquíria e Celeste. As profissões dos alunos adultos também são observadas na lista acima, o que nos faz crer que lidamos com um grupo que guarda muitas semelhanças sociais.

Sendo assim, pesquisamos os conflitos com relação à leitura legítima de obras literárias por meio da visão sobre o problema que as injunções de suas posições sociais conferem ao problema; além disso, é no interior de duas escolas determinadas, Escola 1 e Escola 2, que relações objetivas irão evidenciar as linhas fortes das disputas pela linguagem na escola de ensino médio. Se anteriormente buscamos as linhas gerais que descrevem os personagens da pesquisa, abaixo traremos os perfis dos mesmos de modo a fornecer os traços principais que lhes tornam reconhecíveis ao longo da leitura.

1.3.1. A Escola 1 e a Escola 2

Escola 1

A Escola 1⁷ se situa no Piqueri, zona norte de São Paulo, próxima à estação de trem Pirituba. O bairro faz parte do distrito que dá nome à estação de trem. Ela atende ao ensino fundamental II e médio regular e EJA, divididos em três períodos. Os 882 alunos da escola estão divididos em 10 salas de aula. Em 2014, havia 269 alunos de 5º ao 8º ano, no ensino médio regular 483 e 138 na EJA. A escola é equipada com laboratórios de química e de informática, sala de leitura, refeitório, ventiladores em todas as salas, equipamentos multimídia, quadra coberta e descoberta. Os laboratórios de química não são utilizados e Adriana, durante sua entrevista, mencionou que gostaria de ter aulas mais práticas em laboratórios. Vemos que, do ponto de vista das instalações isso seria possível. Os alunos são moradores do entorno da escola, Piqueri e Pirituba, mas também há alunos que moram em outros bairros da zona norte, como Parada de Taipas, Jaraguá e Perus. Isso demonstra que a escola é um ponto de atração para os alunos da região, o que pode ser o resultado das políticas da rede estadual que, como vimos, favorece a existência de escolas muito desiguais, o que

⁷ De modo a preservar a identidade das escolas, professoras e alunos, utilizamos nomes fictícios para nos referir a eles.

produz uma corrida dos pais de alunos por instituições vistas como melhores. Pirituba, distrito do qual o Piqueri faz parte, conta com 437.592 habitantes e tem apenas um centro de cultura, nenhuma galeria de arte e nenhum museu. A escola esteve na lista de fechamento do plano de reestruturação do sistema de ensino proposto pelo governo estadual e foi ocupada pelos estudos como forma de protesto. Os alunos fecharam a Marginal Tietê na altura da Ponte do Piqueri, o que deu visibilidade à escola. Como a reestruturação foi suspensa, a Escola 1 se manteve em funcionamento no ano de 2015.

Escola 2

A Escola 2 está situada no bairro V. Mariana, próxima ao metrô Santa Cruz, zona centro-sul da cidade de São Paulo. Atende ao ensino fundamental II e ao ensino médio regular e na modalidade jovens e adultos. A escola tem uma sala equipada com máquinas de escrever *braille*, *sorobãs* (ou ábaco, instrumento para cálculos matemáticos), dois computadores com leitores de tela (Dosvox e Virtual Vision) e lupas eletrônicas, capacitando a escola a oferecer educação para deficientes auditivos e visuais, com uma professora especializada. Além disso, a escola também tem sala de informática com 26 computadores, sala de leitura e quadra de esportes. Registram-se cerca de 2.500 alunos matriculados, cujos períodos de estudo estavam divididos em três períodos: manhã, tarde e noite. Contudo, 2014 foi o último ano neste modelo, pois a partir de 2015 a escola passou a funcionar em tempo integral, o que acabou com a EJA. Entre os alunos matriculados, a maior parte vem de bairros que ficam na região próxima à V. Mariana. A proximidade da escola ao metrô e ao terminal de ônibus favorece a chegada de estudantes vindos de regiões mais distantes. O bairro V. Mariana parece funcionar como um centro de atração para os moradores dos bairros mais pobres da zona sul da cidade, seja pela oferta de transporte ou pela dinâmica do comércio do bairro. Também pudemos constatar que a V.Mariana, cuja população era de 344. 632 habitantes em 2014, tem em sua região seis centros e espaços de cultura, 14 galerias de arte e oito museus, os quais nenhum dos entrevistados mencionou frequentar. Apenas Paulo disse que iria passar a frequentar o SESC V. Mariana. Na sala que acompanhamos, a maioria dos estudantes era composta por pessoas que trabalhavam na região e, por isso, matricularam-se na instituição. A professora Celeste mencionou em sua entrevista que os alunos do bairro raramente se matriculam na escola, o que tem se tornado mais comum no EF II. A professora chegou também a mencionar a diferença entre os alunos que moram no bairro, que dariam mais valor para a escola, e aqueles que moram em vizinhanças mais distantes. Em conversas com alunos e professores,

notamos que a escola goza de boa reputação, sendo muito procurada pelos estudantes da região.

Alguns dados comparativos sobre educação

Para finalizar a descrição das escolas, gostaríamos de acrescentar alguns dados sobre a escolarização da população habitante dos dois bairros, obtidos no site da subprefeitura de São Paulo, cujo ano de referência é 2010. Em primeiro lugar, gostaríamos de chamar atenção para o número de analfabetos contabilizado. Em 2010, na V.Mariana havia 1.804 analfabetos, ao passo que em Pirituba havia 11.494 pessoas nessa situação. Com relação ao ensino médio, pudemos notar que em Pirituba havia 69.840 pessoas com esse nível de ensino incompleto, ao passo que na V.Mariana o número foi de 37.049. Com relação às pessoas que completaram o nível superior, no bairro da zona sul havia 105.331 pessoas e no da zona norte 17.974. Chama atenção a grande quantidade de moradores com nível superior completo e o pequeno número de pessoas cursando o ensino médio na V. Mariana, situação oposta à Pirituba. Isso chama atenção para a composição dos habitantes da região, que são mais jovens no último. Além desses dados nos ajudarem na compreensão do perfil dos alunos da escola, ele também nos auxilia a entender um pouco do perfil das professoras. Por um lado, Valquíria é moradora do bairro em que trabalha, Pirituba, e assim pode estar mais próxima do ponto de vista de seu estilo de vida dos alunos da região. Celeste também é moradora do bairro em que trabalha, porém a maior parte de seus alunos vem de outras partes, o que pode favorecer a sensação que a professora tem de ser diferente de seus alunos. Finalmente, gostaríamos de sinalizar também que o fato de essas escolas serem pontos de atração para alunos vindos de diferentes origens significa que ela encerra alunos com disposições, referências culturais, expectativas de futuro muito diversas, o que poderá ser visto nos perfis dos alunos apresentados a seguir. Ao pensarmos na escola da expansão e dos desafios que ela impõe, precisamos considerar essa característica de seus alunos.

1.3.2. Os perfis dos alunos e das professoras

a) Os perfis das professoras

Professora Valquíria

Conheci a professora Valquíria já na escola, quando fomos apresentadas pela diretora, que a indicou como a professora que poderia acompanhar. Fui ao seu encontro no final de um dia de aulas. Entrei em sua sala e me sentei em uma cadeira o sinal bater. Assim que me apresentei pedi para assistir às suas aulas e expliquei o objetivo da pesquisa, Valquíria se mostrou muito aberta e receptiva afirmando que nós aprendemos uns com os outros e que, por isso, não haveria problema algum eu fazer a pesquisa na escola. Foi, realmente, muito agradável conhecer uma professora tão aberta e receptiva com relação à pesquisa. Aos poucos, durante as aulas e por meio da entrevista, pudemos nos conhecer um pouco melhor. A professora Valquíria tem 49 anos, é casada e tem duas filhas. Ela é formada em Letras-Inglês pela faculdade Oswaldo Cruz, curso terminado em 1994, e tem pós-graduação em literatura pela PUC-SP. É importante notar que ela tem preferência pelo ensino de língua inglesa. Ela sempre usa palavras em inglês durante as aulas e usa frequentemente uma bolsa da escola de inglês *Cultura Inglesa*, escola em que ela faz um curso oferecido em convênio com o governo estadual. Entretanto, parece que a professora vai lidando sempre com suas vontades e com o que é possível. Seu primeiro trabalho foi como funcionária administrativa da SPTRANS, empresa de transportes de São Paulo. O curso de Letras foi uma opção para se tornar secretária bilíngue, entretanto, a possibilidade de trabalhar por meio período no momento em que teve sua primeira filha foi decisivo para optar pela docência na educação básica. Assim, a professora passou por diferentes instituições de ensino de modo conciliar suas preferências e suas necessidades. Ela começou a dar aulas em uma escola estadual, no Ensino Fundamental II, como funcionária contratada a partir de 1995. No mesmo ano se transferiu para outra escola estadual. Até 2008 deu aula em diversas escolas, pois não era concursada e precisava mudar sempre que um funcionário concursado assumia a vaga que ela ocupava. Em 2003, passou em um concurso para ser professora de inglês e também deu aulas em uma escola particular, para que suas duas filhas tivessem uma bolsa na instituição. Hoje em dia dá aulas de inglês no EJA e português no ensino médio. Em vários momentos a professora falou de sua dificuldade com a rotina, pois trabalha em três períodos, o que a faz correr de uma escola para a outra e, conseqüentemente, diminui sua possibilidade de dedicação à preparação das aulas e mesmo às leituras. Apesar de morar no mesmo bairro em que boa parte dos alunos, a

professora se vê de modo distanciado do grupo. Exemplo disso é a maneira como ela opõe suas filhas aos alunos que tem: “A maioria dos brasileiros é muito visual, gosta muito de televisão então está incutido esse negócio de leitura. Na minha casa está porque como eu gosto de ler, minhas filhas acho que me acompanharam e também meus irmãos deram livros infantis quando elas eram crianças, elas já têm essa prática”. Entre suas preocupações ela sempre menciona o desafio de levar todos os alunos a aprenderem, mesmo que na maior parte do tempo eles demonstrem desinteresse nas aulas. Em vários momentos durante as observações das aulas, e até mesmo durante a entrevista, a professora se lembra de um professor de Prática de Ensino para quem “...não era para a gente ficar frustrado quando a gente não atingir 100% [dos alunos]”. Ao colocar em segundo plano o sucesso escolar dos alunos, a professora ressalta as relações afetivas mantidas com eles como base para se perceber o êxito.

Professora Celeste

Também conheci a professora Celeste em seu local de trabalho. Quando fui recebida pela Coordenadora Pedagógica da Escola 2 recebi a indicação da professora de Português do ensino médio que poderia me receber. Conhecemo-nos na sala dos professores e ela também aceitou fazer parte da pesquisa sem impor qualquer problema ou restrição. A professora Celeste tem 50 anos, é casada e mora na V. Mariana. Iniciou o curso de Licenciatura em Português e Inglês na Faculdade UNIBAN. Inicialmente ela se formou em contabilidade, área em que trabalhou desde os 15 anos. Por iniciativa de seu irmão, que a inscreveu no vestibular, iniciou o curso apesar de informar que Letras sempre foi sua vontade. Assim como Valquíria, a docência não foi a primeira opção de Celeste, que acreditava já não poder se formar em nível universitário quando foi matriculada. A partir do momento em que começou a dar aulas, seu percurso se tornou mais estável, permanecendo por longos períodos nas escolas em que trabalhou. Celeste começou a dar aulas em 1989 em uma escola municipal na V. Leopoldina. Em 1995 passou a dar aulas em uma escola estadual situada na V. Piauí, onde ficou até 2001. Em 2004 passou a dar aulas na escola Di Cavalcante, no Alto de Pinheiros. A seguir, em 2005, pediu remoção para a Escola 2, onde dá aulas para o Ensino Fundamental II e EJA. No final do ano, a professora descobriu que tinha sido habilitada para dar aulas na escola de tempo integral na qual a Escola 2 se tornou em 2015.

A professora parece construir sua identidade docente a partir de dois sentidos fortes. O primeiro deles é o ensino de Português a partir da gramática, que ela identifica como seu ponto forte, apesar de ter se encantado com a literatura quando começou a fazer faculdade. Ao mesmo tempo, a professora parece construir o sentido da escola e de seu trabalho bastante dependente da origem social dos alunos, o que produz maior ou menor empatia entre eles. Exemplo disso pode ser o estranhamento que sentiu na primeira escola em que trabalhou, quando acreditou que a “clientela ia para se alimentar, eles não iam para estudar”. Diferente do que sentiu quando começou a dar aulas no estado: “Eu fiquei encantada com as crianças do estado. É outra clientela. É uma clientela realmente mais ligada no estudo, as famílias dão mais valor”. Nesse sentido, a professora busca formas de manter seu ponto de vista sobre a disciplina mesmo em turmas que, do seu ponto de vista, não valorizam tanto a escola. No caso do EJA, ela notou que os alunos chegavam muito cansados e não se interessavam pelo que fosse difícil, então ela mudou a aula e a transformou em atividades que dessem conta de suas dificuldades gramaticais.

b) os alunos adolescentes

Mariana

A aluna tem 15 anos e desde o momento em que propus a realização da entrevista, mostrou-se muito disposta a fazer parte da pesquisa. Mariana fazia parte do grupo de alunos que se sentava próximo à professora e fazia as lições com frequência, o que poderia defini-la como uma “boa aluna”. Estava sempre quieta na sua carteira, mas atenta a tudo o que acontecia e vez ou outra soltava algumas risadas irônicas ao observar alguns comportamentos dos colegas de classe. Mariana mora em Pirituba, em uma casa próxima à escola com sua mãe, que é cozinheira, seu padrasto, vendedor e seu irmão. Durante a entrevista, é possível verificar a proximidade que tem com sua mãe, companheira de confidências e de leituras. Por intermédio e apoio da mãe, a adolescente circula por um conjunto significativo de publicações como jornais, revistas e livros. A literatura é um assunto entre elas e sua representação de leitura parece ter sido forjada em grande parte na convivência com a mãe. É o primeiro ano que estuda na Escola 1, antes estudou em uma escola particular, no Ensino Fundamental I, e no EMEF Monteiro Lobato no Ensino Fundamental I e II, ambas instituições estão localizadas em Pirituba. Com relação à escola, Mariana diz já se sentir à vontade na escola e na classe que

pareceram muito estranhas no início do ano. A aluna estranha muito o barulho dos alunos durante as aulas, o que dificulta sua concentração e a realização das atividades. Diz, ainda, não gostar das aulas de Português por conta das atividades propostas e gostaria de realizar mais atividades de produção de texto. Escrever é uma das coisas que mais gosta de fazer desde que ganhou um prêmio de melhor redação no EF I, o que demonstra o valor que ela dá para as avaliações e julgamentos escolares, e que o médico lhe aconselhou a escrever como forma de diminuir o *stress*. Ela pretende se tornar psicóloga e escritora no futuro e, para isso, já está lendo um livro de Psicologia.

Amanda

A aluna tem 15 anos e aceitou fazer a entrevista como forma de me ajudar a realizar meu trabalho. Amanda foi receptiva à pesquisa e falou intensamente sobre suas leituras, geralmente marcadas por serem religiosas ou destinadas às crianças e pré-adolescentes. Ela sempre usa um colar com o nome “Luan”, em referência a seu cantor predileto, Luan Santana. Ela se sentava na fileira da parede próxima à porta. Em uma das aulas ela levou o material médico utilizado por sua mãe e estava examinando seus colegas. É seu primeiro ano na Escola 1. Até o Ensino Fundamental II estudou na escola Celso Leite, que fica no centro de São Paulo, próxima ao Hospital Pérola Byington, onde sua mãe trabalha como enfermeira. Seu pai é funcionário público, trabalhando no serviço funerário da cidade. Amanda tem mais um irmão, que ainda estuda na escola do centro. A família mora na rua atrás da escola. Os pais de Amanda parecem investir muito na formação dos filhos, o que se expressa na assinatura de revistas, na cobrança por assistir e ler produtos que tragam informação, como insiste seu pai. No dia em que a entrevistamos, Amanda estava sem celular como castigo por ter tirado nota ruim. Seu pai assistiu a um filme sobre o Aleijadinho para ajudar a filha com o trabalho escolar. Apesar disso, Amanda ainda não tem uma ideia de futuro escolar muito clara, parecendo que suas funções familiares e interesses culturais são prioridades para ela.

Carolina

Carolina, que tinha 16 anos no momento da entrevista, estava muito insatisfeita com a escola, principalmente porque ela tentou fazer alguns vestibulinhos para escolas técnicas e não teve êxito. Assim, sentia-se traída pela escola. Carolina é filha mais nova de mãe dona de

casa e pai comerciante e tem outros dois irmãos mais velhos, já estudantes universitários. Na escola, a aluna estava sempre com uma amiga, mas parecia circular com facilidade entre os grupos constituídos pelos alunos. A família mora em um condomínio de prédios que fica próximo à escola, à estação de trem de Pirituba e ao Shopping Tietê. A aluna tem o projeto de estudar medicina na USP e por isso acredita necessitar muito da escola, porém sente que ela não ensina o que Carolina precisaria aprender. Passou por provas para acessar o ensino técnico e escolas particulares, mas não obteve sucesso, o que lhe causa muita frustração. A aluna tem relação bastante utilitária com a literatura, preferindo ler aquilo que será cobrado no vestibular ou se rendendo aos títulos que são unanimidades entre os adolescentes, como “A culpa é das estrelas”. Acha um absurdo comprar livros, pois para ela é um dinheiro desperdiçado, uma vez que após a leitura o livro já não tem utilidade.

Adriana

A aluna tem 15 anos, mora com a mãe e a tia em uma casa próxima à escola. A família é sustentada pela aposentadoria de sua tia. Seu pai não mora com ela e parece viver em uma situação econômica mais confortável. Adriana fazia parte da “turma do fundão”, como diria Carlos Rodrigues Brandão (2013). Ela e seus amigos faziam bastante barulho durante a aula, estavam sempre sentados em círculo. Adriana trabalha como monitora da sala de leitura da escola, experiência que parece tê-la marcado bastante e proporcionado relação privilegiada com a literatura. A aluna demonstra ter disposições para uma relação de proximidade aos padrões escolares, assim como maior desenvoltura para pensar em seu futuro, que ela parece ter certeza que se desenvolverá em alguma universidade pública. Aqui podemos identificar uma diferença com relação à postura de Adriana e Carolina com relação ao papel da escola para o projeto de futuro. Adriana também quer frequentar uma universidade pública, porém ela identifica que a escola vai ensinar o básico e ela vai correr atrás, vai providenciar por si o que falta, é como se ela já conhecesse o caminho que precisa percorrer para chegar à universidade e tem todas as ferramentas para isso, o que não gera ansiedade para ela. Adriana parece depender menos da escola para aprender a circular pelo mundo da cultura ou poderíamos pensar que ela tem disposições que lhe favorecem o aprendizado dos conteúdos escolares. Já Carolina sente que depende integralmente da escola, pois parece que sua origem familiar ou outras experiências sociais não lhe deram até agora todas as disposições necessárias àquilo que identifica precisar.

Paulo

Paulo vive com sua mãe e irmã em um outro ponto de Pirituba, sendo necessário pegar ônibus para ir à escola. Paulo é um aluno calado de 17 anos, que fica o tempo todo com seus colegas, sem, contudo, levantar o tom de voz ou participar das atividades que os outros costumam fazer. Ele pretende ser lutador de *Muay Thai* no futuro e não vê sentido na frequência à escola, pois ela não o ajuda a aprender aquilo que será preciso em seu futuro. Para ele, a escola deveria ensinar o básico: ler, escrever e contar. O restante seria perda de tempo. Ele afirma ainda que a escola é lugar de aprender algumas regras para a vida, como o respeito à convivência entre outros. Além disso, a escola só ocuparia o tempo dos alunos sem necessidade, como quando a professora falta e vem alguma substituta para não ensinar nada. Apesar disso, o aluno gosta das matérias Filosofia e Sociologia porque elas discutem assuntos que se mostram no dia a dia. Mas ele só gosta de ouvir, discutir não.

c) os alunos adultos

Karina

Karina tem 35 anos durante a entrevista, é casada e mãe de dois filhos. Ela teve um percurso de escolarização truncado por conta da gravidez e da necessidade de trabalhar. Por isso, tenta retomar e finalizar seus estudos. Ela pretende fazer o curso de Letras/Inglês na Cultura Inglesa após terminar o ensino médio, mas seus objetivos com relação à carreira escolar parecem pouco definidos. A aluna faz parte de um grupo religioso chamado *Johrei*⁸, que marca sua visão de mundo, fornecendo uma narrativa e leituras que dão sentidos para a sua vida. Ela gosta muito de ler, principalmente os textos religiosos, mas também tenta ler os títulos presentes no cânone escolar, demonstrando uma tensão entre as leituras valorizadas ou não no espaço escolar. É evidente, em seu caso, que apesar de ter vindo de um grupo familiar que teve dificuldades para criá-la, seus pais se separaram quando ela era bebê e, por isso, foi criada por alguns parentes, fato que a marcou muito. A partir do momento em que precisou

⁸ De acordo com o site da Igreja Messiânica Mundial do Brasil, o johrei é “...um método de canalização de energia espiritual (luz divina), para purificação do espírito, capaz de transformar a desarmonia espiritual e material em harmonia”. Disponível em: < <http://www.messianica.org.br/colunas-da-salvacao/johrei>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

frequentar outros meios sociais por conta do trabalho começa a questionar sua forma de falar, notando seus erros, o que é reforçado pelas experiências de escolarização que tem, especialmente no ensino médio e no cursinho que frequentou anteriormente. Sua busca parece ser, inicialmente, a tentativa de acessar essa cultura valorizada que se expressa por uma forma correta de falar e escrever, pelo gosto de textos escritos por autores consagrados na escola.

Clair

Clair, 55 anos, tem sua via marcada pela experiência da imigração. Ela nasceu em Santa Catarina e com cerca de 20 anos vem para São Paulo. Ao chegar aqui Clair tenta finalizar seus estudos de ensino médio – o que não consegue fazer – enquanto trabalha como empregada doméstica em algumas casas. Após perder o emprego tem que parar de estudar. Ao longo dos últimos anos Clair trabalhou como caixa em um restaurante e secretária em clínicas médicas. A aluna tem um filho de 20 anos que também parou de estudar e atualmente a ajuda a sustentar a casa onde moram. Clair passou por crises de depressão e descobriu a leitura e o espiritismo durante esses momentos. O espiritismo parece ter chegado em momento de desespero e preencheu o que faltava em sua vida, inclusive com as únicas leituras que ela fazia. Parece-nos que a disposição para a o estudo e para a leitura foi direcionada para a leitura religiosa. Hoje em dia consegue finalmente terminar o ensino médio com uma perspectiva pouco clara de melhorar sua formação de modo a conseguir um emprego melhor. De modo parecido com Karina, também parece ter vontade de se aproximar da cultura mais valorizada pela escola, o que vai fazer pela mudança de suas leituras.

Marcelo

Marcelo tem 39 anos, está em seu segundo casamento e tem duas filhas, fruto da primeira união. Ele trabalha como vendedor em uma loja de materiais elétricos e sua esposa é técnica em radiologia, além de fazer faculdade para se especializar na área. Quando sua primeira filha nasceu, Marcelo tinha 14 anos e por isso parou de estudar. Desde então, ele vem tentando de maneira truncada finalizar os estudos. O aluno de fato, precisa completar seus estudos para se manter em seu emprego. Sua esposa parece o influenciar com relação à leitura e, de modo mais geral, à necessidade de desenvolver hábitos culturais que não estavam em sua perspectiva de início. Marcelo demonstra que suas expectativas e padrões com relação

à escolarização foram adquiridos em sua primeira experiência escolar, assim ele também fica incomodado com as maneiras dos alunos e mesmo com a postura de alguns professores. É importante ressaltar que ao ser questionada sobre Marcelo, a professora Celeste disse que ele tinha alguma “deficiência intelectual”.

CAPÍTULO 2 - NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO: OS TEMPOS ESCOLARES DA LEITURA DE OBRAS LITERÁRIAS E SEUS CONFLITOS

A professora abre um livro didático e encontra o assunto da aula. Ela diz que eles precisam copiar e fazer as atividades porque isso será matéria para a prova. Ela começa a escrever na lousa e, enquanto isso, fala que é importante que eles tenham um momento de parada e organização. Para ela, as pessoas organizadas têm mais êxito: “Quando vocês estão desrespeitando a minha aula, vocês têm que ter noção que vocês estão se desrespeitando. Eu estou estudando, me melhorando, melhorando meu currículo. Vocês precisam ter noção, noção de contexto

(Observação feita no dia 03/11, Escola 1).

A descrição acima sintetiza uma situação de aula na qual vários elementos estão articulados. Ao mesmo tempo que inicia a abordagem do conteúdo previsto para a aula, a professora observa a reação dos alunos, a conversa constante, e os repreende a partir de um ponto de vista moral que indica uma previsão de futuro. Quando chama atenção para o *contexto*, a professora alude às regras e pressupostos envolvidos na relação pedagógica instaurada e procura servir de exemplo à turma. As possibilidades de ensino e aprendizagem da leitura de obras literárias articulam-se por meio de circunstâncias como a descrita em epígrafe, seguindo as lógicas dessa cultura escolar. Este capítulo pretende descrever o cenário em que ocorrem os conflitos em tela por meio da observação das relações cotidianas.

Para tanto, partiremos da ideia de matriz socializadora escolar descrita por Bernard Lahire em *La raison scolaire* (2008). O termo é utilizado pelo autor para se referir ao conjunto de atividades escolares que modelam o tipo de aluno a ser formado. Assim, uma escola que privilegia a leitura de livros e produção de textos terá mais chances de formar alunos hábeis a realizar essas tarefas. A descrição das relações entre professores e alunos, das atividades mais frequentes em sala de aula, da utilização de livros didáticos e das demandas curriculares nos servirá para configurar uma matriz socializadora possível das escolas pesquisadas, compreendendo que estas últimas funcionam pela articulação de diversas temporalidades. Nesse sentido, retomaremos alguns elementos da história da disciplina, dos currículos, do desenvolvimento dos livros didáticos e do processo de expansão escolar de modo a situar, como afirma Pierre Bourdieu (2013a), *esquemas cognitivos* estruturantes das práticas escolares, que se revelam inconscientes na composição das aulas e na construção dos consensos escolares. Não se trata de relatar uma realidade hermeticamente articulada pelo Estado, mas de conhecer escolas marcadas pela expansão de vagas e massificação, o que acaba por alterar suas fronteiras culturais e regularidade temporal, tornando a negociação

cotidiana a ferramenta principal para a produção de acordos em sala de aula (ZAFFRAN, 2006). Assim, a partir da noção de *leitor-leitor*, utilizada por uma de nossas entrevistadas, sintetizaremos os impasses em torno das representações do bom leitor construídas na escola e apropriadas problematicamente por professores e alunos. A descrição densa, como indicamos no capítulo 1, contribuirá para evidenciar o modo como a convivência escolar produz atritos entre professores e alunos diante dos imperativos escolares, movimento este que nos permite verificar os conflitos como uma forma de construção cotidiana da matriz socializadora possível. Nesse movimento, as culturas de origem dos alunos e a posição docente entram em jogo e configuram a escola.

Iniciaremos o capítulo buscando, na relação entre o presente das aulas e o passado da disciplina, traços daquilo que se consolidou como inconscientes da escola no que se refere ao ensino de literatura, situando, assim, os impasses entre as relações com a linguagem legitimadas pela escola e suas reconfigurações a partir da expansão do ensino médio. A seguir, situando as Escolas 1 e 2 como parte do mercado escolar produzido pelo Estado no processo de expansão - o que gera concorrência por melhores vagas e entre os próprios alunos -, veremos as salas de aulas com fronteiras porosas nas quais as culturas de origem dos alunos configuram forças para a produção de saberes legítimos. Finalmente, pela descrição das principais atividades escolares, esboçaremos os contornos da matriz socializadora escolar possível, ou seja, aquela construída entre as representações escolares, docentes e discentes.

2.1. As regularidades da literatura na escola: as aulas, os currículos

Como indicamos no capítulo 1, a cultura escolar e suas características constituem-se por *precipitados da história*; logo, práticas escolares, livros didáticos e currículos são indícios de relações temporais que circulam na escola (AZANHA, 1990/1991). Ao frequentar as aulas, notamos que as opções metodológicas das professoras sintetizavam uma série de possibilidades que já foram, outrora, predominantes, de modo que o currículo seguido por elas colocava em prática um conjunto de referências já conhecidas no processo de escolarização e entrada na profissão. Por meio de um olhar sobre alguns currículos produzidos nos âmbitos estadual e municipal, pretendemos acompanhar de que maneira os conhecimentos literários foram projetados para uma escola que, cada vez mais, recebeu parcelas da população. Afora a produção de currículos, a própria história da disciplina também implica a cristalização de algumas compreensões e práticas de ensino. Essas linhas de compreensão também indicam

elementos de permanência e ruptura com relação aos ideias de formação passados e presentes. André D. Robert (2007), ao investigar as transformações do sistema de ensino francês, observa que ele, assim como outros com características semelhantes, caracteriza-se, hoje em dia, por negociações desse tipo:

Em muitos pontos, como acabamos de vê-lo, a escola à francesa situa-se a meio caminho entre práticas e valores herdados de sua tradição e adaptações às exigências conjunturais contemporâneas (ROBERT, 2007, p. 224).

Veremos, então, que tensões entre a presença ou não da história da literatura; a leitura estética em oposição àquela que busca situar os usos desta última; os exercícios orais e escritos em concorrência; a necessidade ou não do estudo vocabular; o papel dos materiais didáticos e sua importância na consagração dos textos como pontos de partida para as aulas são situações conhecidas durante as observações, e constituem possibilidades oferecidas pelo Estado como formas de organização das aulas em momento de negociações entre as demandas atuais e passadas.

2.1.1. As finalidades do ensino da literatura: uma visão dos currículos

A partir das observações feitas na Escola 1 e na Escola 2 foi possível vislumbrar situações de ensino de literatura nas quais os textos, aspectos estruturantes das aulas, foram tratados muitas vezes como objetos distantes dos alunos e professores, permeados pela história da literatura e, em menor grau, a literatura foi abordada como algo a ser debatido e problematizado. Um primeiro olhar sobre as aulas pareceu-nos indicar que a realidade e os currículos em vigor têm pouco em comum, uma vez que, a título de exemplo, o atual *Currículo do Estado de São Paulo* (2012) apresenta o desenvolvimento das dimensões comunicativas como o principal objetivo do trabalho com as linguagens, ou seja, elas configuram formas de expressão, informação e argumentação, ideias presentes nos debates sobre o ensino de Língua Portuguesa desde os anos 1980. Em um segundo momento, todavia, ao nos aproximar de outros currículos escolares, veremos que tal compreensão do trabalho com a literatura se insere entre as principais alterações vividas na área a partir dos anos 1970. Até então, a abordagem do ensino de literatura voltava-se para finalidades mais próximas à formação da cultura geral de perfil humanista, tendo por base o patrimônio literário escolar

apresentado na forma de uma história da literatura, isto é, conforme a cronologia de seu surgimento.

Sabemos que a formação no ensino secundário se destinou, durante o Império e parte da República, à preservação e transmissão da alta cultura, dando-se ênfase ao desinteresse dos estudos (SOUZA, 2009). Apesar, portanto, de ser uma etapa preparatória ao ensino superior, preservava-se o caráter de formação das elites pela aproximação com a alta cultura, aqui identificada como legítima no ensino secundário, e como espaço de escolarização prolongada (ISAMBERT-JAMATI, 1995; HAIDAR, 2008). Durante a *Exposição dos motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário*, em 1942, Gustavo Capanema reforça a necessidade da formação da consciência humanista associada ao patriotismo, uma vez que o ensino secundário de destinava:

[...] à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo (BRASIL, 1952).

A reforma esteve em vigência no Brasil durante vinte anos, de 1942 e 1962, período no qual assistiu-se à expansão de vagas no ensino médio. Como sustenta Rosa Fátima de Souza (2009), as novas gerações pertencentes à classe média e às camadas populares passaram a ter acesso a uma escola cujas referências eram os valores humanistas e a cultura literária. Este tipo de educação foi símbolo de distinção social para as elites e as tendências de tornar o ensino secundário mais científico, indo ao encontro da sociedade moderna, e sofreu muitas resistências na primeira metade do século XX. À medida que aumentava a pressão pela democratização do ensino secundário e pela aproximação da escola à formação da sociedade moderna, a LDB de 1961 possibilitou a criação de um currículo diversificado no qual o latim, base da formação humanista, tornou-se disciplina optativa. Observa-se a partir daí uma alteração nos sentidos da formação secundária, que se torna cada vez mais marcada pela especialização, formação para o trabalho e pelo utilitarismo (SOUZA, 2009). Nesse sentido, é oportuno pensarmos na LDB de 1971 como um documento significativo na alteração do entendimento sobre a Língua Portuguesa. A partir da proposição do currículo organizado em um núcleo comum e outro diversificado, procurando conciliar a formação geral e as demandas mais utilitárias de formações locais, entendeu-se que:

A parte da educação geral destina-se a transmitir uma base comum de conhecimentos indispensáveis a todos na medida em que espelhe o Humanismo dos dias atuais. A parte de formação especial, por sua vez, “terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau (BRASIL, 1971).

Depois da lei 5.692/71, que promove uma grande abertura do ensino secundário às camadas populares, percebe-se a decadência dessa formação humanista e, já na década de 1990, com a nova LDB, o perfil da formação secundária assume outros sentidos. A referida década vê o surgimento de um conjunto de documentos que reconfiguram o ensino médio, como *Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*, publicados em 1999 no governo de Fernando Henrique Cardoso, e o *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*, que passou a atender o ensino médio apenas em 2005. Entre tais documentos, parece-nos significativo o ponto de partida dos produtores do Parecer CEB/CNE nº 15/98, que aborda as *Diretrizes Curriculares Nacionais*. O texto chama o ensino médio de espaço de “exclusão a ser superada”, e identifica como seus alunos tanto os jovens que aspiram percursos educacionais mais longos quanto as pessoas já inseridas no mercado de trabalho, que buscam melhores condições de vida:

[...] a clientela do Ensino Médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto sócio-econômicamente, pela incorporação crescente de jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub-representados nessa etapa da escolaridade (BRASIL, 1999, p. 91).

O documento afirma que, além de receber novas parcelas da população no ensino médio, é preciso proporcionar em seu interior “[...] escolhas de trabalho, de normas de convivência, de formas de participação na sociedade” (BRASIL, 1999, p.93). Percebe-se nos currículos a preocupação com uma espécie de formação que possa fornecer dados comuns de convivência social. Com isso, o ensino de Português passou a enfatizar a linguagem e suas funções expressivas, pensando-se no “uso da língua na vida e na sociedade”; rompe-se com a divisão posta entre língua e literatura para, então, apostar nas funções sociais da língua e da linguagem. A literatura praticamente não aparece no interior do documento e o “texto” ganha força como unidade básica do ensino.

É importante observar que, em comparação a outros documentos curriculares, os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (2000) abordam pouco a literatura, assim como a gramática e a redação, temas consagrados na disciplina. Na visão deste

currículo, trata-se de incluir esses conteúdos em “[...] uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como espaço dialógico, em que os locutores se comunicam” (BRASIL, 2000, p. 23). Nesse quesito, a noção de texto, compreendida como unidade de comunicação e expressão social, ganha centralidade nas aulas. Essa abordagem coloca-se em diálogo com as propostas curriculares paulistas que, no final da década de 1970 e nos anos 1980, enfatizam a abordagem dos aspectos da língua por meio dos textos. O PCN+ (2002) aprofundou tal abordagem, situando a literatura como recurso expressivo capaz de se relacionar com o contexto histórico de produção, a realidade dos alunos etc.

As *Orientações Curriculares para o ensino médio* (2006) constituem um ponto de inflexão nessa tendência de ensino de literatura como aspecto da linguagem. Assumindo um ponto de vista crítico e de discordância em relação ao PCN, o documento institui a literatura como obra de arte que precisa ser abordada como tal. Ao exaltar o seu passado de prestígio, quando sua legitimidade não era questionada, o documento faz referência ao símbolo de cultura que a literatura outrora representou. Insiste, com isso, que a formação do leitor capaz de realizar a fruição estética poderia lhe proporcionar um distanciamento da lógica do trabalho alienado, configurando uma circunstância para a educação da sensibilidade; a literatura, enfim, seria uma via possível para a superação da dureza do cotidiano, um fator de *humanização do homem coisificado* (BRASIL, 2006, p. 53). Apesar de produzir seu discurso com base em conhecimentos advindos da crítica literária, a proposta parece retomar a literatura com sentidos próximos àqueles da primeira metade do século XX. Vemos, assim, que não há consensos entre as propostas curriculares e, com isso, configura-se uma vertente de conflitos nessa direção.

As alterações curriculares ocorridas principalmente, a partir da década de 1970 produziram uma sensação de crise no ensino secundário. Intelectuais da época demonstraram certa surpresa ao perceberem que a leitura é pode ser compreendida de formas variadas entre os diferentes grupos sociais presentes na escola. Tal sentimento de crise é perceptível no relato da pesquisadora Maria Theresa Fraga Roco em sua tese, defendida em 1975:

Por me reconhecer numa posição mais tradicionalista que de *vanguarda*, preocupo-me com certos aspectos culturais da formação do homem sobretudo em nosso tempo, denunciado como sendo um *tempo de crise*. E, por acreditar ainda na literatura como veículo essencial para o desenvolvimento da imaginação criadora, bem como para a perpetuação de valores fundamentais, tal preocupação, como não poderia deixar de ser, volta-se, e de maneira incisiva, para o ensino de literatura (ROCCO, 1981, p. 3. Grifos da autora).

Nos anos 1980 essa sensação de crise ecoa nas pesquisas de pós-graduação. Isso pode ser observado por Ana Cristina Champoudry Nascimento da Silva (2012), ao analisar a produção de dissertações sobre o ensino de leitura na referida época :

A referência à escolarização da leitura aparece de modo mais evidente, nos textos das dissertações, na indicação de um descompasso entre o ensino de leitura na escola e as práticas de leitura socialmente valorizadas (SILVA, 2012, p. 64).

Vemos se delinear uma espécie de conflito no interior da própria disciplina em função da expansão do seu ensino. Por um lado, existe a nova realidade educacional, marcada pela presença de diferentes grupos sociais na escola, dos quais alguns nunca haviam tido a possibilidade de acessar o ensino secundário. Tais grupos chegam à escola com representações diversas a respeito do livro e da leitura, por vezes contrastantes com o padrão escolar. Por outro lado, existem novas diretrizes curriculares que procuram abarcar esses diferentes contingentes na escola. Nos currículos paulistas, essa discussão ocupa um espaço de destaque entre 1986 até 1993, principalmente por meio da tentativa de compreensão do aluno secundarista:

A criticidade latente dos adolescentes se choca com as concepções carregadas de estereótipos cultivados, ao longo dos séculos, e reproduzidos através de critérios nem sempre suficientemente explicitados, muitas vezes incoerentes e sem sustentação teórica (SÃO PAULO, 1993).

O confronto entre as ideias cristalizadas e o aluno crítico abre espaço, na visão curricular, para o contraditório na sala de aula, o que torna importante a comparação entre o conhecimento dos alunos ou sua bagagem, na formulação de 1986, e o saber da crítica literária. Nesse movimento, pode-se admitir a relativização de certos conceitos, uma vez que é preciso dialogar com o novo aluno do ensino médio, o que leva os docentes à necessidade de reconhecer que a verdade não existe, o que é “[...] difícil e doloroso para nós professores” (BRASIL, 1993, s/p).

As modificações vividas na disciplina e evidenciadas nos textos curriculares fazem com que, ao se buscar referências para a constituição das aulas, as professoras lidem com sentidos contrastantes, conhecidos em seus períodos de escolarização, na formação acadêmica e escolar, como ficará mais evidente nas seções a seguir. Nesse caso, as funções do texto, as relações com a história da literatura, o papel de formação expressiva ou da cultura geral estão

em jogo como estruturas cognitivas a serem mobilizadas pelas professoras, o que pode dar origem a situações escolares como aquelas descritas no início desta seção.

2.1.2. O Estado e a produção de um sentido para a leitura de obras literárias na escola

Para compreendermos as características da disciplina e os elementos que ela oferece para a configuração de dada cultura escolar, é importante realizar sua retomada histórica. Assim, ainda que de maneira sucinta, veremos como o desenvolvimento da disciplina traz consigo algumas práticas cristalizadas no cotidiano e que constituem estruturas cognitivas às quais as professoras recorrem de acordo com as representações construídas do ensino de literatura.

Segundo Clecio Bunzen (2011), pode-se datar o nascimento da Língua Portuguesa em 1757, por meio da carta régia de 12 de setembro, que obrigava o ensino da língua portuguesa europeia aos indígenas e impedia que estes últimos falassem a sua língua na colônia. Assim, a partir da segunda metade do século XVIII, a língua portuguesa passa a ser utilizada nas disciplinas de Latim, retórica e Poética, disputando espaço com o latim, então a língua privilegiada no currículo jesuítico. Apenas com a Independência torna-se obrigatório o ensino de língua por meio do português, que se tornou muito importante na formação dos setores burocráticos e intelectuais brasileiros. No secundário, a entrada da língua portuguesa e da literatura se dá de forma mais lenta.

Com relação às práticas de ensino de Língua Portuguesa, Márcia de Paula Gregorio Razzini (2000) afirma que elas estiveram muito dependentes do ensino de latim durante o século XIX e, especialmente, do ensino de gramática, que passa a ser o princípio estruturador da disciplina. Apenas em 1855, com a reforma Couto Ferraz, o ensino da língua e da literatura portuguesa se amplia:

A reforma de 1855 marcou uma discreta, porém segura, ascensão do estudo da língua portuguesa e de sua literatura, a qual passou a servir de exemplo do bem falar e do bem escrever/compor em vernáculo, predicados indispensáveis para aqueles que se destinavam às carreiras públicas e às profissões liberais (RAZZINI, 2000, p. 43).

Vemos que a língua portuguesa e a literatura vão ganhando importância aos poucos; apenas em 1930, com a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, a disciplina

passa a ser chamada de Português. A partir desse momento, definem-se objetivos próprios para o ensino da disciplina e assistimos ao surgimento de uma proposta para o ensino de literatura associado ao objetivo do ensino de português, a saber:

Proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua portuguesa, habilitando-o a exprimir corretamente, comunicando-lhe o gosto da leitura dos bons escritores e ministrando-lhes o cabedal indispensável à formação do seu espírito bem como à sua educação literária (BRASIL, 1931 Apud BUNZEN, 2011, p. 896).

Da leitura de textos clássicos e estrangeiros pulverizados nas disciplinas de retórica, poética e gramática, o ensino de literatura aproxima-se do ensino da língua portuguesa e tem como propósito a formação do espírito e a educação literária dos alunos. Para atingir tais objetivos, as atividades sugeridas eram orais, como a recitação de poesia e o estudo do vocabulário relacionado aos trechos escolhidos, recorrendo-se à gramática apenas em caso de necessidade (ZILBERMAN, 1996, p. 23). A partir de 1940, a disciplina tem como principal finalidade a construção de um sentimento nacional: o texto literário deveria veicular valores e, ao mesmo tempo, constituir um cânone da literatura e da língua nacional.

Com relação aos materiais didáticos, utilizavam-se as gramáticas e as coletâneas ou seletas de textos. Geralmente versando sobre a literatura brasileira e portuguesa, essas coleções eram apresentadas integral ou parcialmente e constituíam material de trabalho do professor com vistas a realizar os exercícios orais ou estudo vocabular. Não existiam, nessas seletas, orientações didáticas ou exercícios, o que sugere para Magda Becker Soares (2002) que o professor criava sua própria metodologia de ensino por meio de um conhecimento profundo da literatura. São exemplos disso publicações como *Literatura Luso-Brasileira*, de Francisco da Silveira Bueno (1944), e *Língua Portuguesa*, de Clovis Leite Ribeiro, Jorge Felipe, José Lourenço e Valter Wey (1945). Apesar de apresentarem seções de discussão sobre o conceito de literatura e conceitos gerais sobre os movimentos literários, não havia orientações didáticas como as existentes atualmente. Esses livros também assumiram como função a produção do cânone escolar, ou seja, a fixação de títulos e autores que comporiam o nosso patrimônio literário.

A década de 1960 vê determinada variação no ensino de língua portuguesa e, assim, a expressão oral, a expressão escrita e a gramática expositiva passam a ser os eixos do ensino. A literatura cumprirá tanto a função de ensinar a expressão oral, que parte da leitura de textos escritos, quanto do ensino de gramática, que já começa, na época, a ser reconhecido como

mais eficaz quando associado aos textos (BUNZEN, 2011). Essa tendência para a expressão oral amplia-se à medida que o ensino da língua materna recai na noção de comunicação.

As décadas de 1970 e 1980 vivenciam, de acordo com Clecio Bunzen (2011), uma discussão em torno dos objetivos do ensino de língua portuguesa e os pesquisadores acadêmicos passam a exercer cada vez mais influência nesse território. Além disso, constrói-se um discurso de oposição entre o ensino tradicional de português e outro que se pretende conforme as necessidades de democratização do país. Estas questões frutificam e, de acordo com o autor supracitado, o panorama do ensino de língua portuguesa que temos hoje guarda relação com a visão da disciplina defendida por esses grupos progressistas.

Nos anos 1990 vemos surgir um conjunto de iniciativas que procuram oferecer as bases curriculares para a configuração do ensino médio de modo a seguir o que foi indicado na LDB 9.394/96. *Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* são lançados em 1999 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Assistimos também à criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que passou a atender o ensino médio apenas em 2005. Como complemento, o governo lança o PCN+ (2002), que detalha o ensino de literatura e reforça a possibilidade de trabalho com a história da literatura. Por fim, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006) são editadas.

Os materiais didáticos também sofrem transformações ao longo desse período. Na década de 1960, ao lado da expansão do ensino secundário, surgem os livros didáticos nos quais os textos passam a ser associados aos exercícios, como é o caso de *Português através de exercícios*, de Fernando dos Santos Costa e Telmo Correia Arrais (1969). Nesses exemplos, os fragmentos textuais são acrescidos de orientações, exercícios e atividades (PFROMM NETO, 1974). Décio Gatti Júnior (2004) sustenta que, a partir dos anos 1960, os livros didáticos são alvo de inovações no formato e na linguagem de modo a atender às demandas da expansão escolar. Apesar dessas mudanças terem início na referida década, ainda nos anos 1990 elas continuam a acontecer, incorporando diferentes linguagens artísticas, exercícios e boxes. Paralelamente a isso, o livro ganha centralidade no trabalho pedagógico, cumprindo a função de resolver os problemas de investimento na expansão:

Aparentemente, sempre foi cômodo, barato e seguro para o governo, do ponto de vista político, distribuir livros, pois agindo dessa forma o governo não precisava investir diretamente nas escolas; agradava aos setores industriais e evitava ter que agir junto os cursos deficientes de licenciatura oferecidos por boa parte das faculdades que se espalhavam pelo país à época (GATTI JÚNIOR, 2004, p.200).

A associação entre inovações didáticas e as novas concepções curriculares vão alçando o texto à condição de protagonista do ensino de literatura, seja ele propriamente literário, seja ele publicitário, jornalístico, entre outros. Como vimos anteriormente, o texto é a base para a leitura, produção de textos e para a análise linguística e literária (SCHRÖDER, 2013). Ao comparar os usos dos textos em sala nos anos 1980 e 2000, Marisa Lajolo (2009) destaca as polêmicas surgidas em torno desse assunto. Inicialmente, a utilização dos textos é criticada pela artificialidade com a qual eles eram explorados em sala de aula, opinião esta igualmente compartilhada por outros autores:

[...] esse ensino das propriedades do texto na sala de aula deu origem a uma gramaticalização dos eixos do uso, passando o texto a ser ‘pretexto’ não somente para um ensino de gramática normativa, mas também da gramática textual, na crença de que ‘quem sabe as regras sabe proceder’[...] (ROJO, CORDEIRO apud SCHRÖDER, 2013, p.204).

Ao acompanhar, em linhas gerais, as configurações da disciplina, podemos observar duas tendências com relação ao ensino de língua portuguesa. Até a década de 1960, predomina o estudo *da* literatura, entendida como um sistema cuja expressão estética poderia ser identificada (RAZZINI, 2000; SCHRÖDER, 2013). Nesse tocante, a utilização das seletas e coletâneas, na qual se verifica a tênue presença de exercícios, serviu de base para o aprendizado da língua e da literatura. Este quadro passará por significativas alterações a partir da década de 1960, quando se opera o estudo dos *usos* da literatura, isto é, quando os aspectos expressivos e suas funções sociais ganham relevo (SCHRÖDER, 2013). Junto aos materiais didáticos que ampliam a compreensão dos textos, cada vez mais estruturantes das aulas, a literatura é situada em suas funções comunicativas, assim como outros gêneros textuais. Com o desenvolvimento do mercado de livros didáticos e as regulamentações estatais, os livros didáticos ganham centralidade nas aulas e consagram as unidades didáticas com textos e exercícios de análise literária e gramatical.

É igualmente significativo ressaltar que os materiais didáticos utilizados em sala de aula são instrumentos de interiorização escolar dos valores associados à leitura (CHARTIER & HÈBRARD, 1995). Nesse sentido, eles selecionam entre os valores atribuídos às obras literárias em circulação na sociedade aqueles que serão legitimados pela escola. Ao notar as diferenças entre as seletas e as coletâneas utilizadas, principalmente, até os anos 1950, vemos a prevalência de materiais compostos por muitos contos, poemas e excertos de romances que

não eram ladeados por exercícios. Assim, esses materiais ofereciam a sensação de inteireza e continuidade. Conforme avançam as inovações editoriais e as mudanças de concepções educacionais, os livros didáticos tornam-se cada vez mais fragmentados pela presença de excertos cada vez menores, boxes com outros textos explicativos ou outras linguagens artísticas. Consagra-se, desse modo, um tipo de leitura que, ao mesmo tempo que responde às demandas de transformações social e educacional - ou seja, é marcada pela presença cada vez maior dos gêneros advindos dos meios de comunicação, de diferentes relações com a linguagem e as demandas por expansão escolar -, também reforça um mundo literário marcado pela fragmentação.

A partir das tendências em concorrência pelo ensino de literatura, buscamos situar as concepções que estruturam as práticas de ensino conhecidas durante as observações de aula. Ressalta-se a concorrência e a convivência entre as concepções mais aproximadas do sentido de uso ou estudo da literatura, postas lado a lado em concepções de ensino e na produção de materiais didáticos. Nesse sentido, não parece haver um consenso em torno dos objetivos do ensino de literatura.

* * *

Diante da retomada histórica que buscamos fazer, situamos esses problemas como bases para a compreensão das tensões observadas em sala de aula. A partir de um passado glorioso no qual o ensino secundário era pensado como um modo de distinção social pelo acesso à alta cultura, a expansão desse nível de ensino gerou uma reconfiguração dessa relação com a cultura, ainda que seu sentido primário permaneça na fala das professoras que conhecemos, na seleção dos títulos e autores presentes no cânone escolar e na base do saber legítimo escolar que passou, pelo contato com a cultura, de uma relação desinteressada para o conhecimento especializado da crítica literária. Desse modo, tem-se um conjunto de ideias que dão corpo ao que poderíamos classificar como *inconscientes escolares*, conforme propõe Pierre Bourdieu (2013a). Logo, questionamentos sobre para quem o ensino médio se destina legitimamente ou qual seria o saber mais valorizado, ainda que de difícil execução ou desvalorizados por alunos e professores, norteiam as ações docentes e a organização escolar. Constituem-se, assim, algumas dualidades, como a visão da leitura de obras literárias na escola com traços de concepção humanista, capaz de comportar maior diálogo com a

bagagem dos alunos desde que sirvam ao aprendizado da leitura estética das obras literárias, a valorização da leitura estética, como vemos nas OCEM, e a ênfase nos aspectos comunicativos da linguagem, que fazem com que exista certa incoerência nos documentos.

2.2. Entre ler, escrever e falar: a formação de uma matriz socializadora possível na escola

Esta seção objetiva acompanhar de que maneira as atividades propostas pelas professoras Celeste e Valquíria incorporam ideias que podem ser contrastantes a respeito do ensino de literatura. Ao articular tendências de ensino marcadas por diversas temporalidades, as professoras tornam práticas estruturas cognitivas, no sentido proposto por Pierre Bourdieu (2013a), criadas ou avaliadas pelo Estado. Nesse sentido, a partir de alguns verbos – ler, escrever e falar –, procuraremos dar a ver práticas de ensino como ações resultantes das representações criadas pelas professoras acerca do ensino de literatura (CHARTIER, 1991a;1991b). Veremos, assim, os primeiros passos da construção de uma matriz socializadora escolar possível pela ação de produção de um currículo no contexto da sala de aula (SACRISTÁN, 1998).

2.2.1. Compreender e criar: a elaboração das aulas pelas professoras

As aulas de Língua Portuguesa, situações nas quais um currículo se concretiza, têm como articulador de suas ações os professores. A partir das possibilidades materiais oferecidas pelas escolas, das representações que têm dos alunos, dos fragmentos curriculares e dos livros didáticos, Valquíria e Celeste constituem os tempos do ensino de literatura. Nas palavras de Lucrécia D'Aléssio Ferrara (1993), elas são emblemas que atribuem sentidos ao cotidiano vivenciado pelos alunos e por elas mesmas. De modo a produzir tal sensação de totalidade e dar sentidos às aulas, as professoras lidam com diferentes linguagens que lhes permitem criar as aulas a partir de suas representações sobre estas últimas. Em outras palavras, a partir da ação de compreender a disciplina, isto é, a conjugação das condições sociais reproduzidas no cotidiano, analisaremos as criações que Celeste e Valquíria realizaram. Nesse momento, nos aproximaremos apenas das relações entre as professoras e as demandas estatais, buscando

identificar também os ritmos escolares, em especial aqueles característicos do dia a dia das aulas (CARPENTIER, 2015).

De início, as professoras colocam em jogo o sentido de seus trabalhos a partir das percepções que têm dos alunos. Como vimos em seções anteriores, Celeste e Valquíria acreditam que os alunos são pouco preparados para o ensino médio. A professora da Escola 1 percebia os alunos distantes da leitura, pois talvez suas famílias não tivessem esse hábito; já Celeste compreendia os alunos do EJA como ausentes dos jogos escolares. Diante disso, elas reelaboram os conhecimentos a serem ensinados a partir da compreensão dos alunos, o que Celeste torna evidente:

É muito difícil trabalhar com eles. Muito difícil. O problema do EJA é esse: eles chegam cansados, eles não querem nada que seja difícil, nada que peça muito raciocínio, eles não querem nada disso. Não tem jeito, eles não querem mesmo. Eles querem uma coisa assim, uma tarefinha, sabe? ‘Ah, deixa eu fazer uma tarefinha aqui e pronto. É isso mesmo’. Eu me lembro que quando eu comecei a dar aulas para eles, eles falavam para mim: ‘Nossa, sua aula é tão fácil, o que você ensina é tão fácil. A gente não entendia nada do que a outra professora ensinava’. Por quê? Porque ela dava aula de 3º ano para eles e eu não fazia isso. Eu continuava no meu processo, sabe? ‘Vamos trabalhar esse texto. O que tem nesse texto? Por que esse artigo está no singular? Por que a gente faz o plural dessa forma?’ Então eu dava coisas assim. No fim, eles viam que eles estavam aprendendo alguma coisa, mas era fácil o que eu ensinava. Na boca deles era isso, sabe? ... eu fui facilitando a minha aula. A minha aula era muito fácil e eles gostavam. Eu consegui até que eles tivessem um comportamento diferente do que eles tinham nas outras aulas (Celeste).

A professora percebe a necessidade de facilitar o que ensina em função das características dos alunos. Yves Dutercq (2014) observa que em escolas consideradas difíceis os professores tendem a reconfigurar os critérios de avaliação ao perceber as dificuldades de convivência ou de aprendizagem de grupos distanciados da cultura ensinada na escola.

Eu vi quais eram as dificuldades deles. Por exemplo, eu tive aluno no 3º ano que não sabia segmentar palavras, não sabia separar as sílabas. Por que você separa as sílabas? Nunca pensou nisso, que tem a ver com a fala. Quantas sílabas eu ponho naquela entonação, naquela forma de falar? Por que eu não posso colocar um “s” sozinho naquela linha? Como é que eu vou falar esse “s” sozinho? Ninguém nunca falou isso para ele ou se falou... Então no 3º ano eu fui falar isso e fez muito sentido na cabeça dele (Celeste).

O autor chama esse movimento de adaptação contextual e, no caso da avaliação, pode ser compreendida como a substituição de expectativas de aprendizagem em termos de aprendizagem para aquelas em termos de “[...] motivação, de relação com o trabalho e de

aquisição de confiança por parte dos alunos” (DUTERCQ, 2014, p. 205). Com base nas afirmações de Celeste, é possível observar que sua estratégia funciona, pois ela consegue manter boas relações com os alunos.

Afora a identificação com os sentidos da formação diante dos alunos, as professoras também têm como tarefa a seleção curricular para colocar em prática conteúdos literários. Nota-se que as principais referências para esse trabalho vêm dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que constituem fontes para a construção de perspectivas de ensino e de demandas estatais:

A cobrança vem dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais, então eles mandam aquele montante em cima dos, do que é necessário para o aluno. Então a gente tem que condensar isso, trabalhar isso para não prejudicar, de repente ele vai fazer essas provas ENEM, a prova do Saresp, vai ser cobrado isso, então a gente tem que deixar o aluno flexível para todo tipo de necessidade que ele tiver (Valquíria).

Valquíria tem uma visão difusa acerca dessas demandas. Os próprios alunos gostariam de ouvir mais sobre essas questões, demonstrando interesse quando se trata do ensino médio, o que não parece ser de fato explorado (*Uma aluna pergunta para a professora “Por que nessa escola ninguém falou no ENEM?” A professora responde: “I don’t know. Mas, no ano que vem, se eu estiver por aqui vocês serão treinados”*). O que se evidencia pelo impasse é a existência do ENEM e das avaliações em larga escala como realidades presentes tanto para alunos quanto para a professora. Ainda a respeito do PCN, ele também foi identificado por Celeste como uma referência significativa de trabalho:

No segundo ano, não sei, acho que no segundo ano que já vieram os PCN’s, que a gente começou a trabalhar com aquele currículo que era comum a todas as escolas do Brasil. [...] [Nós] tivemos formação. Nós fomos, eu me lembro que eu passei, nós passamos semanas estudando isso. Eles faziam núcleos de estudo. Cada região era em uma escola. Então naquele dia você não ia para a escola, você ia para os cursos, essa formação. Teve um trabalho do estado para colocar a gente, para fazer a gente falar de uma forma parecida. Mas eu nunca mudei muito a minha forma de dar aula, não (Celeste).

Na interação entre o poder do Estado de impor um perfil docente e suas próprias referências, Celeste costumava explorar a análise sintática nas aulas de Língua Portuguesa e fazia negociações com os PCN, gerando um trabalho baseado nos textos, cuja centralidade recaía no entendimento das palavras. Assim, a partir da relação com a linguagem construída em função do conhecimento gramatical, que lhe foi caro durante a escolarização, ela rearticula os saberes impostos pelo Estado na forma de mudanças curriculares:

Eu acho que, assim, eu valorizo muito o entendimento das palavras. Eu percebo que, assim, mesmo quando as crianças sabem ler, elas muitas vezes só estão juntando sílabas e formando palavras, elas não estão entendendo. Então eu sempre trabalhei muito em cima do entendimento das palavras. Explicar, por exemplo, expressão idiomática, que às vezes eles não entendem, mesmo sendo usadas dentro da família deles, eles não entendem. Você pergunta: ‘Mas o que que é isso? O que significa isso?’ Às vezes eles vão para a tradução literal, eles não entendem o sentido figurado que está ali na expressão idiomática. Eu sempre trabalhei muito assim (Celeste).

Valquíria não parece ter tido trabalho, como Celeste, antes dos PCN’s e, desse modo, ela incorporou de maneira mais forte uma certa compreensão do trabalho na disciplina de Língua Portuguesa:

Selecionava um dos textos, falava das características das trovas e dos trovadores, e aí eu trabalhava o texto para eles entenderem porquê chegou naquele contexto. Por que trovadorismo? Por que essa palavra? O que tem a ver? Então, dentro do texto, puxava toda a história e as ideias e através do texto já puxava a gramática também. O Quinhentismo também desse mesmo seguimento (Valquíria).

O ponto de partida de suas aulas é o texto, o que também ocorre nas aulas de Celeste, e a partir dele a gramática, as características dos movimentos literários e a interpretação do texto poderiam, um a um, ser *puxados*. A imagem construída pela professora é significativa da maneira como ela compreende o texto, pois à medida que ela vai puxando ou extraíndo os elementos que pretende explorar, temos a impressão de que os aspectos gramaticais ou literários são autônomos ou independentes do texto. É importante mencionar que, desde o final da década de 1970, o texto aparece na *Proposta Curricular de São Paulo* (1977) como um ponto de partida para o estudo da literatura, o que vai se aprofundando em outras propostas paulistas e ganha centralidade com a publicação dos PCN’s. A partir deste marco as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006) passam a refletir sobre o aprendizado referente ao uso e à circulação dos textos, tendo em vista suas funções sociais e a formação do leitor literário. Nesse sentido, compreender a centralidade tomada pelo texto nas salas de aula pressupõe-se pensar nas alterações curriculares, muitas vezes marcadas pelas inscrições institucionais dos seus formuladores. Deve-se também considerar que a importância atribuída aos textos consiste em uma criação dos livros didáticos. A partir da década de 1960, à medida que os livros de gramática e coletânea de textos se misturam, vai se constituindo um formato

de livro dividido em unidades com um texto, exercícios de gramática e de interpretação. Uma vez que o material didático ganha centralidade no cotidiano, sobretudo dos anos 1980 em diante, ele auxilia na produção do currículo praticado nas escolas:

Trabalhei figuras de linguagem para trabalhar com eles interpretação de textos, trabalhei literatura, seguindo toda aquela, a literatura, se você observar depois nesse livro aqui [abre o livro didático e, ao mesmo tempo, continua a responder à pergunta]. Aí você vai contemplando. Eu comecei por Quinhentismo, falei também dos trovadores, expliquei para eles [o] porquê Quinhentismo, trabalhei a gramática dentro do contexto, dentro desses textos, que é de interpretação dentro da literatura eu puxava a gramática (Valquíria).

Décio Gatti Junior (2004) afirma que os livros didáticos viabilizam a escola em processo de expansão, o que igualmente se verifica no ensino médio, dado que eles fornecem os meios materiais para o ensino, assim como tornam evidente aquilo que deveria ser ensinado. No caso de Valquíria, podemos notar que a forma como ela explicita a sequência na qual os movimentos literários são explorados esclarece como os livros didáticos são significativos para as suas aulas. É importante destacar que, ao fazer esse uso do material, a professora coloca-se em sentido oposto ao Currículo de Estado de São Paulo. No 4º bimestre, período no qual centramos nossas observações, Valquíria abordava o Barroco, porém o currículo paulista prevê os seguintes objetivos de ensino para o quarto bimestre do 1º ano do Ensino Médio:

Esferas de atividades sociais da linguagem

A construção do caráter dos enunciadores
A palavra: profissões e campo de trabalho
O texto literário e o tempo

Leitura e expressão escrita

Estratégias de pré-leitura

Conhecimento sobre o gênero do texto e
a antecipação de sentidos a partir de diferentes
indícios

Estruturação da atividade escrita

- Projeto de texto
- Construção do texto
- Revisão

Texto narrativo (foco: leitura)

- Prosa literária: comparação entre diferentes gêneros de ficção
- Cordel
- Epopeia

Texto argumentativo (foco: leitura e escrita)

Ethos e produção escrita

A opinião crítica e a mídia impressa

Estratégias de pós-leitura

- Organização da informação e utilização das habilidades desenvolvidas em novos contextos de leitura

Intencionalidade comunicativa

Funcionamento da língua

Análise estilística: pronomes, artigos e numerais

Conhecimentos linguísticos e de gênero textual

Construção da textualidade

Intertextualidade: interdiscursiva, intergenérica, referencial e temática

Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia

Relações entre os estudos de literatura e linguagem

Compreensão e discussão oral

Discussão de pontos de vista em textos literários

Expressão de opiniões pessoais

Estratégias de escuta

Fonte: São Paulo (Estado). Currículo do Estado de São Paulo Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo, FDE, 2012.

Como vimos anteriormente, a proposta de organização do trabalho se dá a partir de quatro campos de estudo: *Linguagem e sociedade* (no sentido de atividades sociais da linguagem), *leitura e expressão escrita*, *funcionamento da língua*, *produção e compreensão oral*. Tomando tal enfoque como ponto de partida, a literatura estaria atrelada aos gêneros textuais; nesse caso, a sugestão seria trabalhar com os textos narrativos, dos quais se destacariam a epopeia e o cordel. A professora opta por estruturar suas aulas a partir da

ordenação fornecida pelo livro didático adotado na escola, a saber, *Viva Português: ensino médio*, de Elizabeth Campos, Paula Marques Cardoso e Sílvia Letícia de Andrade, publicado pela Ática (2010). O livro organiza-se em seis unidades, que abordam as diferentes escolas literárias e gêneros textuais. Com relação aos conteúdos de gramática, a professora parece se basear nos exercícios de outros livros didáticos aos quais ela recorre eventualmente, sem disponibilizar cópias para os alunos, quando passa a lição na lousa. No EJA, as aulas ganham um sentido diferente:

[Utilizei o conto *Cachorro canibal*] Porque a Sandra Jorge copiou para mim. Na verdade, foi por isso que eu trabalhei esse texto e para trabalhar um pouquinho o narrador, que ele é um tipo de narrador onisciente. Ele fala, expressa o sentimento, não só o que a personagem fala [...] É a professora da sala de leitura. A gente precisava usar a máquina de xerox da sala de leitura, daí eu virei para ela e falei 'Xeroca uns textos aí para eu usar com os alunos'. Então ela que escolheu. Se eu falar que eu escolhi é mentira. Ela procurou para mim (Celeste).

Para o EJA não são produzidas as apostilas referentes ao programa *São Paulo Faz Escola* e, aparentemente, não foram enviados à instituição os livros didáticos destinados a esse nível de ensino. Desse modo, seguindo a sua opção por aulas organizadas em torno de interpretação de textos e curiosidades gramaticais, a professora improvisa a utilização dos materiais. Nesse caso, a regularidade das aulas e a sequência de conteúdos são fragmentadas e descontínuas. Apesar de não ser possível que se efetive o acompanhamento de um livro didático, a docente segue a lógica de organização das aulas proposta pelo livro, com unidades de ensino formadas por texto, sua interpretação e exercícios de gramática.

De volta ao caso de Valquíria, fica evidente que a professora segue a sequência das escolas literárias descritas no livro didático. De acordo com o trecho acima, trata-se de seguir uma determinada sequência de atividades, o que evidencia uma certa lógica do trabalho efetuado, mas não há problematização do que representa aquela sequência de nomes e textos. Ao falar a respeito das aulas de Língua Portuguesa, Neide Luzia de Rezende (2013) afirma que, de modo geral, elas costumam ser organizadas pelos professores a partir do livro didático, preservando-se, assim, uma visão de ensino de literatura baseado na história da literatura, na perspectiva do nacionalismo literário, com vestígios do positivismo e do marxismo em sua perspectiva de história. Finalmente, a autora esclarece que:

[...] se pretende ensinar algo sobre movimentos estéticos e estilos de época seguindo-se uma determinada linha do tempo, das informações sobre grandes obras e suas características numa pretensa relação entre texto e contexto (REZENDE, 2013, p. 102).

O problema parece residir em uma relação conflituosa entre as noções de história, de história da literatura e suas formas escolares. Alfredo Bosi chama atenção (2000) para as diferentes concepções de história da literatura postas em prática no Brasil. O autor nos ajuda a compreender essa tensão:

Uma história da literatura brasileira que pretendesse ser verdadeira, isto é, fiel ao seu objeto, deveria admitir que os textos dispostos no tempo do relógio não tem nem a continuidade nem a organicidade dos fenômenos da natureza. Os escritos de ficção, objetos por excelência de uma história da literatura, são individuações descontínuas do processo cultural. Enquanto individuações, podem exprimir tanto reflexos (espelhamentos) quanto variações, diferenças, distanciamentos, problematizações, rupturas e, no limite, negações das convenções dominantes no seu tempo (BOSI, 2000, p. 11-12).

Fica claro que os textos literários não contêm em si a sequência temporal, mas sim que ela advém de interpretações que originam determinadas organizações. Desse modo, pode-se produzir as interpretações a seu respeito, como aquelas que imprimem uma imagem nacionalista nesse processo. Nas escolas inexistia uma discussão acerca dos sentidos da história da literatura e de sua adoção, uma vez que essa organização dos movimentos literários serve às necessidades cotidianas das professoras diante dos imperativos de criação das aulas com poucos materiais e, no caso de Valquíria, com pouco tempo para isso. Logo, os livros didáticos são convenientes diante das condições de trabalho que as professoras enfrentam. Ao mesmo tempo, a tendência da organização do ensino de literatura por sua história foi reforçada em muitos currículos, como na *Proposta Curricular de São Paulo* (1977) e até mesmo nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1996). Apenas a Proposta Curricular atual de São Paulo não prevê o ensino de literatura pelo viés dessa sequência temporal, assim como não foi esta a proposta das *Orientações Curriculares para o ensino médio* (2006). Houve, entretanto, um esforço na formação das professoras, como Celeste demonstrou, de acordo com a perspectiva educacional dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, o que teve impactos em sua prática e na de Valquíria. Não houve o mesmo esforço de modo a acompanhar outras propostas curriculares.

Ao circular por essas referências, as professoras exercem a tarefa de produção das aulas, conjugando suas representações sobre os alunos e sobre o conhecimento literário em face das opções materiais oferecidas pela escola. A seguir, apresentaremos as principais atividades a partir das quais as aulas se organizam.

2.2.2. *Ler, escrever e falar: uma aproximação às aulas*

As aulas de Língua Portuguesa seguiam uma lógica descrita pelos alunos da seguinte forma: “É aquilo que você viu, ela [a professora] passa um tema, a gente faz trabalho em cima do tema, perguntas, provas, aí outro tema” (Carolina). Essa rotina é seguida a cada novo bimestre e, no caso das escolas estaduais, vemos quatro bimestres organizando o trabalho anual. No interior dessa organização, as atividades desempenham papel central, uma vez que elas têm a função de tornar possíveis os objetivos da aprendizagem de maneira bem-sucedida (CHERVEL, 1990). Por isso, exploraremos as atividades que estruturaram as aulas observadas em torno de alguns verbos – ler, escrever e falar – que indicam as práticas ligadas à formação literária dos alunos.

A Escola 1 tem dois núcleos de atividades que pudemos conhecer: o primeiro se refere aos *questionários* e, o segundo, ao *trabalho* feito pelos alunos, ambos referentes ao Barroco. Os questionários e as atividades de completar espaços em branco foram mais frequentes para a abordagem dos textos relacionados ao movimento literário em questão. Nas duas turmas que acompanhamos, Valquíria utilizou atividades semelhantes. No dia 09/11, a professora chegou à sala e informou que pediria uma atividade avaliativa sobre o Barroco, “[...] que é a arte imperfeita e [que] tem a ver com a arte literária”. Para tanto foram distribuídos livros didáticos e a seguinte consigna foi escrita na lousa:

“Atividade para nota

Ler o texto ‘Sermão do bom ladrão (ou da audácia)’, p. 238 e 239.

Responder questões 1 a 3.”

Percebemos que, ao final do bimestre, a professora procura passar mais atividades que valem nota, de modo a compor a avaliação final. Além da explicação expressa acima, não existem outras orientações que situem a atividade e o que ela exige entre os objetivos de aprendizagem do bimestre, tampouco a explicitação do que seria pedido nos questionários. Nesse caso, os alunos tiveram que responder às seguintes questões:

1- Nesse trecho do sermão, o padre Antônio Vieira distingue dois tipos de ladrão.

A) descreva brevemente cada tipo.

B) de qual tipo ele trata nesse trecho do 'sermão'? Comprove sua resposta com um trecho do texto.

2- Após citar São Basílio Magno (em latim traduzido), Vieira aponta as diferenças entre os dois tipos de ladrão. Copie no caderno o trecho em que aparecem essas diferenças.

3- Se o padre Vieira se referisse aos dias de hoje, a que grupos sociais pertenciam esses ladrões que 'roubam cidades e reinos', que 'furtam e enforcam'?

(CAMPOS, CARDOSO, ANDRADE, 2010, p. 239).

No caso da atividade proposta por Valquíria, os alunos fizeram a leitura de um trecho do *Sermão do bom ladrão (ou da audácia)* sozinhos, para em seguida responder a algumas questões. É importante ressaltar que havia três questões que a professora não pediu para que fossem respondidas, as quais exploravam mais informações sobre o momento histórico no qual o sermão foi publicado e tratavam de coesão textual. Devemos notar que o texto escolhido poderia guardar muitas relações com nosso atual momento histórico e tal aspecto poderia ser explorado com os alunos. Contudo, os alunos receberam apenas as instruções descritas acima e, a partir daí, fizeram a atividade sozinhos. Alguns até comentaram sobre os ladrões de hoje em dia, mas isso não foi aproveitado na aula. Chamou-nos a atenção que as atividades que os alunos deveriam executar abriram uma discussão sobre a construção de personagens. Contudo, isso também não foi explorado durante a aula. Nesse sentido, parece-nos que o conteúdo que poderíamos associar ao ensino de literatura se esvazia e a atividade no modelo pergunta/resposta parece ser o próprio conteúdo da aula; ou, ainda, parece existir a crença de que os textos e as atividades ensinam por si só, isto é, seriam auto evidentes ("A professora disse, também, que não teve muito tempo para falar sobre o Barraco, mas que a atividade ajuda por isso" Observação feita no dia 9 de novembro/ 1º ano A). Ao final da aula, os alunos começam a entregar a atividade, que é prontamente corrigida pela professora. Uma situação é significativa para compreendermos os critérios de avaliação da professora. Ao receber em mãos o primeiro trabalho, olha para o grupo que o fez e diz: "[este] trabalho está bom, quem fez foi o Léo. Eu já destaco o nome dele na folha porque comigo não tem vez". A professora diz que a avaliação, para ela, deve ser integral, deve levar em consideração tanto o material que eles entregam quanto o comportamento dos alunos.

A afirmação da professora nos indica que sua avaliação não leva em conta apenas o desempenho estritamente relacionado ao assunto tratado na aula - nesse caso, a resposta correta às questões. Além disso, ela considera um aspecto que poderíamos tomar como mais subjetivo ou até mesmo moralizante quando fala em avaliação global. Apesar de ter permanecido sentada em sua mesa, a professora identifica que um dos alunos fez a atividade sozinho e afirma que dará notas diferentes para o trabalho em grupo. Ao dizer isso de sua mesa, sem explicar seus critérios, pode gerar nos alunos a impressão de que sua decisão é arbitrária. Vemos que a docente se baseia em vivências e convicções experimentadas em situações passadas, o que auxilia Valquíria a construir seus critérios de avaliação sem evidenciá-los aos alunos. Podemos igualmente pensar que tais critérios resultam de uma construção conjunta entre os docentes em espaços como a sala dos professores ou em situações de reunião. Isso demonstra a dificuldade do diálogo em sala de aula e uma reconfiguração dos critérios de avaliação.

Em outra aula, nova atividade no modelo questionário sobre o Barroco é solicitada, neste caso, com a ajuda da professora Sônia, que exerce a função de auxiliar. Percebemos uma mudança significativa na turma, que está mais silenciosa e atenta, procurando realizar o exercício. Ocorre que existe uma dificuldade específica para a realização da atividade, apesar desta última ser simples: os alunos deveriam completar algumas frases que caracterizavam o Barroco. Contudo, como o capítulo sobre o Barroco não foi explorado, exceto pela atividade feita na aula anterior, eles sentem dificuldade para responder às questões, dado que precisam ler o capítulo e realizar uma síntese naquele momento. Nesse sentido, ler e escrever são ações que orientam o trabalho de Valquíria na sala de aula, e por meio delas os alunos devem aprender sobre os movimentos literários. Uma vez que existem poucas ações de mediação por parte da professora, parece-nos que as atividades, por si só, dariam conta de explicitar a sua importância. A abordagem indica que a professora supõe que os alunos sejam capazes de enxergar sozinhos o que está pressuposto nas tarefas, a saber, o fato de serem esses títulos e autores ocasiões para a constituição de um patrimônio literário escolar, as atividades como ensejo para o aprendizado de formas de interpretação a partir de dados da análise literária e gramatical e as relações entre literatura e cotidiano. Entretanto, todos esses espaços não parecem ser preenchidos pelos alunos e, assim, como bem afirma Stéphane Bonnéry (2007), eles perdem pouco a pouco o sentido de sua presença em sala de aula e nas atividades, o que se torna mais problemático no caso de alunos cujas práticas culturais são distantes daquelas valorizadas na escola.

Outro conjunto de atividades se revela por meio do trabalho sobre o Barroco solicitado aos alunos, colocando em jogo a leitura e a escrita.

A professora se levanta e os lembra do trabalho sobre o Barroco, ‘para não passar em branco’. Eles devem contar o marco inicial, as principais características do movimento literário e falar sobre Gregório de Matos

(Observação feita no dia 4 de novembro, 1º ano B).

Na aula seguinte a professora retoma a explicação sobre o trabalho, que deveria ser feito para aquele mesmo dia. Como os alunos não o fizeram, ela transfere a entrega para o próximo dia. Na lousa, são retomadas as orientações para a realização do trabalho:

“O Barroco no Brasil

Características

Marco inicial

Gregório de Matos (Biografia)

Bibliografia”

(Observação feita no dia 4 de novembro, 1º ano B).

A seguir a professora sugere o mesmo exercício exposto anteriormente para a outra turma, no qual solicita uma síntese das principais características do Barroco. Os alunos também enfrentam dificuldades para realizar a atividade e, por isso, a professora circula pela sala com a intenção de ajudá-los. Eles vão fazendo as atividades enquanto lêem o livro didático pela primeira vez. Na última aula observada, a professora retoma a explicação sobre o trabalho a partir daqueles que já foram entregues e insiste para que os demais entreguem também. Para nós, é significativo acompanhar o que a professora fala a respeito dos trabalhos:

“As orientações a respeito do trabalho são retomadas e, a partir da observação daqueles já entregues, a professora insiste que a parte ‘estética’ do trabalho é importante. Por isso, os alunos devem comprar papel almaço com pauta. Isso é importante, afirma a professora, porque um professor pode se lembrar dos alunos que têm responsabilidade e compromisso. Para ela um professor pode ser perguntado por um jovem com mais de 16 anos para algum trabalho e eles devem se lembrar que todos são seres individuais e raros. A seguir, ao pegar um trabalho todo amassado por ter sido molhado pergunta:

- Se vocês fossem professores, aceitariam isso?

- Sim, claro! – dizem os alunos.

- Claro que não! – Afirma a professora. Vocês não podem entregar o trabalho vítima da enchente da mochila. (toda a sala ri.)

O aluno para quem era a indireta fala alto. Ela diz que ele está se acusando, uma vez que ela não mencionou seu nome.

A professora explica que eles precisam ser organizados, arrumar suas camas, manterem responsabilidade com o trabalho.

“- Assim o Brasil vai para frente – diz Maicon com ironia

(Observação feita no dia 11 de novembro, 1º ano B).

Chama-nos a atenção, novamente, que a professora passa de uma avaliação que pouco considera o processo de aprendizagem dos alunos para, em seguida, ressaltar os aspectos “estéticos” e “morais”, isto é, a aparência e o cuidado com o trabalho, destacando que isso poderia beneficiá-los futuramente. Há de se ressaltar, ainda, os sentidos opostos atribuídos ao termo estético por Valquíria e pelas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006). No documento, a análise estética das obras literárias enfatiza os aspectos estilísticos da literatura, ao passo que a professora utiliza o termo para se referir à limpeza, carregando-o de uma conotação moralizante. Ao mesmo tempo, parece-nos que esses momentos demonstram o sentido do que a professora ensina para os alunos, vistos por ela como despreparados para o aprendizado da literatura ou da língua de modo geral. Se o trabalho aborda o Barroco e isso não entra em questão na avaliação - pelo menos não no momento em que ela discorre sobre ele -, as atividades configuram para ela uma maneira de moralizar os alunos e prepará-los para o futuro. Mais uma vez, presenciamos a adaptação contextual das expectativas de aprendizagem, traduzidas em critérios de avaliação em ação na sala de aula (DUTERCQ, 2014). A reação de Maicon, no entanto, demonstra ironia e a percepção de que há, para ele, uma inadequação nas afirmações de Valquíria.

Diante disso, os alunos seguem as regras do jogo e executam os trabalhos e as atividades de acordo com o valor que eles terão. Geralmente eles identificam, pela experiência escolar, quais são as atividades efetivamente cobradas na prova e só copiam o conteúdo nessas situações. As atividades parecem ser um simulacro da aula, impressão esta que se repete quando os alunos comentam sobre o trabalho feito a partir do Barroco:

A gente até fez um trabalho. A gente não aprendeu sobre ele [o Barroco], a gente teve que fazer um trabalho sobre ele (Mariana).

Mariana distingue muito bem a produção do trabalho do processo de aprendizagem, deixando entrever que o trabalho é apenas uma ação mecânica destinada a cumprir a tarefa escolar e receber a nota. Até mesmo a visão que ela tem sobre o modo como a professora propôs a atividade demonstra certo descaso com ele – tanto da professora quanto dos alunos:

O barroco a gente não aprendeu nada sobre ele, a gente só aprendeu isso que eu estava falando do radical. Sobre o trabalho ela falou assim “pesquisa isso sobre ele” e já era (Mariana).

Quando a professora falou sobre o trabalho, ela chamou atenção para sua importância como parte da avaliação e remeteu o trabalho ao Barroco. Não vimos menção à razão pela qual esse tema foi escolhido, e não outro, e tampouco explicações sobre a forma correta de fazê-lo. Abaixo temos a fotografia do material que serviu de base para Carolina fazer o seu trabalho:

Fotografia 1. Material pesquisado na internet pela aluna Camila para o trabalho sobre o Barroco. Registro feito em 19/12/2014.

As aulas na Escola 2 relacionavam as ações de ler e falar como eixos centrais da atividade. Apesar de também recorrer ao questionário, Celeste enfatizava as circunstâncias nas quais intervinha com vistas a realizar as atividades de interpretação de textos. Assim se sucedeu com a leitura de *O amor por entre o verde*, de Vinícius de Moraes, seguida da realização de um exercício do tipo pergunta/resposta. Em um primeiro momento os alunos foram orientados a fazer a leitura em voz baixa. Eles são instruídos e parecem estar

acostumados a procurar e a anotar as palavras desconhecidas. Mais adiante a professora conversa com a turma, conforme pudemos acompanhar:

A professora se volta para a turma para conversar sobre o texto e pergunta o que são as palavras em negrito, no vocabulário. Os alunos respondem corretamente e, a seguir, a professora pergunta se eles têm dúvidas relacionadas a outras palavras. Surge uma dúvida quanto ao sentido da palavra “Indecomponíveis”. Uma aluna pergunta se são palavras que não se decompõem. A professora diz que sim e informa que o prefixo “in” indica a negação. Então ela menciona a palavra “compreensível” e pergunta o que aconteceria com ela caso fosse incluído o prefixo “in.”

Depois a professora pergunta qual é a diferença entre as palavras “espaçar” e “espaçamento” que está no minidicionário do texto. Um aluno do fundo da sala afirma:

- Ela está conjugada.

- Era isso o que eu queria ouvir! Eu não queria ter que explicar, agora é minha vez de perguntar!

(Observação feita no dia 31 de outubro, 3º ano B).

O momento de conversar sobre o texto após a leitura é oportuno para a professora abordar outros aspectos gramaticais, como observamos acima. Celeste retoma o prefixo na construção das palavras e a conjugação verbal. Nesse momento, entretanto, não é o caso de ensinar o que é discutido ou recuperar o tópico de forma um pouco mais sistematizada. Trata-se de uma atividade oral que busca pela resposta certa, como Celeste deixa claro: “Era isso o que eu queria ouvir! Eu não queria ter que explicar, agora é minha vez de perguntar!”. Ainda com base no texto de Vinícius de Moraes, a professora segue a atividade com alguns exercícios copiados do livro didático:

1-Qual é a localização do narrador e o que ele observa a partir desse local?

2- Nos 3º e 4º parágrafos o narrador reflete a respeito do futuro dos jovens namorados. Em sua opinião, o narrador considera que o amor daqueles jovens será eterno ou não sabe se aqueles jovens continuarão se amando ou se eles perderão o interesse um pelo outro nos próximos dias?

3-Copie do último parágrafo o trecho que comprova que o narrador gostaria que seu amor fosse eterno.

Os exercícios procuram chamar atenção para o foco narrativo do texto. Os alunos devem responder sozinhos às questões, o que é difícil para alguns. Assim, perguntam o que significa *a localização do narrador*, pois estão em dúvida entre *o local ocupado pelo*

narrador ou o foco narrativo. Diante dessas demandas, a professora passa para a correção dos exercícios oralmente, sem anotar as respostas na lousa:

Ela lê a primeira questão e espera as respostas dos alunos. Alguns já se antecipam e falam que o narrador está observando da janela. A professora pergunta, então, onde fica essa janela e os alunos vão dizendo: “fica perto”. “É como se o narrador estivesse onde você está e o casal estivesse lá – e aponta para a janela”. Nesse momento, um aluno fala: “ele está olhando os brotos”. A professora aproveita e fala que isso ajuda a saber a idade do narrador. Ela pergunta para os alunos como é possível saber disso. Alguns alunos afirmam que hoje em dia ninguém mais fala isso. A professora pergunta: “Se fosse hoje, que palavra o autor usaria?” Os alunos ficam mais agitados e um aluno diz “novinho e novinha”, recebendo todo o apoio dos colegas de sala. No mesmo momento a professora diz que não, pois “novinho e novinha não é gíria, é um adjetivo”. Os alunos não se convencem da resposta e começam a discutir entre eles e o barulho de fala aumenta. De repente uma aluna fala “gatinhos”, gíria aceita pela professora.

Ao iniciar a correção da segunda questão a professora também pede para os alunos falarem suas respostas, mas eles titubeiam. Logo a professora percebe que os alunos não entenderam bem a questão. Ela lê e explica a pergunta, de modo que os mesmos alunos que responderam a questão anterior dão a resposta certa para essa.

Enquanto a professora corrige, Eduardo tem um suporte para tirar fotos no celular, conhecido como pau de *selfie*, e começa a manipular o objeto com seus amigos. O barulho vai ficando cada vez mais alto e a professora fala que eles precisam fazer silêncio.

Para responder a terceira questão, a professora pede que os alunos leiam em voz alto o trecho escolhido para responder à pergunta. Os alunos que conseguiram encontrar a resposta, a maioria da turma, leem a resposta em voz alta

(Observação feita no dia 31 de outubro, 3º ano B).

Ao terminar de corrigir os exercícios, a professora conversa com os alunos sobre o que eles conhecem a respeito de Vinícius de Moraes e expressa o que ela mesma sabe do autor:

Eles se lembram do nome, mas não se lembram exatamente do que conhecem. Uma aluna do fundo da sala se lembra da Garota de Ipanema. A professora confirma que é uma música dele e começa a declamar o início do Soneto da Fidelidade.

De tudo, ao meu amor serei atento antes

E com tal zelo, e sempre, e tanto

Que mesmo em face do maior encanto

Dele se encante mais meu pensamento

A seguir a professora passa a cantar Eu sei que vou te amar, sendo seguido por alguns alunos, que cantam com a professora. Um dos alunos diz: “Cálice”, para os colegas que estão cantando com ela.

Eu sei que vou te amar

Por toda a minha vida eu vou te amar

Em cada despedida eu vou te amar

Desesperadamente

Eu sei que vou te amar

Eu sei que vou te amar

A professora logo para de cantar visivelmente emocionada, dizendo que se ela continuar vai chorar, pois essa música a faz lembrar de seu pai, já falecido, que cantava essa música com ela. Mas ela diz que tentará levar a turma até a sala de multimídia para ouvirem a música, mas não garante que conseguirá porque é preciso reservá-la com muita antecedência

(Observação feita no dia 31/10/2014, 3º ano B).

Tal passagem é bastante significativa pois representa, do nosso ponto de vista, um momento no qual a professora permite que os alunos conheçam algumas de suas referências culturais e as significações pessoais que ela estabelece com o conteúdo. Foi importante notar que os alunos ficaram igualmente tocados ao perceber o apreço da professora pelo autor.

* * *

Até o momento, a exposição dos dados permitiu-nos construir a sala de aula como um espaço composto segundo as lógicas estatais, que são reelaboradas de acordo com os sentidos atribuídos a elas pelas professoras e alunos. A partir das relações objetivamente instauradas em duas escolas estaduais paulistas, procuramos mapear as tensões envolvendo a leitura de obras literárias. Situamos, a partir da figura do leitor-leitor, a imagem da boa leitura construída contraditoriamente nas práticas escolares, nos livros didáticos e nos currículos ao longo do tempo. A inclusão dessas diversas temporalidades em nossa análise possibilitou-nos apreender que, como um inconsciente das ações, as professoras tentam se aproximar dessa imagem da leitura nas escolas, o que se mostra problemático pela ausência de condições para sua execução, pelas contradições curriculares, resistência dos alunos, entre outros motivos. Diante desse quadro, a matriz socializadora possível, constituída em sala de aula pelo trabalho de síntese efetuado pelas professoras, permite a construção das aulas em torno de algumas atividades que são eixos estruturantes da imagem do ensino de literatura conhecido nas observações de aula.

As experiências com a linguagem vivenciadas durante as aulas, as quais envolvem a leitura, a escrita e as trocas orais, dão-se por meio das atividades que procuram ensinar sobre a literatura e, ao mesmo tempo, formar o espírito do aluno (CHERVEL, 1990). Élisabeth

Bautier e Jean-Yves Rochex (1998) em suas pesquisas sobre as experiências escolares dos alunos oriundos de grupos sociais que não costumavam frequentar o ensino médio, sustentam que as relações com a linguagem são reconfiguradas. Uma vez que ela é um aspecto importante para a construção de si, visto que é por meio da fala, da escrita e da leitura que se dá forma às experiências individuais, aos afetos, aos conflitos, entre outras ações de produção individual e coletiva. As atividades que procuramos descrever acima configuram uma relação com a linguagem enquanto objeto de estudo; assim, os textos são oportunos para extrair aspectos gramaticais, fazer interpretações estruturadas a partir da busca pela palavra correta definida pelo dicionário ou pelo bom senso escolar. Em função da imagem que se construiu sobre o sentido da leitura no ensino médio - uma atividade individual e desinteressada -, sua cristalização em livros didáticos e currículos, reelaborados em função das novas demandas de escolarização prolongada para todos, encontramos leituras, escritas e trocas orais que se distanciam dos alunos e até mesmo das professoras. Apesar da porosidade de suas fronteiras e das dificuldades de sua manutenção, as estruturas cognitivas do ensino médio fazem-se presentes nas práticas das professoras e, por meio das atividades, são também incorporadas pelos alunos. Entretanto, essa incorporação não se dá pela oportunidade de reelaboração de si, das referências pessoais por meio das relações com a linguagem favorecidas pela escola. Pensando-se a partir das sugestões de Élisabeth Bautier e Jean-Yves Rochex (1998), podemos dizer que os alunos e, talvez, as próprias professoras –principalmente Valquíria – não disponham da oportunidade de realizar atividades de leitura espontâneas, originárias de suas representações familiares, e de adentrar no universo da leitura de obras literárias propostas pela escola. As relações com os saberes escolares são, conseqüentemente, bastante fragmentadas:

É, então né... [fala como quem deixa a entender que não gostou.] Tipo, um livro, como eu sou péssima em Português eu não sei, eu não entendi direito o que é o Barroco. Mas pelo que eu entendi eu não gostei muito, não. Tipo, Idade Média e tal.... Que tem a ver com a Idade Média. A época do Feudalismo. [Pausa]. Gregório Matos, que foi um escritor Barroco, que eles faziam sátiras das, dos... Em tudo o que eles escreviam faziam sátiras da sociedade daquela época. Acho que eu não seria, que não me interessaria, não (Adriana).

Notamos na fala acima uma tentativa de manipulação de um conjunto de palavras presentes no livro didático e que passam a integrar o imaginário dos alunos: Barroco, Idade Média, Feudalismo, sátiras, Gregório de Matos. Contudo, essas palavras tendem a ser articuladas em um discurso que não faz sentido. Ao mesmo tempo que o conteúdo literário se

mostra de forma pouco clara, cria-se para os alunos uma imagem de distanciamento em relação ao conteúdo:

Na verdade, [me lembro de] nada. Tipo, na hora sim, mas agora eu sei que é uma, que [o Barroco] é um movimento artístico que foi construído no Brasil, tipo um patrimônio histórico, e é o que eu lembro. Para você ver o quanto aquilo você tem que fazer para fazer a prova e você nunca mais vai usar. É isso o que eu lembro (Carolina).

Nas palavras da aluna, o estilo que se convencionou chamar de Barroco torna-se um patrimônio histórico, algo rígido e bem definido, produzido no Brasil. Carolina não explora os termos associados ao movimento, como Adriana fez; contudo, ela demonstra outra apropriação do conteúdo, como algo distante a ser decorado. É importante também discutir o que as alunas querem dizer ao afirmar que não gostam de Língua Portuguesa ou de Barroco e que não farão nenhum uso disso a não ser para a prova. A partir do que foi observado nas aulas e em suas falas, poderíamos pensar que se trata, antes de tudo, de uma reação às práticas de ensino endereçadas a elas e às aulas das quais participam. A relação com o conhecimento observada acima também se mostra no aprendizado de outros conteúdos além da literatura:

Tipo, tem que pegar eu não lembro.... Aqui está escrito atividades o radical é o "a". Aí tem que falar uma palavra que tenha "a," tipo macaco...aí você tem que escrever isso (Mariana).

Ao comparar as aulas da Escola 1 com as aulas da Escola 2, parece-nos que a professora Celeste tem mais sucesso em produzir situações de aprendizagem para os alunos. As estratégias de leitura oferecidas por ela, a presença constante de textos completos ou trechos lidos toda semana produzem situações que permanecem na memória dos alunos. Clair nos mostra seu ponto de vista sobre as atividades de leitura feitas pela referida professora:

Outra coisa que e achei muito importante, quando eu estudei há muitos anos atrás, eu estou falando da aula de Português agora, quando eu estudei lá em Santa Celeste, a gente não aprendia a interpretar texto. Eu tenho muita dificuldade de interpretar texto, hoje, eu aprendi isso nas aulas de Português com ela. Aprendi. Eu não sabia. Quando eu estudei, a gente tinha o livro e aí vinha a matéria e a gente sabia que vinha aquele monte de questões, perguntas e respostas, perguntas e respostas e era só isso. A gente ia ter que estudar para a prova as perguntas e respostas para responder na prova. Não aprendi a interpretar texto e ela ensinou isso para a gente e eu aprendi aqui com ela. Eu achei muito importante (Clair).

A relação mais próxima mantida com Celeste, com a literatura e as circunstâncias nas quais podem ler juntos geram mais interesse nos alunos e empatia pelas obras literárias. Entretanto, não é possível afirmar se isso assegurar para Clair a autonomia para ler e compreender os textos literários. Se as experiências escolares têm dificuldade para se fazer presentes e ressignificar representações pessoais, cabe a nós buscar entender como elas se caracterizam para os alunos e professores de modo a notar as aproximações e distanciamentos entre eles.

2.3. As fronteiras porosas da escola de ensino médio

As duas seções a seguir têm como objetivo oferecer uma aproximação ao cotidiano escolar e às características das escolas e das aulas observadas. A partir da exploração do *Diário de campo*, apresentaremos as relações estabelecidas entre direção, professores e alunos com vistas a situar as escolas. Veremos que, em função da necessidade de convivência escolar, diferentes estilos de vida entram em relação e embate, ao mesmo tempo que as referências culturais, sobretudo dos alunos, resvalam-se nas relações que estabelecem com a leitura. Logo, almejamos construir a escola como um espaço de posições no qual conflitos culturais são efetivados pelas personagens que ocupam seu interior, buscando as circunstâncias nas quais a literatura se faz presente. Desse modo, as instituições conhecidas mantêm fronteiras culturais porosas, uma vez que os saberes escolares são negociados em seu interior em função de interesses diversos e, ao mesmo tempo, a regularidade das aulas também é negociada entre professores e alunos. Por meio desse caminho, buscamos situar as aulas e os conflitos observados no âmbito de relações sociais mais amplas.

2.3.1. O dia a dia das aulas de Língua Portuguesa: à procura do leitor-leitor

As relações estabelecidas na escola constituem, segundo Philippe Perrenoud (1995), a vida daqueles que a habitam durante algumas horas ao longo de anos, e auxiliam na elaboração de aspectos afetivos e relacionais que formam as personalidades dos sujeitos. A participação nessas interações faz com que se enquadrem em um modo de vida que extrapola os objetivos pedagógicos e definem perfis de professores e alunos. De início, quando

passamos a frequentar as escolas pesquisadas, efetuamos uma aproximação lenta que nos possibilitou uma visão geral de seus espaços burocráticos, corredores, sala dos professores até chegarmos à sala de aula. Desse modo, nos tornamos pouco a pouco mais próximos da vida construída nas duas escolas.

O primeiro espaço escolar visitado foram as secretarias, cujos funcionários são encarregados de abrir e fechar as portas das escolas ao exterior, trabalho este realizado por meio de sistemas eletrônicos de travamento das portas. Esses espaços são o lugar do trabalho burocrático, onde são armazenados muitos papéis, fichas e cadernos de registro, assim como panfletos com a indicação de vestibulinhos e vestibulares e avisos de horários para os alunos. No início, obter autorização para entrar era mais difícil e os ânimos dos funcionários, mais exaltados, até que a crescente familiaridade com a pesquisadora foi tornando a passagem mais fácil. Na Escola 1, o acesso aos corredores que nos levavam às salas de aula ou dos professores nos aproximava dos adolescentes, sempre dispostos em grupos configurados pelo jeito de se vestir e se comportar, conversando animadamente enquanto circulavam nos intervalos de aula ou no recreio. Já a Escola 2, que recebia os alunos adultos no mesmo horário frequentado por nós, tinha corredores mais vazios e silenciosos. Como podemos ver na fotografia abaixo:

Fotografia 2. Corredor das salas da Escola 1.26/11/2014.

Passando pelo corredor, seguíamos para a sala dos professores ou para a sala de aula. Durante a permanência na sala dos professores acompanhamos circunstâncias de interação e troca entre eles, conforme descrito abaixo:

Chego 10 minutos antes da aula começar e fico na sala dos professores, onde quatro professores, dois homens e duas mulheres já estavam. As professoras conversam sobre um trabalho que estão fazendo com os alunos, mas não consigo identificar do que se trata. Um dos professores está lendo um jornal e o outro está impaciente, indo de um lado para o outro, até ir ao computador e começar a ler as notícias na tela

(Observação feita no dia 03 de novembro, Escola 1).

Entre uma aula e outra os professores revelam-se cúmplices, dando dicas sobre como estão os alunos naquele dia, comentando sobre o que aconteceu nas últimas semanas e acordando entre eles critérios de classificação das turmas. Era recorrente ouvi-los trocar impressões a respeito das turmas consideradas mais “difíceis” ou informando aos colegas sobre o humor de uma delas naquele dia. Além dos assuntos relacionados ao trabalho, observamos que há uma espécie de comércio entre os professores, que vendem alguns produtos como doces e queijos. Eles se inserem, assim, em um grupo composto pelos colegas de trabalho que, para Maurice Tardif e Claude Lessard (2014), caracteriza-se por quatro elementos: a ideia de que a escola é um espaço familiar e partilhado por todos em suas interações diárias, tornando as questões de seu interior algo normal, natural; a existência de um espaço de troca de *conhecimentos práticos* entre os professores, o que ajuda estes últimos a delinear seus objetivos de ensino; a criação de valores compartilhados entre os docentes, estabilizando uma ética do que é permitido ou não na relação com os alunos; por fim, o tempo escolar é visto como algo poroso, pois mesmo nos momentos destinados ao descanso, muitas vezes os professores precisam realizar atividades relacionadas ao ensino, ou seja, seu tempo livre é em parte dedicado aos alunos. A construção de um universo familiar e a produção de conhecimentos práticos por meio desse compartilhamento é evidente, porém mais forte no caso da Escola 1, uma vez que, na Escola 2, notamos uma sala de professores mais ampla e com poucas interações entre os professores. É de Valquíria a seguinte definição do grupo de professores com o qual trabalhava:

A Escola 1 já é um outro contexto, mas também lá é muito bom porque há uma casualidade com os professores. Os professores se completam, a gente um encoraja o outro (Valquíria).

Aqui vemos o quanto o grupo de professores configura um pilar importante para o que diz Valquíria sobre o trabalho cotidiano, reforçando que em sala de aula a identidade do corpo profissional é um dos elementos utilizados por ela durante o ensino. Opera-se, assim, uma

socialização escolar por meio dos colegas de trabalho (ZANTEN, 2014). Essa socialização também é feita por meio de livros didáticos, cadernos, mapas e informações obtidas pela *internet*, como testemunhamos. As professoras sempre carregavam muitos livros didáticos, cadernos e diários, o que serve de motivo para conversas, leitura e escrita. Não pudemos notar, nesse lugar e em outras ocasiões nas quais estivemos na escola, a presença de objetos literários não relacionados ao ambiente escolar. Logo, podemos compreender que a socialização nesse ambiente se dá pela imersão nos gêneros de escrita escolares e, portanto, segundo suas características. Nesse sentido, devemos pensar no papel formativo dos livros didáticos, o que eles representam sobre a cultura escrita, tanto para alunos quanto para as professoras. O mesmo vale para os livros distribuídos aos alunos no início do ano, pois o kit composto por quatro livros também foi lido pelas professoras (*“Mas em casa eu ganho muitos livros. Ganho livros porque a gente recebe kits também. Esse O Diário de Anne Frank eu já tinha lido, voltei a ler. O D.Casmurro eu também li”* Valquíria).

Algo semelhante se passa na relação com a direção. Notamos que o grupo de professores mantém certa distância dos coordenadores e diretores, que ocupam outras salas e se dirigem até os docentes para dar informes e recados. O distanciamento físico e, sobretudo, simbólico, fica evidente na passagem abaixo. Fracassadas as tentativas de iniciar a aula, sem ser ouvida pelos alunos, a professora Valquíria começou a chorar e saiu da sala. Instantes depois ela retornou e prosseguiu com a aula. Os alunos ficaram muito preocupados e com medo de serem repreendidos pela diretora, que logo apareceu na sala de aula:

Perto do final da aula, a diretora passa na sala, fica na porta e pergunta se a professora está bem. Ela diz que sim e a diretora se vira para um aluno: “Fala para sua mãe que agradeço a cortina para a biblioteca”. A seguir sai sala. Alguns minutos depois, a aula termina

(Observação feita no dia 03 de novembro, Escola 1).

A presença da diretora funciona como um anticlímax, uma vez que os alunos, cientes de terem passado dos limites, esperavam pela repreensão. Aparentemente, o caminho da negociação é preferível ao conflito direto com os alunos. De acordo com Agnès van Zanten (2014), nas escolas que passaram pela massificação, cujos alunos são considerados mais difíceis, costuma-se exigir dos diretores que assegurem a paz nas instituições sob sua responsabilidade. No caso em discussão, notamos que a diretora mantinha muitos conflitos com os alunos para conter os atrasos destes últimos e a insatisfação com a falta de

professores. Nos anos que seguiram o período de observação, principalmente após a ocupação⁹, a situação da Escola 1 tornou-se ainda mais conflituosa, pois os alunos que participaram dos protestos identificaram que a diretora se posicionou contra os seus interesses. Em 2016, os alunos estavam muito afastados da direção e pediam a saída da diretora, recorrendo para isso até mesmo a uma pichação do muro em frente à escola. É possível compreender a ação descrita anteriormente como uma maneira de manter o controle da situação e evitar uma reação forte dos alunos. Entretanto, a professora parece ter tido pouco respaldo da instituição escolar e, possivelmente, isso produz a sensação de isolamento da professora. Na Escola 2, as relações que os professores e os alunos mantinham com a direção pareciam menos conflituosas, talvez porque a proximidade do *habitus* de parte dos alunos às exigências escolares, como descreveremos a seguir, tornasse as relações pedagógicas e de autoridade mais compartilhadas. No caso dos alunos do EJA, sua relação com a escola parecia ser menos problemática, pois ali permaneciam menos tempo do seu dia e, além disso, atribuíam certo valor simbólico à escola, localizada em um bairro valorizado pelos moradores da região. Aparentemente, esse valor era emprestado aos professores e à direção.

Nesses espaços assim marcados, além da posição nas relações hierárquicas da escola, os professores também assumiam suas posições em sala de aula, quando as tensões próprias a cada instituição se concretizam nas relações pedagógicas. Ao adentrar em sala de aula encontramos, em ambas as salas, exceto por algum trabalho colado nas paredes, a ausência de elementos que revelassem alguma identidade entre os alunos e professores que ocupavam aquele espaço. Tudo ali parecia revelar uma ocupação efêmera, cujos ritos de início e fim são marcados pelo sinal tocando. Abaixo podemos ver a fotografia da sala vazia da Escola 2:

⁹ Em 2015, o governo estadual lançou um projeto de reestruturação da rede com a previsão do fechamento de algumas escolas. Grande parte das unidades que seriam fechadas foram ocupadas pelos estudantes secundaristas como forma de resistir à reestruturação. Ao final de algumas dicas, a mudança foi suspensa.

Fotografia 3. Fotografias da sala de aula da Escola 2. Registro feito em 01/12/2014.

Todos os dias, na sala de aula, acompanhávamos o mesmo exercício dos professores e alunos que ocupavam suas respectivas posições ao lado da lousa ou nas carteiras. As professoras geralmente se dirigiam até suas mesas, onde dispunham seus materiais, em geral o livro didático, o diário de classe, um caderno e um estojo. A professora Celeste costumava cumprimentar os alunos assim que entrava na sala, já a professora Valquíria entrava andando muito rápido, sem olhar com mais atenção para os alunos, deixando os cumprimentos ou as primeiras palavras para depois. Ao conhecer a professora Celeste, notamos uma professora cuja imagem transmitia autoridade aos alunos. Ela sempre mantinha a postura ereta, a voz firme e criava um espaço muito distinto em relação a eles. O espaço delimitado pelo entorno da lousa e de sua mesa eram reservados a ela, onde os alunos não ficavam, exceto quando ela permitia. Percebemos que a todo momento Celeste reforçava a diferença entre a sua posição e a dos alunos. Estes últimos tinham por ela respeito e pareciam reconhecer a legitimidade dessa postura. Em vários momentos a professora reforçava isso, como por exemplo quando outros professores precisavam transmitir algum recado para a turma. De forma cerimoniosa a professora dava permissão, exigia silêncio e prestava atenção no que a outra professora dizia.

Não podemos desconsiderar que, nos espaços escolares, o professor é investido da legitimidade na relação pedagógica instaurada na instituição de ensino. A escola oferece símbolos que pretendem legitimar tal posição. Ao falar sobre a escola que chama de tradicional, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron elencam alguns deles:

Soerguido e fechado no espaço que o consagra como orador, separado do auditório, tanto quanto a afluência o permite (...) o professor, distante e intangível, cercado de 'afirma-se que' vagos e assustadores, está condenado ao monopólio teatral e à exibição de virtuoso por uma necessidade de posição bem mais coerciva que a mais imperiosa regulamentação (BOURDIEU & PASSERON, 2014, p. 138).

Certamente estamos distantes de uma polarização tão rígida entre professores e alunos e de um domínio verbal tão extensivo nas escolas de ensino médio paulistas. Entretanto, a representação do professor descrito acima e suas formas de distinção parecem persistir no modo de pensar de docentes e discentes, e, sem dúvidas, ela é uma das bases da relação pedagógica, fornecendo, talvez, elementos para a construção do inconsciente escolar (BOURDIEU, 2013a). A partir de tal representação, a professora Celeste constrói sua imagem pública ao se apresentar em sala de aula. Se acreditarmos, com Erving Goffman (2002), que no dia a dia representamos um papel de modo a produzir determinados efeitos em nossos interlocutores, veremos que a professora Celeste ocupa sua posição na sala de aula e representa plenamente a autoridade que lhe compete. Parece haver uma coincidência entre o papel que a professora representa e sua visão da realidade.

Valquíria posicionava-se de maneira diversa em sala de aula. Ela não conseguia ocupar a posição de autoridade docente, manipulando os símbolos e regras institucionais que poderiam consagrar sua posição. Parece-nos que o isolamento referido acima e a instabilidade nas relações com a direção da escola repetiam-se na sala de aula. Constantemente ela tenta falar sem conseguir ser ouvida, algumas vezes suas propostas de atividade soam um pouco vagas e, com isso, na maior parte das aulas ela tem dificuldade de fazer seu discurso ser reconhecido pelos alunos. A título de exemplo, no dia 3 de novembro ela falou sobre uma proposta de atividade várias vezes, mudou de estratégia e passou a escrever na lousa; depois entrou e saiu da sala repetidas vezes para buscar os materiais. Ou Valquíria não acredita no papel que deveria representar em sala de aula ou não detinha as condições necessárias para isso, diferentemente do que acontecia com Celeste. Em circunstâncias como essa, nas escolas marcadas por conflitos por conta da expansão escolar, a professora tenta construir as bases de legitimidade do seu trabalho por meio de uma relação mais próxima aos alunos, ouvindo-os e conversando com eles, sem recorrer a uma postura mais autoritária. Essa pode ser uma forma da docente construir as bases para a sobrevivência em sala de aula, a ser explorado com mais detalhes adiante.

A partir de suas posições e modos de enxergar o trabalho, as professoras ocupavam suas posições no início da aula e encontravam grupos de alunos bastante diversos. No caso do 3º ano B, situada na Escola 2, os alunos eram mais velhos, conforme descrito no registro do dia 27/10: *“a turma tem alunos jovens, aparentando estar na casa dos 20 anos, mas também há alguns alunos um pouco mais velhos, com 30, 40 e 50 anos”*. Eles conversavam

constantemente em voz alta durante a aula, sobretudo um grupo de alunos mais jovens sentados na fileira ao lado da porta. Ao mesmo tempo, eles seguiam os ritos propostos pela professora: liam em voz baixa quando solicitados e respondiam às questões em voz alta ou no caderno quando era necessário. Enquanto realizavam as atividades, conversavam, mexiam no celular e faziam brincadeiras. A organização dos alunos na sala segue a ordem das carteiras enfileiradas

Os alunos do 1^a ano A e do 1^o ano B, da Escola 1, eram adolescentes com 14 ou 15 anos. Eles se organizavam em grupos de afinidades e assim se mantinham ao longo da aula, intercalando períodos sentados com momentos nos quais entravam e saíam da sala. Um exemplo da organização dos alunos em sala é o seguinte trecho das observações realizadas no dia 4 de novembro:

Um grupo que está na frente da mesa da professora é composto por duas meninas e um menino. Uma delas copia a lição e as outras mexem no celular. Outro grupo está no canto direito da sala e é formado por cinco alunos, três meninos e duas meninas. Eles estão sentados em roda, em cima das carteiras e no colo uns dos outros. Conversam predominantemente sobre as festas das quais participam. Falam também sobre os casais, quem está ficando com quem e sobre música. Outro grupo está logo ao lado da porta e é formado por seis estudantes, todos meninos. Eles brincam e brigam entre si. Depois de alguns minutos, dois desses alunos passam a copiar a lição. Vejo que existe um aluno sozinho, no fundo da sala, copiando a lição muito próximo ao armário da professora. Depois descubro que se trata de um aluno com muitas notas vermelhas e que passará a frequentar o EJA no próximo ano

(Observação feita no dia 4 de novembro, 1^o ano A).

Percebe-se que, enquanto a aula acontece ou no momento em que aguardam por ela, os alunos se ocupam e encontram diversas formas para realizarem tal atividade. Abaixo apresentamos um conjunto de excertos que retratam como os alunos preenchem seu tempo:

Enquanto a professora fala, dois alunos estão ouvindo música no celular. A maioria tem o celular na nas mãos e ficam com o fone no ouvido o tempo todo

(Observação feita no dia 3 de novembro, 1^o ano A).

Continuam a fazer o trabalho da aula de Ciências enquanto Marcos canta e dança no fundo da sala, outros grupos ouvem música nos celulares ou conversam animadamente em seus grupos.

Giovana joga no celular com o som do jogo alto e a professora se levanta da cadeira e pede para ela desligar o celular

(Observações feitas no dia 12 de novembro, 1º ano B).

Enquanto a professora escreve as questões na lousa, os alunos conversam sobre diferentes modelos de celulares que acabaram de ser lançados. Também falam se irão ou não assistir às aulas de reposição

(Observação feita no dia 31 de outubro, 3º ano B).

As passagens anteriores nos mostram que os alunos se ocupam com as atividades e assuntos de seu interesse durante as aulas. Geralmente falam sobre aquilo que costumam fazer fora da escola, como ir às festas, celulares e músicas, entre outros. Isso pode acontecer em momentos oportunos ou não. Percebemos que os alunos criam práticas de sociabilidade e ações que passam ao largo ou independem das atividades ou daquilo que deveriam fazer como parte do que identificamos como aprendizagem dos componentes curriculares. Da parte dos alunos, existe uma espécie de mundo que lhes é próprio, formado pelas relações que estabelecem entre si. Carlos Rodrigues Brandão (2013), no texto *A turma de trás*, apresenta-nos um bom panorama dessa espécie de geopolítica da sala de aula. Partindo da oposição principal entre os alunos que sentavam no fundão e aqueles que se sentavam na parte da frente da sala, o autor nos conta a lógica de organização dos alunos:

Em alguns (colégios) a distribuição era aleatória e era neles que, com mais facilidade, aqueles em que a vocação do prazer costumava ser maior do que o desejo do estudo, reuniam-se pelas últimas carteiras, às vezes individuais, outras vezes em duplas. Ficavam então as ‘primeiras’ para os alunos ‘sérios’ e estudiosos, a quem a proximidade sagrada do professor e do quadro negro era absolutamente indispensável (BRANDÃO, 2013, p. 95).

Além da proximidade de interesses em torno dos estudos, o autor explica que os amigos fora da sala de aula também se aproximavam no dia a dia, enfim, muitas são as razões para que os alunos se reúnam e realizem diferentes transgressões:

Ler livros de sacanagem; fazer desenhos do mesmo teor (tive amigos que foram e serão por certo, ainda hoje, verdadeiros artistas no ramo), escrever ‘jornaizinhos’ com fofocas e malandragens que circulavam gostosamente entre nós (vocações promissoras terão começado ali), redigir bilhetes de gozação entre colegas, ou, mais sérios e às vezes até comprometedoras, às meninas (BRANDÃO, 2013, p. 99).

Na oposição entre a turma da frente e a de trás, talvez apenas a sala do 3º ano B possa se aproximar dessa lógica, já que está organizada em fileiras. Nas salas do ensino médio regular essa divisão foi excluída, pois os alunos que poderiam ser classificados como do fundão se misturam entre os grupos; talvez o único local interditado seja em frente à mesa da professora. Não podemos deixar de observar, assim, que o espaço da sala de aula caracteriza-se pela ocupação de posições relativas aos professores e aos alunos, sendo que estes criam submundos dentro daquilo que constitui a sala de aula como realidade social. Tais submundos parecem variar no tempo e espaço. Se Carlos Rodrigues Brandão falava de jornaizinhos, bilhetes e desenhos, hoje vemos submundos formados por celulares e tudo aquilo que oferecem, especialmente as músicas, os jogos, as redes sociais e o *whatsapp*. Em torno dos símbolos em circulação nesses ambientes os alunos vão produzindo suas formas de habitar a sala de aula e estabelecendo um ritmo para as aulas, isto é, as pausas, retomadas do conteúdo, conversas sobre assuntos diversos, entre outros.

As relações objetivas instauradas na sala de aula são fruto da interação entre professores e alunos conjugando suas referências culturais diante dos ideais de formação que produzem a cultura escolar. Configuram-se, desse modo, as fronteiras relativas aos saberes válidos nas escolas, pois diferentemente de outros momentos nos quais a escolarização se dava por meio de uma cultura comum compartilhada por quem conseguia acessar o ensino médio, vê-se agora a negociação em situação de aula (ZAFFRAN, 2006; NOVOA, 2014). Entretanto, não podemos desconsiderar que tal cultura tem algumas especificidades, pois ela está situada em um espaço e grupo específicos. Como procuramos descrever anteriormente, os alunos do ensino médio regular fazem parte de camadas mais pobres da população paulistana e residem em bairros periféricos das zonas norte e sul da cidade. Entre os elementos que parecem caracterizar esse grupo, podemos citar a relação que os jovens estabelecem com a música. Isso não é surpreendente, pois autores que se dedicam a pesquisar a juventude ressaltam a música como um dos elementos de construção das identidades dos grupos jovens (SPOSITO, 2000; MARTINS, CARRANO, 2011). Durante as aulas, os jovens costumam ouvir música, cantar e dançar durante as aulas, demonstrando sua proximidade com tal universo. Entre os estilos musicais identificados, notamos que o funk é o que mais escutam durante as aulas. A opção por determinados estilos musicais articula as práticas de sociabilidade, pois os alunos encontram-se aos finais de semana nos bailes que tocam seus estilos musicais prediletos. Além disso, a opção pela compra de revistas, livros, acesso a *sites*

e *blogs* também tem como norte a busca por informações dos artistas preferidos. Tais referências culturais são levadas para a sala de aula nos modos de se comportar, se vestir, de construção do vocabulário etc.

A produção dos alunos segue a lógica da cultura própria aos adolescentes, tanto na Escola 1 quanto na Escola 2, uma vez que muitos jovens frequentam o EJA e também impõem sua cultura em sala de aula. Como ponto de partida, é importante buscar uma definição do que seria a juventude, momento da vida pelo qual passa a maior parte dos alunos conhecidos durante a pesquisa. Concordamos com Angelina Peralva (2007) quando afirma que a divisão da vida em fases é um fato da modernidade e, ao lado de tal divisão, criam-se representações acerca de todas elas, como a infância, a idade adulta, a velhice e a juventude. Juarez Dayrell (2007) afirma que a juventude é uma condição social e também uma representação sobre ela. Nesse sentido, as compreensões de juventude podem variar segundo critérios como “[...] condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, entre outros aspectos” (DAYRELL, 2007, p. 157). Além desses elementos, há de se considerar que a juventude é construída em um momento marcado pela globalização, o que produz um ambiente específico de produção da juventude, quando padrões culturais, modos de se vestir e agir circulam com maior velocidade pela nossa sociedade (MARTINS & CARRANO, 2011).

De modo especial nas salas de ensino médio regular, os ritmos e interesses dos alunos desempenhavam um papel muito importante na organização da rotina das aulas de Língua Portuguesa. A partir dos espaços oferecidos pelos professores ou impostos pelos alunos, estes últimos davam mostras constantes de seus interesses. Nesse sentido, temos a impressão de que as culturas juvenis, com suas formas de sociabilidade e entretenimento, faziam-se regularmente presentes em sala de aula. O principal elemento que se fez notar foi o *funk*, talvez porque as músicas e as danças geradas por ele causavam incômodo às professoras e a alguns alunos. Esse era o ritmo musical predominante durante as aulas, como podemos notar no excerto abaixo:

Ao terminar de escrever nas três partes em que dividiu a lousa, a professora apaga a primeira parte e recomeça a passar a lição. Uma aluna pergunta à professora se o Largo da Matriz é longe. A professora diz que não. Então o grupo que fica no canto esquerdo da sala recomeça a conversar e fala sobre o baile funk que vai acontecer no Largo da Matriz. Outra aluna fala que não vai ao baile funk, que existem outras coisas além disso

(Observação feita no dia 04 de novembro, 1º ano A).

Carlos Henrique Martins e Paulo Carrano (2011) afirmam que os jovens têm um espaço relativamente grande para constituírem uma identidade cultural própria, que passa ao largo do “mundo dos adultos”. Segundo os autores, por conta do rápido processo de globalização, que força vínculos internacionais ou de diversos níveis locais, tais identidades são marcadas por escolhas de diferentes referências com as quais pretendem construir suas identidades. O espaço da cidade é propício para o desenvolvimento de práticas culturais que tornam significativos, do ponto de vista da cultural, seus territórios. Em torno de tais lugares, podem-se desenvolver diversas identidades de grupo. Como afirma Marília Sposito (2000), as práticas em torno da música são bastante significativas para a produção de sentidos dessa identidade juvenil. Martins e Carrano (2011) afirmam:

A música – elemento importante da cultura juvenil – apresenta-se, assim, como aglutinadora de sociabilidades e, por isso, permitiria aos jovens a possibilidade de participação e atuação efetiva nas questões relacionadas com a sua comunidade e como interlocutora com determinados setores da sociedade civil (MARTINS&CARRANO, 2011, p. 45).

Os exemplos que podemos extrair das observações em sala de aula mostram que o *funk* é bastante representativo das práticas culturais dos jovens alunos. Em um trecho citado acima os alunos combinavam de se encontrar em um baile que aconteceria no Largo da Matriz, no bairro Freguesia do Ó; o *funk* também poderia ser vetor de discussões sobre temas de interesse dos alunos, como aqueles relativos aos comportamentos sexuais:

Quando os alunos terminam a lição, a professora dá visto com carimbo em seus cadernos. Ela também circula pela sala para que os alunos façam as atividades. Uma aluna, Jaqueline, canta enquanto copia a lição: “Dá uma empinadinha”, “Beijo na boca é coisa do passado, a moda agora é namorar pelado”. Enquanto isso a professora está circulando pela sala para ver quem fez a lição

(Observação feita no dia 5 de novembro, 1º ano A).

A primeira música, de *Mc Roba Cena*, e a segunda, do *Furacão 2000*, sugerem a sensualidade e parecem ir ao encontro de um tema de grande interesse para os alunos. Ao levar o tema da sexualidade para a sala de aula, os alunos procuram transgredir as regras escolares e, com isso, tensionar as fronteiras da escola:

Os alunos estão agitados conversando sobre um assunto referente ao comportamento sexual de uma menina. Um grupo de alunos, no canto direito da sala fala insistentemente sobre essa menina, recriminando o modo como ela se mostra “fácil” para os meninos.

A sala está mais silenciosa do que na semana passada. Um aluno entra na sala e fica dançando

(Observação feita no dia 3 de novembro, 1º ano B).

A mediadora da escola bate na porta e procura por um aluno chamado Rafael. A professora vai até a porta e conversa com a mediadora. Os alunos vão fazendo as atividades e alguns deles se levantam e começam a dançar no meio da sala. Então um grupo do fundo da sala começa a cantar para os outros dançarem.

Continuam a fazer o trabalho da aula de Ciências enquanto Marcos canta e dança no fundo da sala, outros grupos ouvem música nos celulares ou conversam animadamente em seus grupos. De sua maneira, os alunos estão organizados em suas carteiras, nas rodas de conversa ou ouvindo música

(Observação feita no dia 11 de novembro, 1º ano B).

O *funk* como transgressão começa a ganhar contorno por meio de danças e cantos fora de hora, e sua força reside exatamente em ser uma prática cultural muito mal vista na escola. Os alunos sabem que esse estilo musical é reprovado pelas professoras, e com base nisso parecem criar um jogo de provocações. Como sabemos, apesar de existirem bailes *funk* desde a década de 1970 no Rio de Janeiro, é a partir de 1990 que eles ganham maior popularidade, sobretudo entre os jovens que viviam em comunidades. George Yúdice (2013) afirma que nos anos 1990 a música que representava a classe média branca carioca e paulista era o rock e o pop nacional e internacional, ao passo que os pobres não brancos se articulavam em torno do rap como forma de expressão, no caso paulista, e do *funk*, no caso carioca. O antropólogo afirma que o *funk* é uma espécie de resposta dos jovens moradores das favelas e das periferias cariocas ao modelo de democracia surgida após o impeachment do ex-presidente Fernando Collor (YÚDICE, 2013). Enquanto era praticado por excluídos sociais, o *funk* foi concebido pela crítica musical e mesmo pelos *rappers* como uma prática pouco política e muito alienada, criando-se uma representação do *funk* e do *funkeiro* como inaceitáveis. Com uma espécie de decadência do rap em São Paulo, o fenômeno do *funk* ostentação trouxe o ritmo musical e o estilo de se vestir para a cidade.

No que se refere aos nossos dados, interessa-nos evidenciar que a cultura *funk*, muito presente durante as aulas, representa mais do que a música. Em tese sobre a zoeira em sala de aula, Alexandre Barbosa Pereira (2010) demonstra que o funk representa um conjunto de práticas associadas à cultura de massa, à posse de carros e aparelhos celulares, entre outros, que se relacionam a um modo de vida das periferias de São Paulo. Nesse sentido, ele articula grupos de jovens ao redor desses interesses ou produz estranhamentos entre eles pela identificação do *funk* ao crime, por exemplo.

É igualmente importante mencionar que os aparelhos eletrônicos, sobretudo o celular, trazem para o espaço da sala de aula outros gêneros de escrita, caracterizados pelas formas de

organização da linguagem do *whatsapp* e das redes sociais, utilizados com frequência pelos alunos. Vemos aqui outro ponto em que as fronteiras escolares são tensionadas, pois, como visto anteriormente, os currículos escolares e os livros didáticos, apesar de terem ampliado os gêneros explorados na escola, não consideram ou legitimam as práticas de escrita virtuais. Nesse sentido, os alunos parecem atribuir menos valor à cultura literária conhecida nas escolas, situação também percebida por Alexandre Barbosa Pereira (2010) nas escolas por ele pesquisadas.

Na Escola 1, o quadro acima se mostra de maneira mais homogênea por conta da faixa etária semelhante dos alunos. Na sala de aula da EJA, contudo, o ambiente é mais dividido. Existe um grupo de alunos mais jovens que se assemelha àquele descrito anteriormente, porém existem os estudantes mais velhos, na faixa dos 30, 40 e 50 anos que, além de se distanciarem da juventude e dos modos de comportamento dessa fase, também estranham o modo de ser dos alunos e da organização escolar. Talvez esses alunos tenham vivido uma experiência de escolarização bastante singular, pois são fruto da expansão do ensino, mas sentem os efeitos de sua aceleração dentro da escola. Uma vez que eles iniciaram os estudos nos anos 1980 ou no início dos anos 1990 e retornam agora, mais de vinte anos depois, sentem os impactos sofridos pelo ensino médio nos anos 1990. Como resultado disso, existe um estranhamento na sala de aula entre os próprios estudantes. Karina chega até mesmo a dizer: “[...] *a falta de respeito dos alunos não permitia que eles [os professores] pudessem introduzir alguma matéria e eles, os alunos se comportavam de maneira animal*”. Para ela, a forma de agir dos seus colegas de classe é *semis selvagem*, o que impede que a aula aconteça.

Além do conflito entre os estudantes, os adultos também se veem diante de padrões de formação que parecem ter mudado ao longo do tempo. Assim, eles costumam estranhar as variações na concepção de autoridade docente e não entendem o que, para eles, parece ser uma certa permissividade dos professores com a indisciplina dos alunos. Adriana Dias de Oliveira (2015), ao estudar a autoridade docente no ensino médio, sustenta que a autoridade atualmente não se baseia em uma ideia rígida, como em outros momentos, mas sim em critérios móveis e instáveis, fruto das características das relações sociais na modernidade. Os alunos mais velhos, contudo, por terem vivenciado outra experiência de escolarização, estranham as características da sala de aula tal como a conhecemos.

Outra faceta deste estranhamento é a verificação de outros padrões educacionais com os quais os alunos adultos tiveram que se deparar. Um exemplo disso é dado por Clair: “*Eu achei ruim porque a gente não consegue fazer uma prova aqui, fazer uma prova séria*”. A

seriedade parece ser a síntese do que faltou, de modo geral, para todos os alunos adultos, que esperavam um professor com mais autoridade para impor disciplina na classe e que, ao mesmo tempo, transmitisse conteúdos a serem aprendidos e verificados por meio de uma prova. Parece haver, assim, a mistura entre um modelo de escolarização marcado por maior rigidez e as experiências de escolarização vividas atualmente.

É importante ressaltar que a convivência de culturas diversificadas na escola é igualmente desafiadora para as professoras. Durante as entrevistas, elas buscam demonstrar que mantêm uma prática de leitura semelhante àquela valorizada na escola, representada pela imagem do leitor-leitor. Efetivam, desse modo, a desvalorização das culturas que se distanciam do que é considerado o padrão escolar. Contudo, as entrevistas permitem entrever que elas próprias se aproximam de objetos literários mais variados. Os *best-sellers* convivem com a leitura de fragmentos jornalísticos, matérias sobre educação, enfim, relações múltiplas com as obras literárias. Podemos notar o quanto as professoras procuram e precisam modelar suas trajetórias com vistas a se tornarem as profissionais que a escola e os documentos legais definem, apesar dessa posição ser difícil (LAWN, 2000).

A despeito dos embates, alunos e professores devem conviver em um mesmo espaço no tempo delimitado para a aula, o que gera alterações em sua regularidade, bem como no estabelecimento de fronteiras entre ela e as referências externas. Após o processo de expansão e massificação do ensino médio, observa-se que as referências culturais e a regularidade das ações funcionam segundo o ritmo das interações e negociações possíveis entre professores e alunos. Joël Zaffran (2006) afirma que isto se deve ao fato de que a escola perdeu a legitimidade que detinha como lugar por excelência de formação do cidadão, segundo uma ideia de cultura comum compartilhada ao menos por aqueles que conseguiam chegar ao ensino médio. Vemos uma fronteira porosa marcada por diferentes estilos de vida em convivência na sala de aula.

2.3.2. A expansão do ensino médio e a configuração dos conflitos entre professores e alunos em sala de aula

A configuração da escola descrita anteriormente é, em parte, resultado das políticas de expansão vivenciadas pelo ensino médio desde meados do século XX. A partir dessa lógica, por um lado, atendeu-se às demandas por escolarização com a criação de vagas em instituições despreparadas para atender o ensino médio; por outro, com a produção de uma

rede de ensino com ramificações nas quais condições variadas de ensino são proporcionadas, ocorre a potencialização dos possíveis conflitos entre professores e alunos. Como sabemos, esse processo teve seus primeiros momentos em meados do século XX. A demanda da população por vagas e os movimentos em defesa da democratização do acesso ao ensino secundário produziram momentos de expansão ao longo dos anos. Dos anos 1940 até a década de 1970, a quantidade de vagas era insuficiente para a demanda e, assim, as pressões da população levavam ao seu atendimento por meio da ação dos poderes locais. Contudo, o sentido dessa expansão foi dado pela ausência de um projeto voltado para o ensino médio. Assim, as escolas foram criadas em municípios com pouca demanda, os prédios nem sempre estavam preparados para esse nível de ensino e não ofereciam vagas suficientes para a necessidade que se tinha (SPOSITO, 1984; BEISIEGEL, 2006). Essa tendência de expansão é enfatizada na década de 1970, quando a lei 5.692/71 tornou o 2º grau etapa subsequente ao 1º grau. Assim, as matrículas tiveram um aumento muito significativo: 1 milhão e 700 mil alunos passaram a frequentar esse nível de ensino em 1970. Contudo, Ana Paula Corti (2015) chama a atenção para o fato de que essa demanda foi atendida majoritariamente pela rede privada. Este perfil de expansão vai sofrendo significativas alterações nas décadas seguintes. Já em 1980 as redes estaduais se tornam predominantes no atendimento aos alunos do ensino médio, muitos deles trabalhadores que estudavam no período noturno (CORTI, 2015). Ocorre que o movimento realizado pela rede estadual paulista, para dar conta da nova demanda por matrículas, foi pouco organizado e seguiu as necessidades impostas pelas pressões sociais, mantendo a tendência de criação de escolas improvisadas para o ensino médio. Como consequência, cria-se a circunstância de convivência entre diferentes grupos sociais na escola.

A educação de adultos na década de 1970 é marcada pela criação da Fundação MOBRAL, uma iniciativa governamental para a erradicação do analfabetismo entre pessoas de 15 a 35 anos. Os cursos foram criticados por serem aligeirados e não alfabetizarem os alunos, ensinando-os muitas vezes a apenas decodificar palavras (OLIVEIRA & SOUSA, 2013). O MOBRAL teve fim apenas em 1985. Com a nova Constituição de 1988 o Estado amplia a definição de sua responsabilidade diante da EJA, assegurando a oferta do ensino fundamental mesmo a quem não tivesse a idade própria (BRASIL, 1988).

Ao longo das entrevistas, vários depoimentos de professoras e alunos davam conta de explicitar os conflitos e estranhamentos vividos entre eles. A partir dos diferentes estilos de vida presentes em sala de aula, exemplificados ao longo do capítulo, foi recorrente a observação de queixas de professores na direção dos alunos e destes em relação aos colegas:

O pessoal só sabe ouvir funk, gostar de funk, saber fazer aquelas danças ridículas e aquilo é a vida deles. Se você não gosta você não é a mesma coisa que eles (Luana).

Apesar da presença do *funk* parecer hegemônica no espaço da sala de aula, não poderíamos realizar tal afirmação e tampouco dizer que todos os alunos preferem esse estilo musical. Conforme o trecho citado anteriormente, uma das alunas diz que “*existem outras coisas além disso*”. Sua fala indica a existência de um tensionamento no próprio grupo de alunos e procura demonstrar um distanciamento bastante marcado entre ela e os outros, produzindo até mesmo a exclusão ou a inclusão dos colegas em função disso. A organização em torno de grupos faz parte da cultura juvenil e ela parece ganhar importância ao evidenciar uma tensão entre os próprios alunos encerrados na mesma sala de aula. Utilizando a imagem do *funk*, Luana marca novamente sua diferença em relação aos outros:

Não pensam, tipo, ‘ah eu quero estudar’, eu quero comprar minha casa logo, com 20 anos eu quero comprar meu carro, com 27 eu quero fazer um intercâmbio, quero morar fora. Não, eles pensam ‘vou para o baile funk, vou comprar o meu tênis de mil parcelas de R\$2.000, 00 e está tudo numa boa’ (Luana).

O trecho acima torna mais evidente que a distância que separa os grupos reside na oposição entre estilos de vida e perspectivas futuras. O que Luana recrimina são as formas de habitar a sala de aula, fruto de um modo de vida representado pelo *funk*, que parece, de sua perspectiva, não ter futuro, restringindo-se à espera por um trabalho pouco valorizado, que remunere o suficiente para manter a recreação do final de semana e a aquisição de símbolos de ostentação do *funk*, como o tênis caro, o boné e mesmo o carro, que também é seu objeto de desejo. Amanda parece se construir como alguém que, por meio da escola, almeja ascender socialmente, morar fora do Brasil, comprar uma casa e um carro. Tal opção parece se estender para suas escolhas musicais. Ela e outras colegas entrevistadas dizem gostar de ouvir Luan Santana, cantor de outro ritmo bastante popular, o sertanejo universitário, que produz músicas românticas.

Todos esses exemplos nos sugerem que a sala de aula de Língua Portuguesa, lugar estruturado em um determinado espaço e tempo, habitado por diferentes alunos e professores, constitui-se como um espaço de tensão. O embate não se encerra apenas na oposição entre professores e alunos, mas também entre os próprios estudantes. Isso parece ir ao encontro das propostas de Pierre Bourdieu (2011), para quem o mundo social funda diferentemente os

pontos de vista dos agentes a respeito da realidade. Assim, nos mesmos lugares, como a sala de aula, podemos encontrar diversos pontos de vista:

É no interior de cada um dos grupos permanentes (vizinhos de bairro ou de prédio, colegas de escritório etc.), com todos os erros (principalmente de perspectiva), resultando do efeito de tela as oposições, em matéria de estilos de vida, sobretudo, que separam classes, etnias ou gerações diferentes (BOURDIEU, 2011, p. 12).

Observamos na sala de aula exatamente este movimento: verificamos a existência de diferentes pontos de vista que fundam representações daqueles identificados como os outros, sejam eles professores ou alunos. Acreditamos que as salas de aula aqui abordadas colocam no mesmo lugar diferentes posições do espaço social que se confrontam em torno do sentido da escolarização, dos papéis da escola e dos ritmos e ações possíveis durante as aulas.

Além da expansão do ensino, que produz a convivência de diferentes estilos de vida, na década de 1990, as novas reformas paulistas ocasionam a produção de dualidades no interior do próprio sistema de ensino. Naquela década, São Paulo vê uma nova explosão no número de alunos que procuram o ensino médio, como resultado do que se passou a chamar de “onda jovem”, ocorrida entre 1991 e 1996. No referido período, as tendências de diminuição da população jovem brasileira que começaram em 1960 cessaram e houve um aumento de 2,5 milhões de jovens em nossa sociedade, especialmente na faixa etária atendida pelo ensino médio (CORTI, 2015). Contudo, a nova demanda poderia ser atingida, em parte, pela rede privada, o que não aconteceu porque o final dos anos 1980 é marcado pela inflação alta, provocando a opção dos pais pela troca da escola privada pela pública. Diante deste quadro, a solução encontrada foi a abertura de cursos noturnos, pois o governo aproveitou os prédios já existentes que atendiam ao ensino fundamental durante o dia e não suportariam novas salas no mesmo período; além disso, a quantidade de alunos trabalhadores fez do período noturno uma boa opção. Ana Paula Corti (2015) afirma que, em 1995, 74% das matrículas foi feita no período noturno. A expansão do ensino médio de maneira não planejada e, principalmente, pela ocupação de espaços ociosos das escolas de ensino fundamental foi gerando mais problemas e uma tendência de dualidades dentro do próprio sistema. Um exemplo disso ocorre em 1994, quando as escolas de ensino técnico profissionalizantes, melhor estruturadas que as demais, passaram para o Centro Paula Souza, produzindo dentro da própria rede uma incoerência: o ensino médio regular com seus

problemas de estrutura e organização e o ensino técnico profissionalizante, com caminho de entrada diferente. Ana Paula Corti sintetiza as desigualdades do sistema:

A busca por qualidade era uma das variáveis da disputa por vagas, pois elas faltavam, sobretudo, em escolas consideradas de boa qualidade pela população. Porém esta busca permaneceu subterrânea, e não se converteu em reivindicações. O discurso da SEE-SP ora negava a falta de vagas, afirmando que o problema era sua distribuição pelo estado, ora desqualificava a pressão por vagas em escolas prestigiadas, como uma ação da classe média visando manter seus privilégios, o que desviou o debate público do que seria, talvez, a questão principal: a desigualdade crescente entre as escolas da rede estadual, em termos de qualidade. A tentativa da população de contornar esse fato procurando escolas de melhor qualidade era não só legítima, como também desejável num sistema de ensino tão desigual. E esta situação gerava uma concorrência interna à rede estadual. As mais prestigiadas possuíam corpo docente estável, eram equipadas, e possuíam uma identidade própria. O prestígio destas unidades circulava entre a população e gerava um desequilíbrio na pressão por vagas: as escolas valorizadas e tradicionais eram mais procuradas do que as outras (CORTI, 2015, p. 268).

O quadro acima ilustra a concorrência entre as instituições escolares e uma corrida das famílias pela matrícula de seus filhos nas instituições de maior prestígio e mais bem qualificadas. De modo a conter tal movimento e a organizar a rede, o Estado passa a centralizar as matrículas feitas no ensino médio e a planificar a oferta, ou seja, a gerenciar as matrículas em função das vagas existentes na rede. À medida que, nas décadas seguintes, o crescimento da rede organizada pelo Centro aumenta e surge, em 2002, o projeto Escola em Tempo Integral, as ramificações são ampliadas. Passam a existir o ensino médio regular, em tempo integral, e as ETECs.

Esse panorama leva à produção de um mercado escolar, cujo principal agente é o Estado, no qual os diplomas são diferentemente valorizados, o que gera a competição entre os alunos pelas melhores vagas. Nesse sentido, a construção da vida relacional escolar também leva em conta a posição ocupada nesse espaço de posições diferentemente valorizadas, como os alunos e professoras deixam ver. Assim, disputas sociais com base em estranhamentos culturais, como vimos no início da seção, ganham relevo. Também se ampliam as concorrências no interior da própria escola, uma vez que, na ausência de uma cultura comum que articule a regularidade e os saberes a serem ensinados, as negociações e conflitos travados diariamente colocam os alunos e professores em choque.

No que se refere aos alunos, as reclamações mútuas multiplicam-se. A maior queixa dos estudantes entrevistados reside no volume das conversas na sala, o que, para eles, inviabiliza a dinâmica da aula. Karina chega a dizer que os alunos têm comportamento animalesco. Porém, é a fala de Luana que nos parece bastante reveladora das disputas ocorridas nesse espaço:

Se você não gosta você não é a mesma coisa que eles. Nem isso a escola ajuda: preparar não só tipo para a gente não ter só uma posição social, um cargo, mas nem para preparar a gente para viver em sociedade. Aí eu também digo, não é culpa da escola porque eles tentam, é culpa dos alunos (Luana).

Luana indica que a sala de aula, apesar de ser construída como um grupo homogêneo pelas professoras, constitui-se, na verdade, como um agrupamento de pessoas diferentes em seus estilos de vida (BOURDIEU, 2007b). Para Luana, a escola deveria se ocupar de ensinar os alunos a lidar com essas diferenças para chegarem a um consenso. Outro ponto importante a ser observado é que a crítica de Luana exposta acima recai sobre a música ouvida pelos estudantes e, em outro momento, em suas expectativas de futuro. Ao se posicionar de forma crítica em relação aos seus colegas, Luana evidencia suas expectativas de futuro, evidentemente um desejo de ascensão social por meio da escolarização. Em sua visão, os alunos que só sabem ouvir e dançar *funk* pensam de maneira diferente e tem expectativas que, do seu ponto de vista, são criticáveis. Mais uma vez, percebe-se a presença de pessoas com diferentes posições sociais e projetos de futuro confinados em uma mesma sala de aula, o que torna muito difícil a convivência. Adriana oferece outros elementos para investigarmos a questão:

O ensino é bom, mas você percebe que ele podia ser melhor, mas tem aqueles alunos que acabam, que eles não conseguem compreender e eles acabam deixando aquilo.... A gente não tem tempo de aprender o necessário, a gente tem só o básico (Adriana).

Diferentemente da oposição que Luana criou entre ela e seus colegas, Adriana assume uma posição mais compreensiva da questão. Apesar de também considerar que a aula é prejudicada pelo comportamento de alguns alunos, ela toca em algo que nos pareceu importante ao dizer que alguns alunos não conseguem compreender aquilo. De nosso ponto de vista, aquilo pode ser o conteúdo das aulas e, talvez, o jogo escolar. A necessidade de compreensão e entendimento aparece em alguns momentos durante as entrevistas (*“A falta de informação, de entendimento sobre uma leitura, realmente atrapalha muito”*, disse Karina; *“Tem coisas que eu não entendo bulhufas”*, admitiu Camila; *“Acho que é assim que se faz trabalho, não sei”*, afirma Paulo).

Diante de vozes tão diferentes, apesar de parecidas, na sala de aula parece ser possível ouvir apenas as músicas, o *funk*, as danças e as conversas desses alunos descritos como animais, conforme observado ao longo da pesquisa. Parece-nos que a medida do distanciamento cultural em face da cultura privilegiada no espaço escolar modula a altura com que música irá tocar na sala de aula. Se os alunos não compreendem porquê estão sendo

apresentados aos textos, às escolas literárias e aos livros, não nos surpreende que um aluno se pergunte: *“Por que eu vou querer saber do Barroco? Para mim não vai mudar em nada”* (Paulo). É evidente que na sala de aula existem os alunos que parecem negar completamente a cultura privilegiada na escola, mas também aqueles que teriam disposições para se apropriar daquela cultura, sobretudo por verem nela a possibilidade de ascensão social e, em outros casos, por admirarem os livros e autores objetos de ensino. O problema que se coloca é como lidar com uma realidade tão complexa.

No que tange aos conflitos sociais entre professores e alunos, vemos que no espaço escolar os saberes a serem ensinados são reconfigurados pelas professoras em função da maneira como os alunos são vistos pela escola e pelas docentes. As tensões vividas pela leitura legítima de obras literárias são ressignificadas no espaço escolar de modo a demonstrar os conflitos sociais. Nesse sentido, os alunos são vistos como pessoas cujas relações com a leitura são pouco favoráveis ao ensino médio:

Eles [os alunos] não têm a cultura de leitura. A família não tem a cultura de leitura. A maioria dos brasileiros é muito visual, gosta muito de televisão, então não está inculcado esse negócio de leitura. Na minha casa está porque como eu gosto de ler, minhas filhas acho que me acompanharam e também meus irmãos deram livros infantis quando elas eram crianças, elas já têm essa prática. A maioria dos alunos não tem. Mas não deixa de fazer crescer essa vontade neles (Valquíria).

A professora concebe os alunos a partir de uma imagem homogeneizante, uma vez que ela não pondera a respeito da relação que os alunos possam ter com a literatura, advinda possivelmente de informações recorrentes em discursos sobre os problemas do ensino de literatura nas escolas, como a identificação da ausência de cultura literária nas famílias dos estudantes e o gosto do brasileiro pela televisão, informações vindas de estudos sociológicos e históricos, apropriadas de modo a dar razões para o pouco sucesso no ensino de literatura. Em outro momento da entrevista, Valquíria fala sobre sua própria formação pedagógica, quando seu professor de prática de ensino lhe explicou que *“não é para a gente ficar frustrado quando a gente não atingir 100%. Para dar-se por satisfeito atingindo 60% da sala, que isso é assim mesmo”*. Esses elementos de seu discurso demonstram que, para ela, o ensino de literatura necessita de alunos que já sejam dotados do gosto e das práticas de leitura, tornando-os aptos à apreciação dos textos literários, pois parece que isso depende mais deles do que dela e de suas iniciativas pedagógicas (*“Era uma adaptação [de Dom Quixote], mas ele está mais voltado para o texto original, eu li e ele está mais voltado para o texto integral. Eles acharam confuso. ‘Ai, professora, eu não gostei’”*). A distância cultural identificada por ela torna difícil o ensino.

Não se pode desconsiderar que as professoras enxergam os alunos a partir dessas inadequações ao ensino médio, porém elas próprias poderiam ser classificadas de modo semelhantes, como vimos anteriormente. No capítulo 4 exploraremos as especificidades da posição docente; por ora, importa-nos dizer que em termos de origens sociais, de práticas de leitura e dos bairros onde vivem, os professores se assemelham muito aos alunos. Porém, pela lógica de incorporação da profissão docente e da cultura escolar legítima, elas se identificam como diferentes dos alunos.

Em seu trabalho, as professoras buscam os estudantes e as instituições com quem possam se identificar socialmente. Em função disso, Celeste gosta de trabalhar na Escola 2, pois está localizada no bairro onde mora, a Vila Mariana, e tem alunos de quem se sente próxima:

É uma clientela de alunos que são, na sua maioria, bons, de famílias, assim, que respeitam a educação. De famílias que respeitam o professor, de famílias que, assim, o que o professor falar é lei. Entendeu? Isso ajuda muito a gente a trabalhar. Você sabe que o que você está falando a criança escuta em casa (Celeste).

A relação estabelecida por ela com a Escola 2 é oposta à relação que manteve com a escola municipal na qual se iniciou na profissão, pois os alunos correspondiam a “*uma clientela que ia [à escola] só para se alimentar, eles não iam para estudar*”. Porém, desde que se mudou para as escolas estaduais localizadas na região da avenida Paulista e para a escola atual, ela se identifica com o perfil de seus alunos, uma vez que muitos deles são moradores do bairro em que a escola está situada e, frequentemente, compartilham com a escola certa visão de mundo.

Nessa lógica de compreensão da realidade, os alunos do EJA com quem convivemos durante a pesquisa de campo são considerados inadequados, por princípio, para o acesso à cultura privilegiada no espaço escolar. Ao falar sobre a divisão dos alunos do EJA, a professora afirma que “*é qualquer um em qualquer sala*”. A construção dessa imagem dos alunos demonstra que eles são estudantes fora do jogo, o que se torna mais evidente pela maneira como a professora organiza as aulas. Segundo ela, os alunos não querem nada que exija maior esforço intelectual, pois chegam cansados depois do trabalho, por isso ela ministra suas aulas a partir da leitura de textos e da abordagem pontual de aspectos gramaticais:

Eu me lembro que eles falavam para mim ‘Nossa, sua aula é tão fácil, o que você ensina é tão fácil. A gente não entendia nada do que a outra professora ensinava’. Por quê? Porque ela dava aula de 3º ano para eles e eu não fazia isso. Eu continuava no meu processo, sabe? ‘Vamos trabalhar esse texto. O que tem nesse texto? Por que esse artigo está no singular? Por que a gente faz o plural dessa forma?’ Então eu

dava coisas assim. No fim, eles viam que eles estavam aprendendo alguma coisa, mas era fácil o que eu ensinava. Na boca deles era isso, sabe? (Celeste).

O ensino de literatura se dava porque o “texto” é sempre o ponto de partida para as aulas, porém é um ensino mais “leve”, quase destinado apenas a preencher o tempo dos alunos. Ao falar sobre o que aprendiam na escola, os alunos pareciam identificar essa falta de propósito das aulas, o que lhes causava muita angústia. Os conflitos a respeito das práticas de leitura de obras literárias também parecem ter as marcas das disputas entre grupos sociais postos em relação no espaço escolar e, assim, as resistências ou opções em relação à literatura parecem ser estratégias de distinção da cultura do outro ou demonstração de insatisfação com a escola. Nesse sentido, diante das representações que a professora e a escola têm dos alunos, realiza-se uma seleção da parcela da cultura apresentada a eles e também das possibilidades de se relacionar com ela. No caso da Escola 1 acontece algo semelhante, porém com diferentes elementos. A escola se situa em bairro da periferia de São Paulo e, talvez, se identifique com um grupo de alunos cuja cultura é mais distante da escolar, além de a professora se reconhecer entre os alunos. Nesse caso, os conteúdos são demonstrados a eles; porém o conteúdo literário é visto como algo inacessível, pois os alunos não têm, na visão da professora, a prática cultural necessária para reconhecer o valor da literatura, ao mesmo tempo a própria professora não parece ter relação privilegiada com a linguagem literária, o que resulta em um ensino em que faltam objetivos a serem alcançados. De antemão, professoras e alunos sugerem levar adiante uma escolarização fora do jogo. É importante dizer que os alunos percebem isso e dizem sentir raiva da escola, falta de vontade de estar lá, resistência com relação às aulas e outras demonstrações de descontentamento.

CAPÍTULO 3 - A BRICOLAGEM COTIDIANA: O TRABALHO DOCENTE NA ENCRUZILHADA ESCOLAR

Os professores, coitados, eles fazem o que podem (Clair).

A configuração escolar produzida após o processo de expansão vivido nos últimos anos, conforme vimos no capítulo anterior, gerou impactos diretos no trabalho docente. A presença de grupos sociais diversos em sala de aula, as disputas pelo sentido da escolarização e a definição de fronteiras escolares, em última instância, são problemas resolvidos diferentemente em sala de aula a partir de seus conhecimentos disciplinares e disposições culturais acionados para a promoção de bricolagens cotidianas. Esse trabalho é marcado pela posição¹⁰ ocupada por Valquíria e Celeste nas escolas pesquisadas. Como ressalta Ludivine Balland (2012) ao analisar o caso de uma professora francesa chamada Magda, o processo de expansão escolar permitiu que pessoas oriundas de grupos sociais antes distanciados de alguns cargos docentes mais seletivos alcançassem tais posições. No caso conhecido pela pesquisadora, no trabalho de incorporação da profissão e atribuição de sentidos para ela, a docente praticou um jogo de reconfiguração do capital escolar bem como das expectativas escolares, tomando-os meios de ascensão social; ao mesmo tempo, o reconhecimento da legitimidade da cultura valorizada na escola, condição para ocorrer a identificação com a carreira, produziu certo distanciamento entre ela e o grupo social de origem, enquanto gerou estranhamento diante dos alunos pertencentes a outras frações de classes populares presentes nas escolas (BALLAND, 2012). Nesse sentido, a autora evidenciou que nos processos de

¹⁰ Ao utilizarmos o termo *posição*, colocamos em evidência o fato de que nas relações objetivas instauradas na escola entre professoras e alunos, Celeste e Valquíria ocupam um lugar específico por meio do qual produzem um *ponto de vista*, como proposto por Pierre Bourdieu (2011), acerca dos sentidos da leitura de obras literárias. Como explicitamos anteriormente, a tela através da qual veem a questão é formada pelas disposições culturais familiares e também por aquelas apropriadas nos processos de formação na licenciatura e no início do trabalho como professoras. Assim, quando falamos em *posição docente*, evidenciamos que por meio da tela construída por elas, o que coloca em jogo sentidos pessoais e estatais sobre o ensino de obras literárias (LAWN, 2000), elas efetivam o trabalho docente que se caracteriza por algumas especificidades. No que se refere à produção escolar da cultura legítima, tomamos como algo particular do trabalho docente a reinvenção parcial da cultura realizada na sala de aula. Philippe Perrenoud (1995) aponta que no espaço entre as prescrições curriculares e o domínio pessoal do conteúdo a ser ensinado, ocorrem as reinvenções tornadas currículos reais em funcionamento nas escolas. Da representação constituída por esse movimento, as professoras selecionam as atividades e exercícios que permitirão a inculcação dessa perspectiva sobre as obras literárias, ou melhor, será efetivada a produção da matriz socializadora escolar fortemente marcada pelo trabalho inventivo das professoras. Nesse sentido, para nosso trabalho, é importante investigarmos o modo como as professoras constituem e lidam com sua posição no espaço escolar.

formação docente em momento de expansão escolar, as relações com a cultura são aspectos centrais para a compreensão do trabalho docente e, diríamos, da produção da cultura mais valorizada na escola.

As análises presentes neste capítulo tomam como ponto de partida os depoimentos dados por Celeste e Valquíria ao longo de duas entrevistas realizadas com elas em 2014 e 2016, após termos observado suas aulas em 2014. Durante essas circunstâncias, elas procuraram construir suas identidades em função de uma imagem da profissão e das relações com a cultura de acordo com ela. Compreendemos que “a vida contada não é vida”, ou seja, as narrações produzidas pelos sujeitos não são a vida propriamente dita, mas construções linguísticas que nos mostram pontos de vista acerca dos acontecimentos descritos segundo algumas intencionalidades, como afirma Christine Delory-Momberger (2006). Veremos dessa forma que o modo como as professoras constroem tais imagens sobre suas trajetórias pessoais e formativas indicam como veem suas identidades docentes. Ao acompanhar o modo como elas se acomodam a uma representação da professora de Língua Portuguesa e suas relações com as obras literárias, poderemos nos aproximar das maneiras como elas compreendem as classificações do mundo social que orientam suas práticas cotidianas, como nos indicam Pierre Bourdieu (2007) e Roger Chartier (1991a; 1991b). No que se refere especificamente ao trabalho docente, Jean-Michel Chapoulie (1979) salienta o quanto é significativo notarmos as categorias segundo as quais agem os professores de modo a percebermos suas formas de significação do mundo social e de seu trabalho no interior do mesmo. Tal significação se expressa de modo a sintetizar as temporalidades presentes na escola, sejam aquelas verificadas nas prescrições do Estado, sejam nas práticas escolares e suas representações cotidianas, o que torna as negociações e as relações em que estão inseridos aspectos importantes para tais classificações do mundo social.

Foi evidente que, para constituírem sua legitimidade, as professoras buscaram descrever e ocupar uma posição de distinção cultural e social/espacial dos alunos, o que se fez pelos movimentos de reconhecimento e diferenciação com os estudantes. Entretanto, a estratégia é problemática, pois eles guardavam semelhanças sociais fortes o suficiente para que elas se lembrassem disso frequentemente, mas também eram diferentes demais, no que se refere ao valor dado por elas à cultura valorizada na escola, pelo menos do ponto de vista de seus discursos. Com isso, apesar do incômodo gerado pela posição que poderiam ocupar, as professoras buscavam negociar com alunos, direção e famílias o reconhecimento de seu valor, uma vez que de maneira talvez mais radical que outrora, são as negociações em nível local os meios capazes de gerar o valor simbólico da profissão (CHAPOULIE, 1979; ZAFFRAN,

2006). Enquanto Celeste buscava legitimar seu valor por meio da relação com a cultura escolar adquirida em tenra idade, Valquíria apostava nas relações afetivas com os alunos para se manter próxima a eles. Afora os aspectos relacionais, as professoras também efetuavam transações entre suas relações com a cultura familiar, reconfiguradas no processo de formação e, por fim, a operacionalização disso para a construção do currículo real, aquele efetivamente realizado na escola, do que também depende a ação dos alunos.

Percebemos que as professoras ocupam uma posição desconfortável, pois precisam ser o elo de um sistema de ensino marcado pela fragmentação, ao mesmo tempo em que elas próprias estão cindidas entre referências tão variadas com a cultura, ou seja, referências familiares, estatais e do cotidiano escolar. Nesse sentido, o trabalho feito por elas está marcado pela bricolagem. Philippe Perrenoud (1993) sustenta que os docentes efetivam a produção das atividades e, assim, do sentido escolar pela colagem de diferentes elementos, tais como modelos de exercícios, prescrições didáticas estatais, informações advindas dos livros didáticos, enfim, materiais cujas perspectivas nem sempre são coincidentes, como vimos no capítulo 2. A partir desses fragmentos, os docentes realizam uma síntese e produzem a sensação de inteireza do trabalho pedagógico em função de suas disposições e relações com a cultura. Desse modo, como atributo de suas funções, Celeste e Valéria criam suas aulas e funcionam como emblemas para os alunos (FERRARA, 1993). Nesse caso específico, o problema que se coloca é a dupla fragmentação vivida por elas: por um lado, devem lidar com materiais e sentidos estatais do trabalho docente cujos pressupostos sintetizam diversas temporalidades relacionadas aos sentidos das obras literárias; por outro lado, elas próprias estão cindidas entre suas relações pessoais com a linguagem e aquela que deveriam ter por serem professoras de Língua Portuguesa.

De modo a apresentarmos essa configuração da posição docente e suas especificidades, inicialmente, mostraremos as impasses vividos pelas professoras no esforço de reconhecimento e diferenciação social e cultural dos alunos, o que configura a posição desconfortável ocupada por Valquíria e Celeste; a seguir, exploraremos as representações familiares de leitura construídas pelas professoras e os modos como as relações efetivamente praticadas com a leitura de obras literárias são escondidas de modo a se produzir sua legitimidade cultural; finalmente, exploraremos os indícios que podemos encontrar a respeito do modo como os sentidos familiares e escolares da leitura são ressignificados em seu trabalho. De acordo com Vera Lúcia Gaspar da Silva (2004), os sentidos são formas de se construir apropriações, as quais são sempre produzidas a partir de uma base cultural capaz de fornecer valores e representações ao objeto em questão. Desse modo poderemos dar a ver

as especificidades, no caso brasileiro, da construção da posição docente entre professoras fruto da expansão escolar, quando se tornam agentes das expansões atuais e, como define Clair, *fazem o que podem* diante desse quadro.

3.1. Entre dois mundos: a produção da posição docente por meio do reconhecimento e da diferenciação cultural com relação aos alunos

Ao retomarem suas trajetórias formativas ou falarem sobre o trabalho cotidiano, as professoras demonstraram que se tornar responsável pela disciplina Língua Portuguesa pressupõe a ocupação de uma posição distintiva. Ao longo das duas entrevistas realizadas com elas, tornou-se evidente que os processos de formação e entrada na profissão pressupõem assumir a imagem do professor presente no *inconsciente escolar* cristalizado nessas circunstâncias, caracterizado pela apropriação especializada com a leitura de obras literárias, circulação entre o universo literário valorizado pelo escola e faculdades frequentadas por elas; ao mesmo tempo, também seria preciso assumir distinção cultural de alunos identificados como pouco próximos à leitura de obras literárias. Entretanto, o mundo natal, como o entende Pierre Bourdieu (BOURDIEU&WACQUANT, 2014), em que cresceram e vivem, assim como as disposições culturais elaboradas nesse espaço, tem códigos culturais diferentes do inconsciente escolar. Por conseguinte, as professoras vivem entre dois mundos, que devem ser equilibrados de modo a sustentarem a maneira mais legítima de serem professoras de Português.

Se um dos traços distintivos é a localidade em que vivem, iniciemos a seção de modo a precisar tal informação. Podemos dizer que as professoras são próximas aos seus alunos geograficamente, pois Valquíria mora e trabalha no mesmo bairro em que viveu desde a primeira infância, gozando de forte identificação com Pirituba. Celeste também mora muito perto da Escola 2, o que lhe permite ir caminhando ao trabalho. Valquíria vem de uma família cujo pai é contador, tendo estudado até a 8ª série e a mãe é dona de casa. Celeste também teve pai contador, que, a seguir, formou-se em Direito ao chegar à São Paulo e sua mãe, que estudou até as séries iniciais, era costureira. No que se refere ao mundo natal e à construção de disposições escolares, é possível notar que a profissão dos pais se tornou algo significativo para que elas construíssem possibilidades de futuro relacionadas a profissões de nível médio. Valquíria gostaria de ser secretária e, por isso, aos 15 anos começou a estudar em período noturno e a trabalhar durante o dia de modo a frequentar o ensino médio técnico. Quando

terminou o curso, começou a trabalhar como secretária na *SPtrans* por intermédio de seu pai, já funcionário da instituição. Até esse momento, Valquíria não demonstrava a vontade de prolongamento dos estudos, tampouco havia forte identificação com a escola. No caso de Celeste, ela se tornou contadora porque, em suas palavras, era apaixonada pelo pai. Assim como Valquíria, ao completar 15 anos, passou ao curso noturno de modo que pudesse trabalhar ao longo do dia, porém não se identificou com os colegas (*...era uma menininha e eu fui estudar com adultos. Então para mim isso foi muito chocante*). Após o início em um curso de desenho, Celeste passa ao curso de contabilidade e a trabalhar como contabilista¹¹.

Ao assumirem o ponto de vista da família e das pessoas conhecidas como possibilidades de futuro escolar e social, Valquíria e Celeste produzem a “...interiorização do destino objetivamente determinado (e medido em termos de probabilidades estatísticas) para o conjunto da categoria social à qual pertencem” (BOURDIEU, 2015, p. 52). Suas inscrições sociais pareciam indicar, assim, a ocupação de trabalhos que necessitavam de formação em nível médio. Entretanto, logo após um período inicial de trabalho administrativo, elas realizaram cursos de licenciatura em Letras em instituições privadas de ensino e, nesse sentido, a maneira como Valquíria e Celeste entraram na profissão são indicações importantes para compreendermos as situações vividas por nossas entrevistadas e, de modo geral, outros professores em contexto de expansão escolar. As entrevistas deixaram ver que a docência não foi o primeiro trabalho mantido por elas e, portanto, não foi a primeira opção profissional. Diferentemente de Valquíria, Celeste mantinha expectativas de escolarização prolongada, provavelmente seguindo os passos do pai, que era um exemplo de ascensão social via escolarização:

...meu pai tinha uma coisa de buscar uma vida melhor. Outro dia eu contei uma história para as crianças, eu não sei se posso contar para você? [...] Meu pai trabalhou na roça até os 15 anos, ele não sabia o que era calçar um sapato até os 15 anos e aos 15 anos eles saíram da roça e foram para a cidade, para Poços e aí meu pai ganhou um sapato porque ia procurar emprego. Aí ele chegou em um hotel chamado Quisisana em Poços, imagina um hotel no meio de uma floresta, o Quisisana é isso, maravilhoso e era muito chique na época, hoje em dia não mais porque virou um condomínio, ainda existe, mas é um condomínio, não é mais um hotel, mas na época era o hotel mais chique da cidade e o meu pai, a minha avó sempre fez os meninos estudarem, 7 filhos, todos estudados, apesar de estar na roça, eles tinham que estudar. E meu pai foi fazer uma ficha nesse hotel para conseguir um emprego [...] estava pleiteando uma vaga para garçom porque ele achou que estava bom ser garçom, quando viram a letra do meu pai, a pessoa, né, provavelmente o gerente falou: nossa, sua letra é muito bonita, você não vai ser garçom não, você vai ser escriturário. Aí já colocou o meu pai no escritório do hotel, meu pai já começou a ser escriturário, fazia livro fiscal porque ele tinha a letra muito bonita, imagine você

¹¹ Aqui fazemos referência ao termo utilizado pela entrevistada. Ela utiliza a palavra contabilista, a qual se refere ao profissional formado em nível técnico. Quando a profissão passou a exigir formação universitária, o termo utilizado se tornou contador.

[...] aí foi para a Contabilidade e trabalhou muitos anos, aos 40 anos ele se formou como advogado e sempre foi assim (Celeste).

Como se vê, o pai da professora, por quem ela era apaixonada, é construído em suas memórias como alguém que buscou a melhoria de suas condições de vida por meio da escolarização. Ressalta-se, também, que na maneira de exposição dessa busca, existe uma hierarquização de valores no percurso do pai de trabalhador rural sem calçado até se tornar advogado. Existe em seu discurso a reiteração da valorização de carreiras que exigem formação em nível superior. Nesse sentido, Celeste valoriza muito e repete várias vezes o fato de ter uma irmã psicanalista. Esse sistema de valores se aproxima do escolar, marcado pelas hierarquizações entre as leituras e obras mais legítimas, o que, como vimos no capítulo 2, também estrutura sua maneira de ocupar a sala de aula e de se relacionar com os alunos, por vezes, produzindo seleções daqueles que poderão participar dos jogos escolares de maneira bem-sucedida. Essa maneira de compreender a realidade, aproximada da visão escolar, é uma disposição importante no momento de entrada na profissão (BALLAND, 2012).

Valquíria guarda relação diferente com a escolarização e a possibilidade de ascensão social por seu intermédio. Suas referências familiares, sintetizadas na figura do pai, levam à direção dos conhecimentos práticos e da manutenção das relações com a vizinhança:

[Meu pai] é contador, ele fazia toda a parte de contabilidade lá do bairro e depois ele fundou a Sociedade Amigos do Bairro [...] então chamavam ele até de presidente [...] É presidente, é prefeito, cada um assim, então a gente ficou muito assim conhecido no bairro, tanto que o pessoal pergunta muito dele porque agora ele está com Parkinson e Alzheimer, então ele está acamado em casa (Valquíria).

Em seus depoimentos devemos ressaltar que existia pouca identificação com a escolarização e com a possibilidade de ascensão por seu intermédio, ao passo que as relações cotidianas com as pessoas da vizinhança se sobressaem. Ao descrever sua trajetória, Valquíria explicitou que conseguiu seus empregos pelo intermédio de seu pai, seja como funcionária administrativa, seja como professora:

[...] meu pai era responsável para assinar os cheques da APM [...]aí ele, como que se diz, participava das reuniões não de pais e mestres, quem participava era minha mãe, agora ele ia lá para resolver esses negócios, eu me lembro até que a Beth, eu nem sabia, que eu fui trabalhar lá. Quando eu comecei a trabalhar na área da educação eu comecei a trabalhar no Altenfelder lá na Vila Jaguara, que era uma escola padrão na época que se falava que tinha que fazer entrevista no Estado, aí depois eu falei, ah, eu quero tanto trabalhar aqui, eu falei para a Beth, aí em junho a Beth já me chamou para vir para cá (Valquíria).

Em sua visão de mundo, a formação acadêmica pode, portanto, ser colocada em segundo plano, o que também se mostra em seu trabalho cotidiano, pois ela coloca em evidência o trabalho relacional mantido com os alunos. Enquanto Celeste tem um pensamento vertical, marcado pelas hierarquizações, Valquíria tem pensamento horizontal em que a imersão entre os pares permite a estruturação da vida e resolução de problemas. Nesse mundo natal em que habitam, as professoras constituem, assim, disposições variadas a respeito da cultura e da escolarização, o que se converte em diferentes relações com a formação universitária e com a profissão, como nos indica Pierre Bourdieu (1983; 2007). A entrada na profissão se dá de forma inusitada no caso das professoras conhecidas na pesquisa:

[Comecei a fazer faculdade] de uma forma totalmente inesperada. Eu tenho um irmão que é quatro anos mais novo que eu e um dia ele chegou em casa e falou assim para mim: “Você vai prestar vestibular”. Eu falei: “Como assim vou prestar vestibular? Eu nem me inscrevi”. “Se inscreveu, sim. Eu te inscrevi no vestibular na faculdade de Letras. Você vai prestar Letras e eu vou prestar para Matemática”. Ele e um amigo dele tinham se inscrito. Aí eu prestei vestibular, eles também. Nós três passamos. Na metade do primeiro ano os dois desistiram e eu fui até o fim e me apaixonei (Celeste).

[...]Não, você vai prestar sim, você vai prestar para Letras porque você gosta de ler, você escreve bem, você me ensina poemas. Falei, mas Beto, não é assim, aí eu fui de brincadeira prestar com ele (Celeste).

Apesar de não esperar pela possibilidade de fazer o curso, Celeste constrói sua narrativa demonstrando que queria fazê-lo, mas não tinha o ímpeto para tanto, o que a atitude de seu irmão ajudou a superar. Já Valquíria demonstra que a entrada no curso se deu em razão de injunções pessoais, sobretudo pela interferência de seu marido e sua família:

Eu peguei, deixa eu ver, quando terminei o ensino médio eu fiquei parada 1 ano, depois aí eu fui fazer, eu fiz várias faculdades, o vestibular. Na Cásper Líbero, eu queria fazer até jornalismo na Cásper Líbero, né, até passei no vestibular, mas aí eu estava namorando na época o meu marido, aí ele falou, ah, vamos fazer no Oswaldo Cruz, eu vou fazer administração, aí você passa em letras, faz letras e aí fica tudo perto, aí eu fiz letras, aí me identifiquei com o curso, gosto (Valquíria).

É, eu casei em 1993, terminei a faculdade em 1994 e aí engravidei em 93 também, no ano do casamento. Tive a Amanda em 1994 e aí eu me formei em 1994 e falei assim “não, eu vou pegar uma área com mais flexibilidade para criar o filho”. Então eu fui para a educação e gostei (Valquíria).

Ressaltamos que na primeira entrevista que fizemos com Valquíria, as razões para ter feito o curso de Letras eram outras, relacionadas ao interesse de ser secretária (*Eu fiz Letras porque eu me interessava em ser secretária bilíngue da diretoria então eu fiz essa faculdade.*)

As inconsistências de sua fala demonstram que, por um lado, ela pode modular suas afirmações em função do mercado linguístico em que a entrevista se dá, o que a faz selecionar os aspectos a relatar em função do que acredita ser a resposta esperada (BOURDIEU, 2011); mas também demonstra a ausência de um projeto mais claro de ascensão via escolarização, assim, a formação nesse nível se dá pelas injunções entre necessidades pessoais e o surgimento de oportunidades. Ao mesmo tempo, é bem presente, no caso das duas professoras, a predominância que os homens têm ao definirem o futuro de ambas e também as tarefas familiares que devem cumprir. No que se refere ao ensino primário, a identificação da docência como profissão feminina é chave interpretativa importante para a compreensão desse ofício. Jane Soares de Almeida (1998), por exemplo, salienta o quanto a entrada na profissão docente se constitui em uma das únicas possibilidades de as mulheres acessarem o mercado de trabalho diante das relações de poder constituídas entre os gêneros feminino e masculino. Nesse sentido, na impossibilidade de conquistar educação e postos de trabalho identificados apenas com os homens, as mulheres viram na docência, que foi identificada com as tarefas de cuidado e espécie de ampliação das atividades domésticas, uma maneira de acesso à escolarização e trabalho.

As interpretações quanto ao ensino secundário colocam em relevo as relações entre a especialização e os saberes no que se refere ao processo de profissionalização. Paula Perin Vicentini (2002) afirma que em 1931 foi estabelecido o marco referente à delimitação do campo profissional dos professores do secundário, pois a Reforma Francisco Campos exigia a formação universitária específica aos docentes feita na Faculdade de Filosofia. Até esse momento, os profissionais presentes nesse nível de ensino eram autodidatas ou intelectuais (SANTOS, 2013; RAZZINI, 2000). Em seu estudo acerca do ensino de Português e Literatura no ensino secundário entre o Império e a República, Marcia de Paula Gregorio Razzini (2000) chama atenção para a autonomia com que os colégios e liceus públicos preparavam os exames preparatórios para o nível superior. Nesse sentido, os próprios professores eram os idealizadores dos exames e também dos currículos, o que poderia lhes conferir prestígio social e melhores retornos financeiros. O ensino secundário, que só começou a ser pensado para as mulheres no final do Império, como nos indica Maria de Lourdes Mariotto Haidar (2008), estava concentrado nas mãos de homens e suas produções dos saberes necessários ao ensino secundário. Essa tendência se alterou nos últimos anos. Ao realizar uma pesquisa acerca dos professores de Língua Portuguesa e seus hábitos de leitura, Gabriela Rodella de Oliveira (2008) fez uso de questionários para a identificação do perfil docente presente na rede estadual paulista. Ao analisar seus dados, a pesquisadora notou que, em um universo de 86

profissionais, 82% deles pertenciam ao sexo feminino. Ao aproximar seus dados aos de pesquisas feitas nos anos 1980 e 1990, ela afirma que “... há atualmente uma predominância de mulheres entre os professores de língua portuguesa, levando à possível caracterização desta disciplina específica como uma função feminina” (OLIVEIRA, 2008, p. 69). Mesmo assim, as discussões em torno do magistério e o exercício profissional feminino parecem estar menos presentes. Contudo, os depoimentos de Valquíria e Celeste colocam lado a lado o perfil do trabalho docente e as demandas sociais femininas, como a necessidade de conciliar o trabalho às tarefas domésticas. Nesse sentido, a expansão do ensino médio e a necessidade de formação docente para atender à demanda também trouxe mais mulheres para esse nível de ensino e as questões relativas ao trabalho feminino.

No que se refere ao modo pouco planejado com que optam pelo trabalho docente, devemos relacionar a esse dado o processo de expansão do ensino médio e as soluções encontradas pelo Estado para a formação de professores. Mariana Pfeifer e Paulo Fioravante Giaretta (2009) ressaltam que existiram, ao longo do século XX, dois períodos de forte expansão do ensino superior. O primeiro ocorreu no período de Ditadura Militar e o segundo tem início nos anos 1990. Valquíria e Celeste, que estudaram no curso de Letras em 1990 e 1985, respectivamente, foram beneficiadas por essas circunstâncias, frequentando instituições privadas de ensino, as quais representam, ainda hoje, a maioria de instituições de nível superior. Entre o final dos anos 1980 e primeira metade dos anos 1990, as instituições privadas contavam mais que o dobro das faculdades públicas (PFEIFER & GIARETA, 2009). A crescente possibilidade de ingresso no ensino superior, como vimos no caso das professoras entrevistadas, gerou a oportunidade de realizar escolarização nesse nível de ensino, como possivelmente aconteceu com outras pessoas oriundas de camadas sociais que mantinham a expectativa de escolarização em nível médio. A docência, no caso das professoras, foi a possibilidade de ascender socialmente em profissão mais confortável às suas tarefas domésticas. Para tanto, pode haver identificação com a profissão ou não, pois enquanto Celeste busca produzir suas memórias de modo a demonstrar identificação com a profissão - trabalho facilitado por sua visão de mundo ser próxima à escolar - Valquíria é pouco identificada com a profissão ou pelo menos com uma certa imagem da profissão legitimada pelo *inconsciente escolar*.

Como vimos anteriormente, a imagem do professor de ensino secundário, que apesar de não ter formação específica chancelada pelo Estado até a década de 1930, gozava de prestígio por ser visto como pessoa com relações privilegiadas com a profissão é predominante. No início do período republicano, quando o primeiro colégio é criado na

cidade de São Paulo, o qual é descrito como um *luxo aristocrático* pelo professor Almeida Jr., cujo relato foi analisado por Marília Sposito (1985), foi constituído por professores renomados, considerados intelectuais. Conforme as reformas impõem a necessidade de formação especializada, Amalia Dias e Claudia Alves (2014) afirmam que o modelo de formação para o ensino secundário foi marcado pela ênfase no domínio de conteúdos e menos pela domínio pedagógico dos saberes. Aos professores do ensino secundário, cabia a responsabilidade de formação dos espíritos dirigentes do Brasil. Assim, apesar de o conjunto dos professores ser bastante heterogêneo, como afirmam Paula Perin Vicentini e Rosário Genta Lugli (2009), podemos perceber que a imagem dessa modalidade de ensino tinha certo prestígio por estar atrelada à educação das elites e também às instituições muito valorizadas, cujo exemplo maior é o Colégio Pedro II. Entretanto, conforme o ensino secundário passa por processos de expansão e o Estado exerce maior poder de controle sobre a formação de professores destinados a ele, a categoria busca manter o prestígio e a renda. Nesse sentido, Paula Perin Vicentini (2002) afirma que nos anos 1950 os professores se engajaram na reivindicação do “padrão universitário” à categoria, ou seja, os vencimentos maiores em função da necessidade de formação em nível superior. Entretanto, essa associação não foi integralmente atingida, uma vez que o Estado passou a legislar cada vez mais sobre a carga horária dos professores, que vem de uma tradição de aulas avulsas e particulares em negociação direta com as instituições de ensino e com os alunos; bem como, os vencimentos atrelados ao trabalho passaram a ser menores.

Nos anos 1960 e 1970, a formação nos cursos de licenciatura se tornou um aspecto central na articulação e reivindicações da categoria, entretanto, a expansão do ensino médio feita sempre de maneira desordenada, como vimos no capítulo 2, intensificou a contratação de professores interinos (VICENTINI, 2002). Não podemos nos esquecer que, atualmente, a rede estadual de ensino é marcada pela presença de grande número de professores contratados, cuja estabilidade e rendimentos são piores que o de profissionais concursados. Nesse sentido, não houve a manutenção de uma forma única de habilitação para o ensino secundário até os anos 1980, pois havia a modalidade da licenciatura, os exames de suficiências e as licenciaturas curtas (VICENTINI & LUGLI, 2009).

Assim, o professor do ensino médio parece viver um paradoxo, uma vez que ao mesmo tempo em que os rendimentos e as relações com o saber vão se alterando pela ação do Estado, mantêm-se uma “aura” de maior prestígio pelo conhecimento especializado mantido pelos professores nesse nível de ensino. Tem-se, desse modo, a constituição de um traço do *inconsciente escolar* que é apropriado pelas professoras de modo a poderem assumir a posição

docente mais valorizada. Nos cursos de Licenciatura e no início do trabalho, Valquíria e Celeste vão incorporando essa história do campo e suas contradições em seu *habitus* profissional e, para isso, convertem suas disposições culturais e escolares conhecidas no mundo natal (BOURDIEU, 1989). Como veremos, os rendimentos obtidos são diferenciados.

Nesse sentido, o espaço de formação universitária parece ser ocasião privilegiada para a incorporação de tal inconsciente, uma vez que é essa relação com a literatura aquela valorizada durante a graduação, porém em contraste com o prestígio profissional que ao longo do tempo foi perdido. Esse esforço de incorporação também é um processo de adaptação das professoras à profissão que não havia sido desejada anteriormente e cujo prestígio está em declínio. É, sobretudo, Valquíria quem nos mostra esse processo ao contar sobre a desaprovação da família:

Depois eu comecei a me identificar, assim, o pessoal falava “fulano está dando aula (Valquíria).

Minha mãe, o Adriano, meu marido, falou: ‘nossa, vai sair de lá e vai cair o padrão e não sei o que, né’. “Eu tinha já até carro, né, não, comprei carro depois que eu saí de lá, comprei um carro com a rescisão”. Ele falou assim, ai, não sai de lá não Eu falei, ah, não, mas eu vou sair porque eu consegui pegar oito meses de licença, como eu acumulei folga que era operário padrão a gente ia ganhando folgas, né (Valquíria).

A seguir, o curso de formação começa o processo de socialização para a profissão. No caso de Celeste, isso é um grande prazer, ao chegar a uma instituição que parecia o paraíso:

É, e aí na hora que eu fui, quando eu fui fazer o vestibular, eu já estava totalmente encantada com a ideia porque era uma faculdade pequena, Faculdade Moema, era dirigida por padres, salvatorianos acho que eles são, não vou lembrar direito a que congregação eles são, mas enfim, era uma faculdade linda. Esteticamente ela era linda, nossa, falei: aqui é o paraíso, o paraíso e as aulas eram maravilhosas. Eu lembro assim, eu estudava à noite, eu tinha 4 aulas de literatura no sábado, das 8 ao meio dia, eram as melhores aulas que eu tinha (Celeste).

É importante destacar que a Faculdade, que lhe agrada tanto por aglutinar uma organização física que lhe é cativante e a felicidade de estar em um curso de nível superior, o que ela valoriza muito, contrasta com as condições de formação, feita em período noturno e com muitas aulas aos sábados. Trata-se de um perfil de formação rápida e organizada pelas instituições privadas de modo a atenderem o aluno trabalhador. Apesar disso, nesse processo de encantamento pela profissão, as aulas de literatura no ensino superior são fatores predominantes para Celeste:

Era maravilhoso, maravilhoso, a professora era uma pessoa muito especial, ela era apaixonada pelo que ela fazia e ela passava essa paixão para a gente. Não tinha um aluno que dizia assim: que droga essa aula da Maria Lúcia, não tinha um aluno [...] Sim, ela fazia tudo e eu me lembro assim, da 1ª aula de literatura ela falava: estou muito triste, ela falou assim quando inaugurou a 1ª aula dela, foi a 1ª aula que eles dão tudo que eles têm. Eu lembro que ela falou assim: estou muito triste hoje, eu vou destruir literatura para vocês. Todo mundo: por que Maria Lúcia? Ah, porque agora vamos olhar a literatura do avesso. A gente não vai mais olhar como leitor distraído, que é o jeito mais gostoso de ler literatura, é o leitor distraído, né? Aquele que se apaixona por um personagem, se encanta com o cenário, né? Porque agora vamos ver por dentro, vamos ver o esqueleto da literatura. Quando ela falou isso, a gente falou: espera aí, o que é isso? Nossa, mas foi maravilhoso. Eu não vou lembrar, são 25 anos, né? Mas eu me lembro assim do empenho das pessoas, das conversas. Falta era muito pouco, nós éramos uma classe de 50 alunos, eu não me lembro de muitas faltas no sábado. E assim, seria normal que todo mundo faltasse. Você trabalhou a semana inteira, estudou todas as noites, de sábado não, mas não faltava (Celeste).

O excerto acima demonstra o encantamento que a professora e a disciplina causam em Celeste. Nesse momento, a professora também se torna um modelo do que se deve considerar como “boa leitura”. Por meio de sua descrição, a partir de um ponto de vista da crítica literária, os livros devem ser compreendidos objetivamente, como condição para isso se exige o afastamento da experiência da leitura comum, ou seja, do “leitor distraído”. Essa relação com a literatura sugerida pela sua professora foi bem recebida por Celeste, que estava disposta a reconhecer nos saberes acadêmicos o valor de algo especial. Já Valquíria, mais distante dessa cultura, não fala sobre os cursos de formação por que passou, exceto para se lembrar da afirmação sobre a impossibilidade de todos os alunos aprenderem. Nesse sentido, suas memórias marcantes recuam até a educação básica:

Porque gosto de literatura, me envolvi assim com a língua portuguesa, a professora da 8ª série do Silvado, a Cibele, ela [me] inspirou a gostar de português e eu fazia teatro, a gente fazia um monte de coisa, nossa, tudo o que a professora propunha para a gente fazer, ah, educação física, vamos fazer 7 de setembro, formação da bandeira, tem que tingir as camisetas, a gente ia lá e fazia. Ah, vamos fazer o pequeno príncipe, tem que fazer isso e não sei o que, aí a gente ia lá e elaborava (Valquíria).

A disciplina não é significativa pelo conteúdo, mas pelas ações positivas da professora que não se relacionam à especificidade da disciplina. As relações afetivas em torno da literatura e atividades que aprofundam os laços entre os alunos e os colegas moradores do mesmo bairro estão em evidência em seu depoimento. A literatura, nesse caso, não produz encantamento pelo que tem a oferecer, mas sim pelas relações e atividades que pode suscitar e, mais uma vez, vemos o quanto a imersão entre os pares é determinante para Valquíria. Ressaltamos que a própria imagem da leitura está ligada à encenação, o que é uma dimensão

da atividade, porém não é sobre essa tarefa que se sobressai como a expectativa literária predominante nos currículos e livros didáticos.

É importante destacarmos, também, o modo como as práticas de leitura das próprias professoras são reclassificadas por suas experiências de escolarização. No caso de Celeste, a professora de literatura imediatamente recusa a leitura mantida pelos alunos ao afirmar que vai *destruir* a maneira como eles concebem os livros. Nesse caso, ela não abre espaço para que se vejam os alunos de licenciatura enquanto leitores e suas relações com a cultura. O mesmo parece acontecer com Valquíria, pois em suas lembranças não há espaço para a elaboração do que é ser leitor para além do conhecimento especializado ou das práticas escolares que não colocam a leitura no centro de seu trabalho.

A esse respeito, Denice Barbara Catani (2010) questiona a natureza dos conhecimentos e discursos educacionais explorados nos cursos de formação de professores. Para a pesquisadora, os cursos têm proporcionado “...rápida assimilação de informações, de lógicas de argumentação, de conceitos e de vocabulários que, no meu entender, não favorece a apropriação detida das várias contribuições de autores e teorias...” (CATANI, 2010, p. 78). Desse modo, se ao invés de um contato rápido com autores, fosse possível o conhecimento demorado de suas proposições teóricas, que possibilitasse a produção de relações fecundas com o conhecimento de modo a que eles se tornassem formas de compreensão das questões educacionais seria possível ir além do conhecimento vocabular ou conceitual. Nesse sentido, a formação que se daria por meio de aproximações demoradas aos autores e seus sistemas de pensamento, levariam os professores em formação a desenvolverem estilos didáticos, isto é, “[...] modalidades inventadas pessoalmente a partir dessa mobilização criadora dos conhecimentos, experiências, história pessoal e variações de práticas já conhecidas” (CATANI, 2010, p. 85). Logo, de acordo com essa proposta, experiências como a de Celeste seriam posta em outros termos. Denice Catani (2010) propõe a *cultura da atenção*, a qual pressupõe que os conhecimentos intelectuais e científicos terão significados apenas quando eles puderem ser relacionados e servirem de ponto de partida para que os sujeitos possam se reconhecer no que é conhecido. Esta proposição tem como um de seus pilares a ideia de *educação como iniciação*, formulada por R.S. Peters segundo a qual para que se possa apropriar dos conhecimentos, é preciso compreender os modos de produção dos mesmos, o que o contato demorado com autores e sistemas de pensamento poderiam gerar.

As relações com o conhecimento, como vimos no caso de Valquíria e Celeste, favorecem a compreensão dos saberes do ponto de vista dos conceitos, vocabulários, enfim, daquilo que não implica, necessariamente a experiências das professoras em formação. Ao

estudar a formação de professores de Língua Portuguesa e suas relações com a leitura, Ludmila Thomé de Andrade (2007) analisa um documento distribuído pelo governo estadual do Rio de Janeiro para os professores de modo a subsidiar a elaboração do currículo nas escolas. Ao verificar as citações presentes no currículo, a pesquisadora notou que grande parte dos autores mencionados são pesquisadores que estão vulgarizando conhecimentos cujo endereçamento é o espaço acadêmico. Logo, a análise dos discursos desses autores deixa ver que eles desconsideram os professores como leitores e pretendem apresentar como o conhecimento deve se dar. Decorre disso que o autor tem:

...a esperança de que o leitor possa compartilhar as mesmas motivações e, assim, identificar-se com o autor. Tal percurso, iniciado a partir da necessidade de uma boa definição do conceito, é bem característico de um pesquisador. O autor supõe que o professor possa ter um ponto de partida semelhante ao seu (ANDRADE, p. 38, 2007).

Se, como vimos anteriormente, o Estado toma a responsabilidade pela formação dos professores e organiza instituições, currículo e profissionais para isso, ele está exercendo um esforço significativo de modo a gerir as identidades dos professores, o que nos lembra Martin Lawn (2000). Para o autor, a produção de identidades docentes é fundamental para que o Estado possa dar a ver os sentidos dos sistemas de ensino. Pelo processo que estamos descrevendo, os cursos de formação, enquanto instâncias de construção de identidades docentes, excluem as disposições culturais de seus alunos, legitimando outras formas de concepção da cultura, ao mesmo tempo em que fornece conteúdo à linguagem por meio de saberes especializados, produzidos majoritariamente nos campos acadêmicos e políticos, como vimos no capítulo 2¹². Essa questão se torna mais problemática porque os conhecimentos acadêmicos não são apresentados aos professores por meio da *cultura da atenção*, o que significaria a possibilidade de Valquíria e Celeste terem acesso a um conhecimento poderoso, no sentido de ser cheio de significados para que elas pudessem pensar sobre suas próprias experiências literárias e, no limite, sobre a de seus alunos (CATANI, 2010).

As formas como as professoras lidam com isso varia de acordo com suas disposições. A idealização e valorização da formação acadêmica levam Celeste a construir cada vez maior identificação com a disciplina conhecida na Faculdade e a valorizá-la quando está na escola,

¹² Não é o objetivo de nossa pesquisa a busca pelos efeitos gerados pela influência dos discursos acadêmico e político na produção da cultura escolar legítima. Entretanto, torna-se latente em nossa exposição a presença de tais campos nas tensões escolares cotidianas, pois eles disputam pela legitimidade para definir os critérios da seleção cultural que a escola deve fazer.

já como professora. Em seu trabalho ela se mostra como uma representante dessa cultura, a qual recorre em suas aulas. Ao mesmo tempo em que busca construir sua autoridade com base em relação privilegiada com uma certa representação de alta cultura, ela utiliza esse critério em seu trabalho com os alunos. Some-se a isso a imagem que constrói de alguém cujo pai é advogado, a irmã é psicanalista e que sempre morou e trabalhou em bairros centrais. Ela procura, desse modo, se distanciar social e culturalmente dos alunos que costuma receber na escola. A professora reitera em seu trabalho a visão do leitor-leitor, a valorização dos autores consagrados na escola. Valquíria, da mesma maneira, procura fazer isso. No entanto, sua aproximação com a cultura e com a profissão tornam esse trabalho um pouco mais difícil. Valquíria mora no mesmo bairro em que os alunos, situado na periferia de São Paulo, frequentou as mesmas escolas em que trabalha e sua identificação com a cultura não passou pelas regras escolares, como foi o caso de Celeste. Apesar desses problemas, ela busca outros elementos, sobretudo as relações com a cultura - informadas pelos espaços de formação. Como discutimos anteriormente, ela afirma que as famílias não têm prática de leitura, mas que ela é diferente, pois é leitora e suas filhas também são. Para produzir a distinção, além de tentar desenvolver uma relação cultivada com a leitura, o que é uma posição bastante frágil, a professora também manteve as filhas estudando em escolas particulares, mesmo que isso lhe custou trabalhar em local que não gostava e dobrando período. A passagem é significativa, pois a professora parece dar pistas de que se identifica demasiadamente com os estudantes:

Aqui eu dou aula para alunos do Liberato, os alunos vão para a igreja também, a mesma que eu vou, eu frequento, depois assim de [...] na igreja católica. Aí eles estão lá e eles me enxergam lá e eles vão lá me abraçar, me beijar, olha, estou aqui também (Valquíria).

Entretanto, a tomada de posição docente gera nas professoras a necessidade de esquecimento dos alunos para além da imagem homogeneizante. No caso estudado por Ludivine Balland (2012), a professora oriunda de camadas populares se sente diferente dos alunos, pois eles concebem a cultura escolar em outros sentidos. Entretanto, as afirmações de Valquíria nos deixam ver que ela não vivencia essa oposição como alguém que se apropriou de outros códigos culturais, uma vez que ela parece ter incorporado de maneira frágil os valores escolares, o que Celeste, em função de suas disposições, pode fazer de maneira um pouco mais consistente. Em função disso, o distanciamento dos alunos é produzido de outras formas. Em seu trabalho, Celeste busca os alunos e as instituições com quem possa se identificar socialmente. Em função disso, Celeste gosta de trabalhar na Escola 2, pois ela está situada no bairro em que a professora mora, V. Mariana, e tem alunos que lhe agradam:

É uma clientela de alunos que são, na sua maioria, bons, de famílias, assim, que respeitam a educação. De famílias que respeitam o professor, de famílias que, assim, o que o professor falar é lei. Entendeu? Isso ajuda muito a gente a trabalhar. Você sabe que o que você está falando a criança escuta em casa (Celeste).

A relação estabelecida por ela com a Escola 2 é oposta àquela que manteve com a escola municipal em que iniciou na profissão, pois os alunos correspondiam a “uma clientela que ia [à escola] só para se alimentar, eles não iam para estudar”. Porém, desde que se mudou para escolas estaduais que ficavam na região da avenida Paulista e para a escola atual, ela pôde se sentir identificada com os alunos que encontrava. Ainda assim, no interior da escola, Celeste contou que no 5º ano, logo que os alunos chegam ao Ensino Fundamental II, ocorre uma separação das turmas. A escola separa em uma turma os alunos com mais “interesse”, uma vez que assim é possível “ajudar as crianças realmente interessadas”. Segundo a professora, o critério de interesse é determinante para a seleção dos alunos, porém mais adiante notamos que a palavra interesse se refere à identificação dos alunos com o *habitus* escolar que coincide com as crianças mais privilegiadas economicamente e moradoras do entorno escolar (“A maioria mora por aqui. Exatamente essas crianças vizinhas. Inclusive isso, são crianças que têm um poder aquisitivo melhor porque quem mora aqui não estuda aqui”). A professora demonstra, portanto, que os alunos com maior “interesse” são aqueles que parecem compartilhar concepção semelhante do que é a cultura, valorizam a autoridade escolar e dos professores, visão compartilhada pela instituição escolar. Parece-nos que dentro da rede de São Paulo existem as escolas com perfis de seleção interna e organização dos alunos em função de suas identidades, as quais já estão situadas em uma rede de ensino ramificada. A Escola 2, por estar em bairro mais valorizado, identifica-se com o grupo social do entorno e constrói imagem hierarquizada da cultura, destinada àqueles que conseguem reconhecer seu valor e excludente para aqueles que não sabem reconhecer o valor dessa cultura. Os alunos do EJA, conhecidos durante a pesquisa de campo, nessa lógica de compreensão da realidade, são identificados como inadequados por princípio para terem acesso à cultura privilegiada no espaço escolar, como demonstramos no capítulo 2. Para sustentar suas afirmações, a professora opera de outra maneira os elementos que tem para marcar sua posição de distinção. Em função de sua origem familiar, Celeste procura ressaltar aspectos que valorizem seu conhecimento da cultura valorizada na escola:

Eu sou filha de seresteiro, sou irmã de uma psicanalista, minha vivência familiar é bastante rica. A despeito das pessoas que eu conheço, que só leem os best-sellers, coisas assim, não é o meu caso não. Então, assim, eu gosto muito de música popular

brasileira, conheço bastante por uma vivência pessoal mesmo, não acadêmica (Celeste).

Novamente, a imagem do leitor-leitor é retomada pela professora. Além disso, ela também evidencia que seus hábitos culturais advém da vivência pessoal, não aquela com as marcas do que é aprendido nos bancos escolares. Ela também demonstra classificar as publicações entre os *best-seller* e a literatura séria. Uma vez que ela se identifica como alguém ligada por origem familiar à cultura valorizada no espaço escolar, demonstra estar segura de sua posição. Algo que não é tão claro no caso de Valquíria. A segurança que tem no que se refere à formação cultural de que desfruta faz com que seu repertório pessoal, praticamente familiar, seja predominante nas escolhas didáticas que faz (*“Eu trabalho com o que eu gosto, com o que eu acho bonito. Então eu trabalho muito o Vinícius, Drummond, é pelo meu gosto mesmo é pela minha sensibilidade”*). Essa opção tanto reforça sua familiaridade com alguns autores, quanto pode dar a ver seu distanciamento de outros, pois ela também diz que descobriu muitos autores por meio dos livros didáticos.

Outro aspecto que difere Celeste de Valquíria se mostra no fato de que ela compreende os mecanismos de legitimação das práticas culturais e se remete a eles. Ela se apropria de um discurso corrente do aprendizado a respeito da cultura por meio do ambiente familiar e demonstra o que a sua vivência foi rica. A seguir, opõe o aprendizado familiar ao acadêmico. Assim ela procura legitimar um conhecimento que não é procurado de forma interessada, pelo contrário, ele é incorporado “naturalmente” em função de sua vivência familiar (BOURDIEU, 2015). São esses os elementos que fundam sua relação com a literatura, como ela informa. Contudo, ela não se vê tão bem formada em literatura, sendo melhor professora de gramática. Talvez seja importante continuarmos investigando essa visão da professora, pois ela parece questionar seu *habitus* cultural em função, talvez, das formas de organização e classificação da literatura enquanto produto escolar. Ocorre que a manutenção dessa posição não é fácil para as duas professoras, pois para elas a arte de ser leitor-leitor também é difícil. Isso fica evidente nas falas de Celeste:

Literatura. Eu me apaixonei por literatura. Apesar de eu não ser uma professora bem formada em literatura, eu não sou, não. Eu sou muito melhor em gramática porque na hora em que eu comecei a trabalhar, eu vi que eu tinha muito mais jeito para gramática do que para literatura (Celeste).

Para ensinar as crianças a escrever, mesmo. Quando você ensina as regras da língua... É óbvio que eu uso a literatura. O meu, como posso dizer? Tudo o que eu ensino é em cima do texto. O contexto que eu uso para ensinar gramática é sempre o

texto literário. Tomo bastante cuidado para escolher bons textos. Nem todos os textos do livro didático são bons, são bem escolhidos (Celeste).

Dar sustentação à legitimidade cultural não é fácil para ela, que oscila entre uma posição segura no que se refere ao preparo para o trabalho e insegurança, quando se pensa na literatura. Algo semelhante acontece com Valquíria:

De literatura dos grandes autores, Machado de Assis, Raul Pompéia, então toda essa, como se fala, dentro do que eu vou ensinar, eu sempre estou dando uma lida nos livros, nos grandes autores (Valquíria).

Ela demonstra pouca intimidade com os autores e reitera a visão escolar de que a “boa leitura” se resume aos grandes autores. A insegurança presente em sua fala pode indicar distanciamento dos livros que deve ensinar e, também, evidencia sua compreensão que o trato com a leitura de obras literárias mantida por ele deveria ser outra. Nesses momentos, o jogo de distanciamento cultural dos alunos se torna muito problemático.

Ocorre assim, uma oscilação entre esse mundo natal vivido por elas e o mundo da cultura valorizado na escola. Esse fato é significativo para compreendermos uma das características do processo de expansão pelo qual a rede de ensino passou no que se refere às relações com a cultura, pois ao receber grupos sociais mais alargados como alunos e professores, porém preservando representações a respeito da boa leitura e da boa relação com a cultura pouco alterados no que se refere ao imaginário sobre a questão, os professores precisam manejar suas relações com a cultura no trabalho cotidiano. É preciso, ainda, ocupar uma posição difícil.

3.2. O mundo natal e a representação da leitura escolar: um jogo de mostrar e esconder

A posição docente desejada por Celeste e Valquíria exige que elas manejem suas origens culturais e referências literárias de modo a manterem a imagem exigida pelas representações curriculares e pelos cursos de formação. Nesse sentido, elas oscilaram durante as duas entrevistas entre expor suas práticas culturais, que passam por leituras escolares e não escolares, e a manutenção de relações exclusivas com a cultura legítima no espaço escolar. Ao longo de toda a entrevista elas foram gerenciando a descrição de suas práticas culturais, ora mostrando o que gostam de ler, ora escondendo tais preferências.

Rosária de Fátima Boldarine (2014), em sua tese de doutorado em que investiga as práticas de leitura dos supervisores que trabalham na rede paulista, percebe algo semelhante. De acordo com a pesquisadora, durante as entrevistas com esses profissionais, foi possível perceber que as leituras ligadas ao universo profissional eram citadas de maneira privilegiada, ao passo que a leitura de lazer, quando descrita, foi identificada como algo de menor valor. As supervisoras, assim como as professoras que conhecemos, incorporam uma visão do que representa o bom gosto literário (BOLDARINE, 2014). Nesse caso, os dados aproximados indicam que os profissionais que trabalham nas redes de ensino realizem um esforço de incorporação do arbítrio cultural escolar de modo a legitimarem suas posições.

As relações com a cultura familiar fazem sobressair a importância da música e dos meios de divulgação cultural como as bases de suas representações de leitura. Façamos inicialmente das músicas, presentes nas memórias de ambas as professoras. A esse respeito, Valquíria nos contou sobre o papel desempenhado pela mãe:

Ai, a minha mãe é muito musical, muito assim, as histórias dela é muito rica porque ele teve uma infância muito assim privilegiada na natureza, no meio do mato porque ela é da Bahia, meus pais são baianos e meus pais são primos de 1º grau [...] a minha mãe, nossa, eu me lembro que ela cantava muito, ela fazia muito bolo, fazia muita coisa a gente diferente assim, inventava muita coisa em casa, então eu ficava muito no quintal e quando era época de fruta eu não queria nem jantar, eu me lembro que eu ficava muito, pensei que era a Amália que estava chegando, então aí ela era muito musical, cantava, ela escutava muita música, era Caetano Veloso, Tom Jobim, Vinícius de Moraes. Eu decorei muita coisa assim do Vinícius através da minha mãe (Valquíria).

Então ele tocava essas peças assim, peças que não é do chorinho, mas tocava algumas músicas clássicas também, eu acho que isso tudo ficou na minha cabeça, construiu esse gosto por isso [...] Isso, para mim. Eu me lembro que o meu pai ensinava a minha irmã a cantar algumas músicas e ela me ensinou a cantar. Ele ensinava para ela e tocava para ela cantar, depois ela me ensinou. [...] Não, não, porque ele queria juntar a família cantando junto com ele, entendeu? Era isso, então as nossas reuniões de família sempre eram regadas de música, todas as reuniões de família tinham meu pai tocando. Logo que ele morreu, eu não aguentei, né? Hoje em dia eu já quero que toquem, mas nos primeiros anos, era muito duro, ter a música e não ter ele. Eu tenho 2 irmãos que tocam também, mas no começo eu, foi muito difícil. Mas agora eu já sinto saudades, quero que toquem, mesmo que eu chore, eu quero ouvir (Celeste).

Durante as entrevistas, mas sobretudo durante as conversas informais que mantivemos com as professoras, tornou-se evidente para nós que existia certa coincidência para as professoras entre as construções oral e escrita. Muitas vezes, ao nos referirmos ao repertório literário das professoras, elas falavam sobre as histórias que ouviam quando crianças, sobre as músicas conhecidas por intermédio dos pais e a audição de programas de rádio. Assim, o

repertório literário parece ser um conjunto de narrativas ficcionais advindas de fontes orais e escritas, sem que existam diferenças substanciais entre elas. Lembremos que Vinicius de Moraes, muito especial para Celeste, foi lembrado em função de uma música. Parece-nos que a socialização vivenciada por elas privilegia as formas orais, as quais precisam ser reelaboradas de modo a se apropriarem das lógicas escritas (BAUTIER & ROCHER, 1998). No que se refere ao acesso aos impressos durante a infância e juventude, as possibilidades presentes nas bancas de jornal são importantes:

Jornais, livros, tudo quanto é coisa que, Capitães de Areia, eu ficava observando ele ler Capitães de Areia, eu vi qual mais que ele já leu, ele falava muito do Camilo Castelo Branco, Amor de Perdição, aí tinha essas coisas lá, tinham muitos clássicos assim, muitos livros clássicos lá, sempre na estante lá para a gente [...] Ele comprava, comprava, tinha coleção assim de jornaleiros, né [...] Aí ele fazia aquelas coleções sempre, né, sempre tinha, ah, tem clássico aí, O Cortiço, Machado de Assis que é o Memórias Póstumas de Brás Cubas, tinha todos esses livros aí clássicos. Tinha O Caso dos Dez Negrinhos que era de Sidney Sheldon, muito bom, tinha esse aí, eu me lembro que eu li (Valquíria).

Eu lembro que ele tinha uma coleção de Seleções, *Reader's Digest* [...] eu lembro que meu pai tinha essa coleção. O meu pai era assim, a gente morava numa casa alugada, mas ele comprava enciclopédias, nós tínhamos o Tesouro da Juventude, que acho que são 5 livros com todos os contos de fadas. Eu era apaixonada por aqueles livros (Celeste).

As professoras demonstram forte aproximação à venda de livros nas bancas de jornal, modalidade de comercialização dos impressos que ganhou importância a partir da década de 1960, quando foi permitida a venda em vários pontos além das livrarias. A prevalência das bancas de jornal no que se refere às práticas de leitura populares também foi verificada em nossa pesquisa de mestrado (AMPARO, 2012). Laurence Hallewell (2012) salienta que nesse momento editoras como a *Abril* passam a publicar um conjunto de fascículos e livros clássicos em um formato que resulta em preços mais baixos. Como também veremos no caso dos alunos, os fascículos, livros clássicos e revistas vendidos em bancas de jornal são espaços importantes de acesso ao universo impresso. Em nossa pesquisa de mestrado, também notamos que esses pontos de venda são fundamentais para o acesso aos romances sentimentais novos e usados, o que indica práticas de leitura e sociabilidade formadas ao redor dos centros de comércio popular e nos trajetos aos locais de trabalho (AMPARO, 2012). Valquíria também menciona a importância dos sebos:

E a gente tinha a facilidade do sebo, né, de comprar em sebo, né [...] você não ficava comprando muita coisa nova, eu só tinha dificuldade de ler quando era muito velho porque eu tinha renite, eu era muito atacada da renite (Valquíria).

A frequência aos sebos em busca de livros mais baratos também orienta a classificação do universo literário. Esses espaços bem como as publicações a que se tem acesso modelam práticas baseadas em pontos de cultura menos valorizados por instituições como as acadêmicas e escolares. Aqui vemos um fator pelo qual as professoras falam pouco sobre essas relações com a leitura, uma vez que por suas posições docentes, devem também desvalorizar tais espaços. Laurence Hallewell (2012) identifica um traço de conservadorismo com relação ao público leitor brasileiro no que se refere a um objeto especial de “cultura”, desvalorizando as edições de bolso e, podemos dizer, os locais de comercialização das edições mais baratas. Os gêneros em circulação nesses espaços são exemplares no que se refere ao uso da linguagem literária:

É, na minha época não era nada disso, então na minha casa eu me lembro das enciclopédias que o meu pai comprava, os Tesouros da Juventude, como eu estava te falando, que era 5 livros, cada um era de uma cor, era linda a coleção, linda, mas eles deixavam acessível, que a gente podia ler, todo mundo podia ler e tudo e o *Reader's Digest* que meu pai colecionava, eu adorava aquelas revistas, adorava e é engraçado porque eram revistas de mais textos, não eram revista, mas aquilo lá me fascinava [...] Eu sempre gostei muito de publicidade, eu gostava de ler as propagandas, sempre fui apaixonada por propagandas [...] A foto, sabe, o jeito que o produto é apresentado, eu gosto muito. Eu gosto muito de trabalhar isso com os alunos também (Celeste).

As relações familiares também são muito significativas para configuração das práticas de leitura e sua configuração (CHARTIER, 1990). Como vimos anteriormente, as relações com os pais e irmãos foram mencionadas pelas professoras de maneira nostálgica e muito significativa. Celeste nos oferece as relações familiares como possibilidade de aproximação à produção de alguns autores:

Sim, muito, muito, a gente conversa muito sobre isso. Deixa eu ver, lembrar de um livro que lemos juntas. Isabel Aliende a gente lê junto, acho que foi o último que a gente leu porque foi antes de eu me casar e a gente lia antes de dormir, a gente ficava lendo essas coisas (Celeste).

Quando falam sobre as leituras familiares e sobre as experiências de infância, repletas de afetividade, elas aparentam ser densas de sentidos pessoais e sociais. No entanto, quando falam sobre os impressos conhecidos atualmente, a fragmentação é prevalente:

Esses fragmentos são notícias do dia a dia, coisas que me interessam voltadas para educação. Revistas de educação. Não são, assim, livros com uma leitura completa. São textos que, por exemplo, acabei de fazer faculdade de Pedagogia, então tem textos lá a respeito de Educação Infantil, textos técnicos. (Valéria).

A ausência de tempo para a leitura é um dos fatores mais significativos para a configuração da prática mantida pelas professoras e Valquíria nos mostra como isso acontece:

Olha, ultimamente, de uns dois anos para cá, assim eu não tenho feito uma leitura completa de um texto, quer dizer, de um livro. Eu pego fragmentos, guardo os fragmentos. Pego coisas assim, por exemplo, no tablete, alguma parte, daí eu leio, mas um livro inteiro eu não tive mais tempo de ler e eu gosto muito de leitura. Só que eu sou assim, como se diz, eu guardo, minha memória, graças a Deus, é boa. Então eu leio muita coisa e essas leituras que eu já fiz anteriormente, elas me ajudam hoje em dia (Valquíria).

O excerto acima nos sugere o conflito de ser professora de Língua Portuguesa e o fato de não conseguir, por conta do tempo e mesmo de seu hábito, ler livros inteiros. A professora busca resolver a questão com a sua memória, porém essa justificativa parece ser frágil para ela, que insiste em passagens da entrevista que tem o conhecimento necessário para ser professora. Diante desse quadro, parece que o Estado é importante para fornecer materiais de leitura para a professora:

Mas em casa eu ganho muitos livros. Ganho livros porque a gente recebe kits também. Esse *O Diário de Anne Frank* eu já tinha lido, voltei a ler. O *D. Casmurro* eu também li (Valquíria).

Atualmente, a professora realiza uma leitura bastante fragmentada de trechos das publicações literárias, como descrevemos acima, e daquelas que cumprem tarefas em seu cotidiano, ou seja, as notícias de jornal ou informações técnicas sobre a profissão, como vemos a seguir:

Esses fragmentos são notícias do dia a dia, coisas que me interessam voltadas para educação. Revistas de educação. Não são, assim, livros com uma leitura completa. São textos que, por exemplo, acabei de fazer faculdade de Pedagogia, então tem textos lá a respeito de Educação Infantil, textos técnicos (Valquíria).

Observamos também que apesar de as Orientações Curriculares (BRASIL, 2006) privilegiarem a leitura de obras integrais, parece que as condições de trabalho da professora não favorecem essa prática de leitura, o que indica a contradição entre as prescrições estatais e as condições de trabalho oferecidas pelo Estado. Esse também parece ser o caso de Celeste:

Estou lendo redação para corrigir! [risos] não, sinceramente, eu ando com dificuldade para ler, bastante dificuldade. Assim, tento.... Ah, caiu na minha mão ultimamente, mas não é nada que eu trabalho com aluno, esses livros espíritos, sabe? Mas eu não consigo ler, não sei por quê. Eu tenho que ler para devolver, eu estou me forçando a ler, mas não vai. Parece que tem alguma coisa ali que diz assim, que não faz sentido para mim. Eu tenho que ler o livro para devolver, mas... O último livro

que eu li? Tá bom. Nos meus 50 anos eu ganhei uma antologia de um poeta que acabou de morrer, esqueci o nome dele. Manoel de Barros. Literatura foi o último que eu li (Celeste).

O início da fala de Celeste sugere que o tempo que poderia ser dedicado à leitura é gasto com a correção de atividades escolares, assim, o último livro ao qual teve acesso foi conhecido um ano antes do momento da entrevista. A seguir, novamente a professora insiste na oposição entre a leitura valorizada na escola e um título não reconhecido, como o espírita. Não podemos deixar de considerar que se o livro “caiu em sua mão” é porque ele circula em seu espaço social. Logo, ela convive com diversos tipos de publicação de maneira mais intensa do que gostaria de admitir. Porém quando vai se remeter ao último texto literário, fala de Manoel de Barros, reforçando sua identidade próxima ao autor de literatura “séria”, o quadro com as suas leituras de preferência também demonstra a oscilação entre as leitura escolar e não-escolar:

		Obras	
Professora Celeste	Autores		Cachorro Canibal
			Como trapezista
			Diário de Anne Frank
			Harry Potter
			O monstro de rodas
		Professora Valquíria	Crepúculo
			Diário de Anne Frank
Dom Casmurro			
Dom Quixote			
Harry Potter			

Quadro 1. Obras e autores citados pelas professoras.

Esse é um conflito que revela os problemas vividos pelas professoras, pois elas devem ensinar o gosto literário, porém não mantém relação privilegiada com a leitura de obras literárias. Ao falar sobre os professores de Português de São Paulo, Gabriela Rodella de Oliveira (2008) nos oferece uma imagem bastante dura sobre eles e insiste na recorrência desse problema:

...a grande maioria desses professores é originária de famílias com baixos níveis de escolarização, tendo tido pouco contato com a leitura e constituindo a primeira geração a conquistar a escolarização de longa duração. Essa escolarização, no entanto, se mostra precária quando analisados os dados que apontam a frequência ao ensino básico público e ao ensino superior em instituições particulares, geralmente no período noturno. Tal formação não costuma levar esses professores a desenvolverem as disposições necessárias ao hábito da leitura literária, no sentido de se apropriarem das obras de literatura, conhecendo-as efetivamente; dessa maneira, esses docentes tendem a reproduzir o conhecimento a que tiveram acesso, sem que tenham se tornado sujeitos de suas leituras e de tal conhecimento (OLIVEIRA, 2008, p. 177).

A partir dos dados que obtivemos, podemos ver que, de fato, as professoras realizaram sua formação em instituições de ensino particulares e, assim, reconfiguraram suas formações iniciais em função disso. As professoras manipularam suas disposições para a leitura de modo a produzirem relações diferenciadas com a literatura e, a seguir, para o seu ensino. Afora a necessidade de sustentarem a imagem de quem mantém leitura valorizada no espaço escolar, quando assumem um ponto de vista mais pessoal indicam os sentidos atribuídos à leitura de obras literárias:

[...]eu sempre fui encantada com história, eu gosto muito de história, eu gosto muito de contar história, gosto muito de ouvir história, então, gosto dos cronistas, gosto de histórias curtas, gosto de histórias motivadoras, histórias que apontem para uma coisa mais iluminada da vida mesmo (Celeste).

Eu acho que é fazer com que eles fiquem, sensibilizar, né, sensibilizar assim, não ficarem pessoas tão mecânicas, pessoas que olhem, como se fala, saibam olhar com mais cuidado as coisas, a vida. Tem a, como se fala, o mesmo gosto que eu tive e a mesma sensibilidade que eu desenvolvi, que eles têm também a mesma oportunidade que eu [...] é, para ele enxergar, assim, não ver uma rua ou então não conseguir observar se é uma pessoa idosa querendo atravessar a rua, ter uma visão de mundo (Valquíria).

A descrição das suas aulas, feita no capítulo 2, demonstra o quanto a imagem oferecida acima por elas está presente no cotidiano, sobretudo quando elas têm a possibilidade de serem mais espontâneas. Entretanto, ao se verem diante dos imperativos escolares e de currículo, as professoras acabam por tentar colocar a cultura valorizada em primeiro plano, o que as leva a esconder a leitura que de fato mantêm, como a fala de Celeste deixa ver:

Outro dia eu estava passando pelo metrô e tem uma banca de livros espíritas, eu nunca li livros espíritas, nunca li, aí tinham vários títulos, como nesse dia estou vivendo um drama muito, aí encostei lá e comecei a conversar com a moça e falei: você já leu alguns desses livros? Ela falou: sim, já, eu gosto, né? Ela começou a explicar e eu até comprei um livro, eu li 100 páginas num dia, de tão interessada que

eu fiquei, mas depois assim, eu me desinteressei. Foi a única vez que pedi ajuda também (Celeste).

Esse depoimento aparece rapidamente já no meio da segunda entrevista feita com a professora e ela procura dizer que foi a única vez em que precisou de ajuda e, para nós, revela uma tensão importante com relação aos dilemas vividos pelas professoras. Ao realizarmos a descrição das práticas de leitura das professoras Valquíria e Celeste, procuramos colocar em evidência as características de suas relações com as obras literárias em função de suas inscrições sociais e necessidade de assumir a posição docente, como a descrevemos anteriormente. Roger Chartier (1990; 1991) sustenta que as representações de leitura são significativas para a constituições de inscrições sociais e sentimento de pertencimento a comunidades de leitura. Quando as professoras entrevistadas falam acerca das práticas vindas de seu mundo natal, percebemos a densidade de seus depoimentos, porém quando é preciso sustentar a manutenção da leitura conforme o arbítrio escolar, percebe-se a oscilação e fragmentação dessa identificação. Assim, assumir a posição docente supõe o esquecimento ou a necessidade de se esquecer do mundo natal, ou, dito de outro modo, é preciso esquecer de si, do ponto de vista das relações com a cultura.

3.3. A necessidade de negociação cotidiana dos saberes e sentidos da leitura de obras literárias

Face às mudanças e sentidos contraditórios da leitura de obras literárias presentes nas Orientações Curriculares (2006), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), nos livros didáticos e suas disposições, cabe às professoras a realização de negociações cotidianas para que se defina a cultura legítima escolar. Joël Zaffran (2006) sustenta que as escolas que passaram pela expansão escolar impõem outras tarefas aos professores. A ausência de uma cultura compartilhada pela sociedade a ser ensinada pela escola faz com que os professores precisem realizar negociações cotidianas para gerir as situações de sala de aula. Do ponto de vista das relações com a cultura, é necessário efetuar constantemente negociações pelo sentido do aprendizado da leitura de obras literárias. Por conseguinte, uma vez que as professoras concretizam o currículo em sala de aula por meio de suas disposições culturais e apropriações dos conteúdos de ensino, a especificidade do jogo escolar atual individualiza as negociações

docentes. Notamos que Celeste e Valquíria partem de negociações com suas próprias concepções literárias até constituírem os saberes a serem ensinados em sala de aula.

As primeiras negociações efetuadas se deram para Celeste na própria faculdade, uma vez que ela se deparou com professores cuja familiaridade com as obras literárias eram vistas como muito diferentes das suas, o que abordamos na primeira seção deste capítulo. Essa circunstância foi importante para a incorporação e reforço da imagem literária de acordo com suas disposições. Valquíria, por outro lado, pouco mencionou suas experiências de formação em nível superior apesar de ter feito graduação e especialização em literatura. A seguir, quando iniciam o trabalho nas escolas, elas efetuam novas negociações entre suas disposições e as representações de leitura aprendidas no curso de formação:

E uma coisa que eu tenho para te dizer, eu tive ótimos professores que me ajudaram nessa escola. Professoras muito dedicadas, sabe? Elas percebiam que eu era inexperiente e elas me chamavam de lado e falavam “Faz assim, assado”. Elas me deram muitas dicas. Eu devo a elas a minha formação. O que eu faço hoje em dia eu aprendi com elas (Celeste).

Os conteúdos a serem ensinados são incorporados em meio às relações com os pares. Já mencionamos anteriormente o fato de ser a escola um espaço de socialização docente. Nesse sentido, os primeiros anos de trabalho são circunstâncias de definição conjunta do que significa ser professor de Língua Portuguesa (ZANTEN, 2014). Além das relações com os colegas, a familiarização com os conteúdos a serem ensinados também é faz parte desse processo:

[...] as minhas primeiras aulas, para você ter uma ideia, eu fazia assim, pegava 5 ou 6 livros daquela série, eu abria no mesmo assunto, eu fazia todos os exercícios, eu fazia os exercícios [...] como se eu fosse aluna e dali eu inventava um exercício para o meu aluno fazer, era assim que eu fazia, para descobrir o sujeito, o que é objeto direto, dessa forma (Celeste).

Apesar de se referir ao período em que tinha acabado de ser formar, Celeste se apropria dos livros didáticos de modo a se sentir segura durante as aulas. Esse material ganha relevo como depositário do que de fato será ensinado nas escolas e, também, como circunstância de incorporação de relações com a leitura (BITTENCOURT, 2008). Nas circunstâncias descritas acima, também notamos que a imersão nas relações com outros professores e também com os materiais didáticos são ocasiões de apropriação das diversas temporalidades presentes na escola. As práticas escolares de Celeste sintetizam diálogos temporais variados em que sentidos da escolarização e da leitura de obras literárias produzidos em diferentes momentos se articulam pela atualização feita pela docente, como

sugerem José Mário Pires Azanha (1990/1991) e Pierre Bourdieu (2013a). Acontece, assim, nova circunstância de incorporação da história da instituição escolar em que trabalha. No caso de Valquíria, o processo de socialização na escola também é lembrado pela dificuldade enfrentada ao mudar de profissão:

Ah, dificuldade porque assim, eu trabalhei sempre num escritório, tinha a minha parte para fazer, agora você pegar e ser mediadora de conflito em sala de aula, eu peguei uma sala tão difícil lá na essa escola que é assim [...] muito desgastante e ainda depois tinha que chegar em casa, tinha a carga diária, comida, lavar, cuidar da filha (Valquíria).

A natureza relacional do trabalho foi algo marcante para Valquíria, que mencionou em algumas circunstâncias os desafios de lidar com os alunos no início da carreira. Ao mesmo tempo, o aprendizado relativo aos conteúdos também se deu:

É, aí ficou também complicado porque era ensino médio e não tinha muita convivência assim, quer dizer, não tinha prática, né, então aí alguns alunos ficaram falando, ah, que a professora não soube explicar aquilo, não tinha muita didática, né, pedagogia, assim, a gente aprende muito, mas praticar mesmo é só com os anos, mas aí, deixa eu ver, teve assim, como se fala, eu fui fazendo cursos paralelos e os cursos que eu tinha também da empresa, porque eu fazia curso de informática, eu sempre fazia todos os cursos, então isso aí foi me ajudando de alguma forma (Valquíria).

Chama atenção a presença de cursos paralelos e de informática não relacionados ao trabalho docente. O período de adaptação ao trabalho docente parece ter sido conflituoso, pois ela pouco fala sobre ele e fez uma rara menção a esse respeito. Em conversa informal, Valquíria nos contou que nos primeiros anos de trabalho voltou a ler os títulos presentes no cânone escolar e que foi se adaptando ao ensino deles de acordo com as demandas escolares e dos alunos.

Concluimos que, nesse processo de apropriação do trabalho docente, as professoras vão realizando o segundo estágio da construção de si como professoras por meio da aproximação com os livros didáticos e também ocorre a negociação com os currículos, sobretudo, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PERRENOUD, 1995). Esses materiais fornecem a trama por meio da qual as professoras constituem o tecido de suas aulas, como afirma Philippe Perrenoud (1995). Celeste afirma que os PCN foram ponto importante para a formação como professoras:

Eles faziam núcleos de estudo. Cada região era em uma escola. Então naquele dia você não ia para a escola, você ia para os cursos, essa formação. Teve um trabalho do estado para colocar a gente, para fazer a gente falar de uma forma parecida. Mas eu nunca mudei muito a minha forma de dar aula, não (Celeste).

Celeste evidencia o esforço do Estado para a implementação da mudança curricular por meio dos cursos de formação. Porém, é significativo o momento em que ela afirma que, na verdade, nunca mudou sua forma de dar aula. A fala sinaliza um processo de resistência à alteração curricular e também o processo de negociação que ela precisou empreender, pois está claro que apesar de dizer que nunca mudou suas aulas, realizou processo de apropriação das abordagens trazidas nos PCN. Como vimos no capítulo 2, ela realiza articulações entre o modo como a análise sintática se relaciona com a linguagem de modo a operacionalizar a análise dos textos. Valquíria menciona também as avaliações em larga escala:

A cobrança vem dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais então eles mandam aquele montante em cima dos, do que é necessário para o aluno. Então a gente tem que condensar isso, trabalhar isso para não prejudicar, de repente ele vai fazer essas provas ENEM, a prova do Saresp, vai ser cobrado isso então a gente tem que deixar o aluno flexível para todo tipo de necessidade que ele tiver (Valquíria).

A fala da professora evidencia, além da presença dos currículos, seus usos da linguagem. Parece-nos inadequada sua utilização do adjetivo flexível para se referir ao processo de aprendizagem. Uma vez que é responsável por criar atividades e proporcionar exemplos de relações com a linguagem, Valquíria parece se distanciar do uso desejado pelas diretrizes escolares.

A necessidade de utilização dos textos é um grande imperativo incorporado pelas professoras, que se esforçam em afirmar que partem dele para ensinar os conteúdos da disciplina. Em todas as aulas observadas, Celeste realizou atividades de leitura de textos e interpretação desses materiais a partir da compreensão dos sentidos das palavras. A professora parte da ideia que o entendimento das palavras desencadeará a compreensão da literatura. Além disso, as menções aos gêneros textuais também estão presentes durante as aulas sendo inclusive lembrados pelos seus alunos durante as entrevistas, o que já sinaliza um aspecto da reforma curricular apropriada pela professora. É importante ressaltar que a mesma estratégia utilizada no ensino de literatura está presente no ensino de gramática. Essa aproximação ao conhecimento da língua parece advir de suas experiências de escolarização. Tal hipótese parece ganhar força porque a professora compreende a disciplina Língua Portuguesa pela divisão entre gramática e literatura. Tal divisão remete, em passado recente, à LDB 5691/71 que dividiu a disciplina entre língua e literatura, produzindo a divisão das aulas entre gramática, estudos literários e redação. Durante seu período de escolarização esse era o currículo vigente, no entanto atualmente o currículo não tem essa divisão. Porém, na

representação que Celeste tem da disciplina, torna-se imperativa a progressão dos conteúdos gramaticais.

No processo de apropriação dos currículos, vemos que existe um sentido forte das representações das professoras sobre a disciplina na produção das aulas. A imagem do leitor-leitor, que vem dos cursos de graduação e também se estende para os materiais didáticos, articula a construção da disciplina. Nesse processo, quem sai vencedor é o texto, porém não necessariamente o texto como ele é definido nos PCN a partir da sociolinguística. As professoras se apropriam do texto, na verdade, do fragmento de romances, contos e poemas presentes no livro didático. A partir desses fragmentos, elas ensinam aspectos gramaticais e literatura, que na prática se torna uma ideia de história da literatura e de gêneros textuais um pouco difusos. A bricolagem efetuada por elas também guarda relações com suas referências pessoais com a literatura:

Eu acho que o jeito como fui trabalhando, fui tentando descobrir na literatura coisas simples e interessantes para trazer para as aulas [...] às vezes um texto mais simples tem o poder de despertar no aluno algum tipo de empatia, não é? E fazer com que aquele aluno se veja numa posição diferente porque quando você trabalha com criança assim, que são crianças que vêm de histórias diferentes muito ruins, como eu posso dizer que a minha aula vai transformar essa criança? Mas um texto pode trazer um personagem que tenha vencido alguma dor, que tenha vencido. E que aquilo seja também para o aluno um modelo, um impulso para ele dizer: olha, a minha vida não é tão ruim assim, esse personagem também sofreu, eu também posso superar essa dor, essa dificuldade, essa precariedade porque o que temos aqui são crianças com vida assim, muito precárias, elas não são, são famílias fragilizadas, são famílias que às vezes estão em situação de risco, mas eles mandam para a escola, aqui tem comida e tem gente para cuidar deles, não é isso? É isso que a gente tem aqui (Celeste).

O sentido do ensino de literatura para Celeste se relaciona ao enredo como exemplo para que os alunos possam realizar superação das dificuldades enfrentadas. Não vemos a leitura como produção estética, visão presente nas Orientações Curriculares (BRASIL, 2006), tampouco é aspecto de comunicação e expressão pessoal, como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000). O que está presente é a literatura atrelada aos sentidos cotidianos dados a ela, o que também foi visto nos sentidos atribuídos pelos alunos às obras literárias. No caso de Valquíria, a literatura parece não ter especificidade e, assim, ela é compreendida em sua possibilidade de gerar relações afetivas:

A humanização é o seguinte, às vezes o aluno não tem a necessidade de aprender a estrutura de um texto [...] de construir um texto, elaborar uma, como se fala, a própria atividade mesmo escrita. De repente um lado humanizado, ele com uma conversa assim de um adulto, de uma necessidade de eles estarem sendo orientados assim, às vezes eles estão num momento assim tão de angústia dele particular e esse modo de eu lidar com eles, de repente eu tenho a sensibilidade de perceber se eles

estão num momento assim ruim, assim numa aflição, aí de repente eu posso conversar com eles e ajudá-los a crescer, a humanizar (Valquíria).

Apesar de sustentarem o discurso de apropriação dos sentidos curriculares da leitura de obras literárias e, de fato, manterem as aulas organizadas em função dos textos, prevalece o que foi aprendido por elas em suas socializações familiares:

[Eu me lembro do] Meu pai tocando. É, exatamente, que tinha um trequinho do ‘Eu sei que vou te amar’. Eu falei, ‘Ah, não posso nem ler que vou me emocionar’. Eu uso muito isso. Todas as vezes que eu vou falar de alguma coisa, eu falo dos meus sentimentos para eles. Isso é uma coisa impressionante, o quanto eu tenho que tomar cuidado para ser verdadeira. O dia que eu mentir para eles eu tenho certeza que eles vão falar ‘Nossa, isso não é tão bonito quanto ela está falando, ela não está emocionada’. Isso faz muita diferença para eles, é como se eles colassem um pouco nisso. É como se eles falassem ‘Ah, eu também posso ficar emocionado’. Eu me lembro que, no dia desse texto, eu tenho um aluno muito difícil. tinha, né? Já terminou... Muito difícil nessa sala, o Eduardo. Ele estava muito revoltado, ele tinha tido uma briga muito feia e ele falou assim ‘Ah, eu não vou fazer nada nessa aula’. Assim, me provocando. Quando terminou o texto ele estava chorando. Ele falou ‘Professora, que coisa mais linda!’ Eu me lembro direitinho dele. Eu pensei ‘É bem por aí mesmo’ (Celeste).

O exemplo de sala de aula trazido pelo excerto demonstra que a professora assume o dever de mostrar seu encantamento com a leitura de modo que se possa transmitir tal abordagem da literatura para os alunos. Tais circunstâncias em que a professora pode evidenciar suas relações pessoais com a leitura foram as situações de ensino mais significativas que pudemos testemunhar. Em ambos os casos, desse modo, o que vemos é a operacionalização do mundo natal das professoras. Ele é o filtro por meio do qual as experiências de formação acadêmica e do espaço de trabalho são elaboradas e, como vimos, são pressupostos da ação das professoras, ainda que elas procurem dar pouca evidencia a isso.

CAPÍTULO 4 - A LEITURA SERVE PARA SOLTAR O CORPO: TENSÕES ENTRE AS PRÁTICAS SOCIAIS E ESCOLARES DE LEITURA NA ESCOLA

“Aquele negócio do leitor-leitor... [ele] não faz porque é obrigado, faz porque gosta” (Luana).

Como evidenciamos no capítulo 2, as relações com a linguagem que se pretende favorecer na escola guardam semelhança com a imagem que Luana constrói a esse respeito. O leitor-leitor sintetiza o ideal de formação desejado pelas práticas escolares e está igualmente presente no imaginário dos alunos e das professoras como o leitor legítimo. Ao se comparar com esse ideal, Luana não se identifica como sua representante, mas sim como alguém que não gosta de ler. O processo de apropriação de tal imagem coincide com as definições construídas pelos julgamentos escolares. Nesse sentido, os conflitos em análise ganham espaço importante no processo de produção de classificações efetuadas na escola, enquadrando os alunos como leitores legítimos ou não em função de suas representações de leitura incorporadas no espaço das relações familiares e de amizade. Logo, os momentos nos quais tais representações são reclassificadas na escola são decisivos para a construção de imagens que, uma vez incorporadas pelos alunos, produzem disposições com durabilidade maior que o período de escolarização.

Ao situar esse processo na relação entre representações escolares e familiares de leitura, colocamos em evidência dois espaços cujas organizações temporais produzem sentidos concorrentes para a leitura de obras literárias. Régine Sirota (1988) considera que o tempo escolar é repleto dos tempos sociais, diríamos, dos tempos familiares que forjam as representações de leitura de alunos e professores em sala de aula. Roger Chartier (1999) afirma que o aprendizado relativo à leitura ocorre em meio às práticas culturais que estruturam, por exemplo, o vínculo social e a construção da subjetividade individual, localizando esse aprendizado como outra forma de representar a compreensão de um grupo sobre a ordem de relações entre as instituições e entre outros agentes do mundo social. Assim, os esforços de pais, tios, avós, amigos, entre outros, para introduzir os jovens na cultura escrita constituem igualmente sua iniciação ao mundo social. Para tanto, as ocasiões de leitura, os ritmos de compra ou empréstimo de livros criam condições para a efetivação desse processo e, portanto, serão abordados no capítulo que se segue. O universo coerente no qual vivem os alunos é colocado à prova pela reclassificação escolar, cuja coerência também existe e se expressa de outras maneiras, como descrevemos anteriormente. Por meio da aproximação de universos cujas lógicas são diversas, apesar de complementares, vemos a leitura de obras literárias sendo produzida. Procuramos realizar, assim, um movimento

parecido ao de Raquel Lazzari Leite Barbosa (2001), quando pesquisa a produção paulatina de preferências literárias em uma comunidade situada em Assis. A autora nos permite ver como a incorporação de uma representação sobre a cidade também se dá pelo viés dos autores e história da leitura que a conformam. A bonita passagem a seguir sugere férteis caminhos investigativos para situarmos a leitura como uma produção de classificações sobre o mundo social em que precisamos considerar não apenas as características da leitura, mas também os sentidos em circulação na sociedade e que podem ser evidenciados nas práticas:

Os acontecimentos das décadas subsequentes estiveram estreitamente ligados ao desenvolvimento desse transporte e das formas de comunicação presentes na região em estudo. O sentido dado à escolaridade, às práticas de leitura, à escolha de autores, aos valores sociais defendidos esteve estreitamente ligado à didática e à pedagogia instituídas pelo Estado, e que chegavam pelos meios de comunicação (BARBOSA, 2001, p. 141).

Isto posto, iniciaremos o capítulo indicando de que maneira as disputas pela leitura legítima das obras escolares se apresentam em sala de aula. A partir dos indícios fornecidos pelos participantes da pesquisa, tomaremos as situações descritas como significativas para a estruturação de esquemas interpretativos relacionados à leitura de obras literárias em espaços não escolares, cientes de que tais esquemas entram em jogo na escola. A descrição desse universo literário familiar confrontado ao escolar nos servirá de ferramenta para situar os conflitos pelos sentidos legítimos da leitura de obras literárias, quando representações familiares e escolares entram em concorrência.

4.1. *Desde que entrei na escola nunca gostei de Português: os alunos e suas maneiras de significar a leitura na escola*

Assim como Carolina, cuja fala dá título a esta seção, a afirmação de que não gostavam de Língua Portuguesa era recorrente entre outros entrevistados. Razões variadas distanciam os alunos da disciplina e as tensões decorrentes desse quadro nos revelam como as disputas em questão se expressam no cotidiano e são concebidas por eles. A exposição e a investigação dos desgostos com relação à disciplina também se revelaram como uma via importante para a identificação do problema, pois as disputas se mostram, sobretudo, de maneira implícita; logo, para mapeá-las, compreender o que os alunos querem dizer por “não

gostar” pareceu-nos mais eficiente. Foi possível notar que o caminho da negociação feita no dia a dia orienta o trabalho de produção da cultura escolar legítima.

Apesar de não ser recorrente, registramos uma situação de conflito mais explícito na aula da professora Celeste, na Escola 2, durante a correção de uma atividade referente ao conto *O amor por entre o verde*:

Nesse momento, um aluno fala: “ele está olhando os brotos”. A professora aproveita e fala que isso ajuda a saber a idade do narrador. Ela pergunta para os alunos como é possível saber disso. Alguns alunos afirmam que hoje em dia ninguém mais fala isso. A professora pergunta: “Se fosse hoje, que palavra o autor usaria?”. Os alunos ficam mais agitados e um aluno diz “novinho e novinha”, recebendo todo o apoio dos colegas de sala. No mesmo momento a professora diz que não, pois “novinho e novinha não é gíria, é um adjetivo”. Os alunos não se convencem da resposta e começam a discutir entre eles e o barulho de fala aumenta. De repente uma aluna fala “gatinhos”, gíria aceita pela professora
(Observação feita no dia 31 de novembro, 3º ano B).

Em resposta à questão feita pela professora, os alunos mencionam um termo criado pela cultura *funk* e bastante conhecido nesse meio, qual seja, *novinho ou novinha*, referindo-se aos jovens. A agilidade com a qual encontram nesse termo uma equivalência para “broto”, bem como a sua aceitação unânime demonstram que, de fato, é uma palavra bastante utilizada por eles. Contudo, tal equivalência é imediatamente recusada pela professora, pois ela também conhece o termo “novinha” e sua origem. Colocando-se como representante da cultura erudita no espaço da sala de aula, a professora interdita o seu uso, dizendo se tratar de um adjetivo, até que os alunos mencionam *gatinhos*, termo prontamente aceito por ela. Nesse sentido, é ainda por meio do reforço da cultura erudita que a professora marca seu lugar institucional e se investe do monopólio da linguagem legítima no espaço escolar. Conforme discutido no capítulo 2, o professor tem todo o espaço escolar organizado de modo a produzir legitimidade para seu discurso, cabendo a ele agir em função do arbítrio cultural presente na escola. As disputas pela cultura legítima são estruturadas por modos de inteligibilidade diversos do mundo literário: os alunos, com seu vocabulário e suas referências, interpretam o texto; investida da cultura legítima, a professora realiza um interdito e impõe os termos adequados segundo a sua perspectiva. Diante deste limite, abre-se pouco espaço para que referências distantes do cânone escolar estejam presentes no cotidiano, como se nota no depoimento da professora Celeste:

Sim. Harry Potter, né? Que eu não li, uma história que não me interessa, mas eu já li bastante texto de Harry Potter porque é o que eles gostavam, era o que eles queriam. Deixo eles me contarem, sabe? Deixo muito eles me contarem. “Mas o que é que

você está lendo?” Essa última classe que eu tive, eles eram, a maior parte deles liam. Quando eles terminavam a tarefa “Ah, posso ler, professora?” Eles tinham os livros deles. Não era nada do que eu tinha pedido. Eu tinha pedido para eles lerem esse ano só *O Diário de Anne Frank* (Celeste)

Uma vez que não têm legitimidade para estar no centro do trabalho pedagógico, as opções não-escolares dos alunos ocupam espaço marginal na sala de aula, e cabe à professora controlar os limites do que é permitido ou não. Trata-se de mais um exemplo das negociações feitas no cotidiano escolar diante de outros padrões culturais concorrentes presentes na instituição, cujo ator principal é o professor (ZAFFRAN, 2006). Chama-nos igualmente a atenção o esforço da professora para se distanciar do livro, explicitando que nunca o leu, porém se dispõe a conversar sobre ele com os alunos e autoriza sua leitura em sala de aula, desde que seja feita após o término das atividades prescritas por ela. Evidencia-se que o caminho da negociação é preferível à interdição mais explícita. Assiste-se, assim, a um processo de interiorização das disputas pela cultura legítima, diferentemente do que acontecia no ensino médio antes da expansão, quando a limitação do número de vagas, as séries de retenção, entre outros fatores, expulsavam os alunos distantes do ideal de formação escolar. A expansão do ensino médio e sua inserção na escolarização obrigatória levam culturas variadas para o cotidiano (ZAFFRAN, 2006), um espaço no qual o jogo escolar deve se encarregar de produzir as hierarquias culturais segundo as normas escolares.

As poucas circunstâncias nas quais os conflitos diretos acontecem e o fato de a produção das hierarquizações culturais se desenvolver nas negociações cotidianas fazem com que os alunos expressem seus incômodos e o que está em jogo para eles na escolarização de modos variados. Isso pode ser expresso por meio do estranhamento dos livros presentes no cânone escolar, conforme os excertos a seguir:

Teve o Dom Quixote, que a professora de português passou pra gente ler no primeiro bimestre e fazer a prova... Horrível! Chata em todos os sentidos. Estava falando como tudo começou, o nome do livro, porque Dom Quixote, falando da vida dele e eu não gostei disso (Mariana).

Uma prova. A gente teve uma prova... Não, foi uma prova fácil... Como foi do primeiro bimestre, tipo, eu...” *Qual era o sonho de Dom Quixote?*” Tipo, qual era a fantasia que existia na cabeça dele, que era a dele ser um, aí, esqueci a palavra. O sonho dele era ser um cavaleiro da mancha. Esse era o sonho dele... Achei meio esquisita, meio louca (Adriana).

A leitura de *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes, foi pedida no início do ano de 2014 e fazia parte do *kit* dado pelo governo estadual a todos os alunos do 1º ano do ensino

médio. Em suas falas, as alunas explicitam que o livro lhes causou muito estranhamento, sobretudo porque seu enredo parece fugir do repertório conhecido por elas. As fantasias de Quixote e a linguagem utilizada pelo autor dificultam sua inserção no universo literário das alunas e, assim, as duas se sentem distanciadas de sua narrativa. Conforme detalharemos adiante, os alunos frequentemente leem os chamados *best-sellers*, cujos enredos costumam apresentar de maneira direta os conflitos entre as personagens, em geral tipos facilmente identificáveis conforme se habitua ao universo de publicações semelhantes (SODRÉ, 1988). Como afirma Roger Chartier (1999), as práticas de leitura, constituídas a partir de posicionamentos sociais distintos, produzem disposições para o reconhecimento de livros comuns ao grupo do qual se faz parte. Se para além de ser apenas uma forma de se reconhecerem títulos semelhantes, as representações de leitura se constituírem como estruturas que nos permitem ver pelo viés da cultura as posições sociais dos leitores e seus modos de produzir sentidos para a realidade, estaremos diante de um modo específico de produção de inteligibilidades baseadas no conhecimento literário. As representações também podem se basear na dificuldade de se estabelecer o que é ou não real:

Ah, igual o livro...livro não, principalmente texto. Eu tô lendo aquilo, aí fala que Afrodite não sei o quê. Eu ouvi falar, todos os professores falam, mas eu não sei se é verdade ou não. Não tem aquilo que comprova que aquilo aconteceu (Mariana).

A relação entre verdade e literatura apresenta de outro modo um confronto entre o pensamento dos alunos e do ideal de formação escolar. Enquanto a escola lida com a possibilidade de circulação por diversos gêneros, cujas características oferecem representações variadas do mundo, os alunos parecem esperar por aproximações mais diretas da literatura com as suas realidades. As razões para isso podem variar e uma delas se refere aos sentidos atribuídos aos textos, chamados a produzir sínteses e modos de compreensão da própria realidade, o que veremos melhor a seguir. Ao mesmo tempo, o *best-seller*, gênero de preferência dos alunos, tem como uma de suas principais características elaborar sua linguagem de modo a produzir “[...] uma indistinção radical entre real e imaginário” (SODRÉ, 1988, p.19). Some-se a isso o distanciamento com relação à disciplina Língua Portuguesa que estamos descrevendo nesta seção. Na busca pelo real ou pela compreensão dos textos literários, os alunos frequentemente recorrem aos filmes para ampliar seu entendimento da literatura: “Eu ia passar filmes sobre os livros, para entender melhor o que estava passando no livro”, disse-nos Amanda. O estranhamento dos títulos conhecidos na escola é somado

também com a dificuldade encontrada pelos alunos - e pelas professoras – em virtude da ausência de condições das aulas para a incorporação da posição do leitor-leitor:

Então eu gosto de ler, mas quando eu tenho que ler, eu gosto de ler no silêncio e aqui na escola já fica ruim, já perco a concentração. Eu gosto de ler mais em casa que é melhor (Mariana).

Não tinha livro para todo mundo ela passava um texto na lousa e a gente tinha que copiar...Tinha texto que a gente tinha que passar duas aulas copiando (Luana).

Deixa eu ver. É bem difícil, viu, porque a gente realmente não tinha continuidade. Teve pouca aula e quando tinha a oportunidade de absorver as coisas era bem difícil por causa da energia do ambiente (Karina).

Não. Ela não deu nenhum livro para a gente ler. Seria até interessante, mas ela sabe que a gente não tem tempo, que todo mundo que vem... Tinha gente que chegava aqui correndo antes da aula para fazer o trabalho. Se ela desse um livro para a gente ler, a maioria não ia ler (Clair).

Seja em função do barulho em sala de aula, da ausência de materiais ou da falta de tempo, por se tratarem de alunos trabalhadores, muitas vezes as condições da escola são vistas pelos alunos como impeditivas da leitura. Não podemos nos esquecer de que é preciso haver tempo na escola para que se possa produzir o leitor-leitor (LAHIRE, 2008). Assim, exceto nos momentos de cópia ou de leitura de excertos presentes nos livros didáticos, a regularidade relativa à aprendizagem da leitura de obras literárias não se concretiza, ou, talvez, a organização temporal favorecida pela escola seja marcada pela fragmentação.

Em face do estranhamento dos alunos, as investidas das professoras cumpririam um papel central na aproximação dos estudantes com o conteúdo das disciplinas. Entretanto, as atividades e as abordagens das professoras parecem acentuar os mal-entendidos:

É porque eu sou o tipo de pessoa que nunca gostei de português. Nunca. Desde quando entrei na escola nunca gostei de português. Aí toda vez tem que ler aquele texto aí tem que fazer aquelas questões, tipo, o texto nunca é pequeno, são sempre 3, 4 folhas. E o que vai cair naquelas 10 questões só é aquela primeira página! Aí eu já não gosto, eu fico estressada porque eu tenho que ler o texto todo à toa, aí eu já não gosto (Mariana).

Às vezes ela passa as questões na lousa, passa os textos na lousa para a gente copiar. Aí depois a gente tem que ler e fazer as perguntas de novo. Aí em uma aula ela passa os textos e na outra aula a gente faz as questões. A gente tem que responder e ela vista (Amanda).

A principal atividade que organiza as aulas de Língua Portuguesa, como vimos no capítulo 2, é o questionário. Por meio dele, as professoras cumprem as tarefas de ensinar literatura, gramática e organizar a regularidade das aulas. A retomada do ritmo em que as

aulas acontecem, descritas como leitura/cópia de um texto, resposta às questões e correção seguida de visto demonstra que as alunas incorporaram essa dinâmica, bem como o que se espera delas. Ou seja, seguindo a lógica que opera no aprendizado de um ofício (PERRRENOUD, 1995), as alunas sabem que devem cumprir as demandas da professora, realizar as atividades até o fim, buscar a resposta certa e dar a ver a prova do trabalho cumprido, recompensado na forma de visto. Elas, no entanto, não sabem exatamente por quê devem fazer isso. Por conseguinte, a repetição desse esquema tem como efeito, inicialmente, a produção da perda de sentidos das aulas. A incorporação um tanto mecânica das ações escolares não resulta na compreensão das razões de ser destas últimas, como Mariana e Amanda nos deixam ver, pois os textos parecem servir apenas para localizar a resposta certa, perdendo-se de vista os objetivos de ensino de literatura e gramática, ao mesmo tempo que a regularidade escolar parece se esvaziar, servindo apenas para preencher o tempo entre o início e final das aulas. Stéphane Bonnery (2007), que pesquisou a produção do fracasso escolar na escola, observou que, em função da ausência de capitais necessários à compreensão do jogo escolar, para alguns alunos é muito difícil entender para entender a utilidade de algumas atividades e, assim, elas se tornam apenas demandas a serem cumpridas, um conjunto de ações sem outro papel além da realização de pequenas tarefas. Com o passar do tempo, conforme avançam os níveis de ensino, os professores tornam-se cada vez menos dispostos a explicitar o que está em jogo na atividade, ao passo que os alunos se distanciam cada vez mais das aulas. No caso de nossos entrevistados, a compreensão de que não gostam das aulas de Língua Portuguesa e de que não gostam de literatura explicitam seu distanciamento dos objetivos de ensino.

Nesse sentido, dado que os alunos não escondem seu desgosto, caberia ao professor exercer o papel importante de traduzir esse mundo e seus pressupostos e, com isso, aproximá-los da *matriz socializadora escolar*:

Bom, ela lia com a gente e nós acompanhávamos. Aí quando eu gostava do texto eu prestava mais atenção. Porque a minha cabeça sempre fica, assim, desde pequena minha cabeça fica meio fora. Aí isso acontece muito. Por isso tem pessoas que não conseguem continuidade no estudo. Mas, assim, **o que me fez admirar muito a Língua Portuguesa foi por muitos professores.** Foi pelo professor Ataulfo, foi pelo Roberto Juliano, foi pela Vanessa. Ah, tive o professor de redação também, o Cláudio (Karina).

Ah, como a gente quer. A professora deixa, tipo, ela passa o texto para a gente e a gente pode, ela deixa livre, a gente pode fazer em grupo ou a gente pode fazer individual também. A gente que vê (Adriana).

De vez em quando... de vez em quando a professora discute com a gente sim (Amanda).

Os depoimentos acima são dos alunos do EJA e do ensino médio regular, sendo que os primeiros passaram por mais situações de explicitação dos pressupostos das atividades por parte da professora do que os alunos da Escola 1. Foi o esforço de tradução feito pelas docentes que permitiu, frequentemente, momentos de maior aproximação dos alunos aos textos, como Karina demonstra. Talvez um efeito disso seja o fato de os alunos do EJA recordarem de algumas situações escolares. Entre as experiências positivas de escolarização, as situações em que as narrativas literárias se aproximam das experiências dos alunos tendem a ser mais lembradas.

Ah, eu adorava, eu gostei do Patativa do Assaré. Adorei a poesia dele, que era uma poesia simples, do interior. Como eu sou do interior, eu me identifiquei [risos], achei lindas. Eu não conhecia ele. Ai um dia ela mandou a gente pesquisar. Colocou na lousa assim: ‘Pesquisem, eu quero que vocês me entreguem uma poesia do Patativa do Assaré. É um poeta de Nordeste’. Aí eu fui procurar na internet, em casa, quando eu fui encontrando as poesias dele eu fiquei fascinada. Eu escrevi duas poesias e trouxe para entregar para ela para ganhar nota. Eu falei para ela: “Gente, eu amei esse cara!” (Clair).

Sim, mas os livros iguais a esses. Livros legais, que chamem a atenção, embora você não goste de ler, para a nossa idade, é bom que uma coisa tenha ação, quando os caras entram lá, então, tipo, é uma coisa que chama a atenção (Luana).

No caso de Clair fica evidente a identificação proporcionada pela produção de Patativa do Assaré, que fala de uma paisagem que ela reconhece. Já Luana, apesar de reafirmar que não gosta de ler, abre-se para a possibilidade de realizar a atividade desde que ela tenha ação, aspecto este que lhe agrada.

Ao insistirem que não gostam de Português e de leitura, os alunos entrevistados enfatizam, sobretudo, o distanciamento vivido por eles diante de enredos que lhes parecem pouco apreensíveis. Observamos, aqui, a configuração de duas inteligibilidades com relação às obras literárias: uma escolar e outra social. Entre elas, as práticas escolares, aos olhos dos alunos, parecem aprofundar distâncias entre eles, situação que irá configurar as ações de classificação dos alunos no espaço escolar.

4.1.1. A difícil arte de ser leitor-leitor

Uma das primeiras tensões vindas à tona durante as entrevistas feitas com as professoras e com os alunos diz respeito ao dilema enfrentado por eles ao responderem a questões relacionadas ao seu perfil de leitura. Ao falarem sobre o que gostam ou não de ler, a

frequência com que comprem ou emprestam livros, por exemplo, foi possível notar certa hesitação ou respostas evasivas como “eu gosto de ler o que me agrada”, demonstrando que descrever seus hábitos de leitura produz a sensação de pisar em um campo minado. No espaço de suas experiências individuais, os entrevistados sugerem que assumir a posição de leitor vai além de saber ler, exigindo-se também outros atributos.

Em uma sociedade hierarquizada, muitas são as possibilidades de se produzirem variadas comunidades de leitura, passíveis de entrar em disputa ou serem diferentemente valorizadas (CHARTIER, 2004). Os caminhos de valorização ou desvalorização das leituras podem passar por instâncias como a academia, prêmios literários, a escola, reconhecimento comercial, entre outros, que auxiliam na produção de balizas para a produção e classificação dos leitores.

Entre as instâncias de produção dos discursos sobre a leitura, a escola tem papel especial, pois ela tem sido compreendida como responsável pela alfabetização e pelo ensino da leitura para crianças e jovens, tornando-se, portanto, um dos lugares onde se forjam as representações do leitor de obras literárias (CHARTIER, 2001; CHARTIER & HÉBRARD, 1995). Se a leitura configura um espaço de disputa, os estudantes e mesmo as professoras conhecidas durante a pesquisa de campo parecem lidar com um espaço de tensão ao tentarem se definir enquanto leitoras – assim sugere a hesitação ao falarem sobre suas opções literárias e modos de ler -, o que coloca em jogo exatamente as representações de leitura sociais/familiares e escolares, uma vez que para falarem de si, os entrevistados tomavam como referência ou o modelo de leitura escolar ou os sentidos literários advindos da escola e os efeitos que eles produzem nas representações familiares.

As maneiras como tais elementos – sua própria imagem como leitor, as representações familiares e escolares - foram articulados durante as entrevistas revelaram a nós algumas posições possíveis no jogo de produção de sentidos para a leitura de obras literárias nesse espaço de tensão entre a escola e a família. Dois estudantes entrevistados, Paulo e Marcelo, indicaram um modo semelhante de significar suas respectivas posições de leitor em uma chave narrativa que parece colocá-los em oposição à leitura escolar. No caso de Paulo, aluno da Escola 1, e de Marcelo, que frequentava a Escola 2, problemas no processo de aprendizagem da leitura, a visão dos professores sobre eles - e a consequente incorporação de uma certa posição de aluno -, além das representações familiares da leitura de obras literárias parecem ajudar na sua compreensão enquanto leitores. Alguns excertos de suas entrevistas dão a ver como isso procede:

Eu já tentei ler um livro do Allan Kardec, não lembro o nome agora. Eu tentei, mas não consegui ler inteiro. A última vez que eu li um livro eu era pequenininho, aqueles de três páginas [...] não conseguia ler direito. Eu conseguia, eu sei ler direitinho, mas eu não tenho muita paciência para ficar lendo (Paulo).

Assim, eu tenho algumas dificuldades, tenho que correr atrás disso atualmente que é: começo a ler e começa a lacrimejar meus olhos. Óculos, pelo jeito deve ser óculos. Me dá muito cansaço ler, mas assim, se for coisa pequena eu vou ler, mas se for coisa grande já não me dá paciência (Marcelo).

Ao descreverem sua dificuldade de leitura, Paulo e Marcelo constroem a argumentação de maneira parecida: parece haver, inicialmente, problemas com a decifração das palavras, no caso de Paulo, e de insistir na leitura, no caso de Marcelo; a seguir, o problema é reconfigurado e passa a ser individual ou físico, como falta de paciência ou falta de óculos. Segundo essa lógica de compreensão da leitura, os alunos se percebem como não leitores ou como pessoas que não são íntimas dessa atividade. Finalmente, ao ser perguntado se gostava de ler, Paulo responde com um lacônico “não”, ao passo que Marcelo insiste na ausência de paciência para a leitura. O circuito de afirmações sobre seus desempenhos tem passagem importante na escola, onde os julgamentos das professoras parecem indicar as possibilidades de aprendizagem dos alunos:

Ah, o Marcelo. O Marcelo tem deficiência mental, eu não sei se você percebeu. Um problema sério aquele rapaz. Ele disfarça bem, mas ele tem um comprometimento mental [...], mas eu não sei te dizer muito dele não. Não conheço muito ele não. As duas [Clair e Karina] eu sei te dizer quem são, o Marcelo muito pouco (Cida).

Questionada sobre Marcelo, a professora Cida sustenta que o aluno tem uma *deficiência mental* que o torna problemático, impedindo-o de ter bom desempenho em sua disciplina. É curioso notar que durante as observações de aulas, assim como durante a entrevista, nada indicou a existência de qualquer deficiência intelectual ou motora do aluno. Foi possível notar, entretanto, os usos que Marcelo faz da linguagem e da leitura, que revelam um grande distanciamento da maneira como elas são assumidas pela escola e pela professora. Um exemplo disso é a forma inadequada com que ele utiliza a linguagem ao falar sobre uma experiência positiva vivenciada em outra escola ao aprender sobre os sinônimos:

[A professora explicava] algumas pegadinhas, como a gente dizia. Umas pegadas como os sinônimos. Quero dizer, assim, pegar o sinônimo da situação (Marcelo).

Diante de um aluno que causa tanto estranhamento a Cida, sua reação é identificar possíveis problemas individuais no aluno e, para tanto, faz uso de certo discurso psicológico,

aplicado aos problemas pedagógicos. Isto é feito de maneira imprecisa, mas a auxilia a lidar com um aluno que está menos próximo de suas práticas pedagógicas, ao contrário do que se passa com Clair e Karina, lembradas durante a entrevista. Ao pesquisar a produção do fracasso escolar, Maria Helena Souza Patto (1991) nota que as professoras conhecidas por ela durante a pesquisa também recorriam à Psicologia e à Medicina para falar de alunos identificados por elas como fadados ao fracasso. Muitas vezes tais discursos estavam repletos de visões preconceituosas e estereotipadas a respeito dos alunos pobres que frequentavam a escola investigada, o que também ressoa em nossa pesquisa, pois a professora Cida vê, de modo geral, os alunos do EJA como espécie de alunos fora do jogo escolar e, dentre eles, Marcelo parece ser digno de poucas esperanças.

Se Marcelo é referido por sua professora por sua pretensa *deficiência mental*, Paulo sequer é lembrado por Verônica durante a entrevista e, conseqüentemente, ela não diz nada sobre ele. Enquanto Marcelo conseguia ser notado pelos “problemas” que causa à sua professora, Paulo parece ocupar a sala sem ser percebido assim como suas dúvidas e a dificuldade de leitura. Ao reconhecer que não consegue ler direito e que não conhece bem a classificação das palavras, o aluno aponta os desafios a serem enfrentados por ele e por sua professora. Entretanto, o aluno reage a isso pelo silêncio que o torna invisível aos olhos de Verônica. Ao chegar ao ensino médio, já está certo de que não tem paciência para a leitura, de que não gosta de Português e que só precisa sair da escola. São muitas as formas de os alunos reagirem à situação escolar, sendo o silêncio uma das maneiras de sobreviver a circunstâncias que parecem sem saída (PATTO, 1991).

As situações vivenciadas pelos estudantes na escola favorecem a produção de uma visão de si como leitores não proficientes ou não leitores, e reforçam ainda mais certa inadequação em suas maneiras de ler. Tampouco a família parece representar um estímulo à produção dos leitores e, nesse sentido, as relações de gênero parecem desempenhar papel importante aqui. Marcelo sempre recorre à sua esposa como representante de uma verdadeira leitora, ao passo que Paulo se refere à figura da mãe:

[Os livros recebidos da prefeitura] Estão guardados. Acho que minha mãe lê... ela lê sempre. Ela lê um monte de livro (Paulo).

A minha esposa mesmo lê muito aquele “Marley e Eu”. Quando eu peguei aquele livro que eu vi, falei “Meu, como é que você conseguiu ler?”. Eu já não tenho aquela paciência para ler. Não sei, não tenho aquela mente “Vou pegar para ler agora”. Eu prefiro um documentário passando na TV que, ou um computador para ler que um livro (Marcelo).

A identificação com tais figuras femininas e, ao mesmo tempo, a negação de se reconhecer como leitores remetem-nos à imagem comum de que a leitura estaria mais ligada às mulheres. No ocidente, pode-se reconhecer a literatura como atividade de lazer feminina, aquela que auxilia na construção da intimidade e da vida privada burguesa (SONNET, 1994); a mulher leitora também é uma imagem que sintetiza a construção do público leitor de romances no Brasil - não podemos nos esquecer de Machado de Assis se dirigindo às suas leitoras. Além disso, as mulheres criaram práticas de sociabilidade, liberdade e subversão em torno da leitura, situações nas quais conjugaram o aprendizado da leitura, a escrita de si e a construção da feminilidade (MORAIS, 2002). Ao mesmo tempo, as figuras do leitor são vistas como pouco masculinas, uma vez que a atividade esteve associada às mulheres, apesar de serem eles a compor a maior parte dos escritores presentes em nosso cânone literário. Essas representações sobre a leitura e seus tensionamentos com o gênero aparecem tanto na escola quanto na família. A fala das professoras, sobretudo a de Cida, ao opor Marcelo às alunas, por exemplo, deixa entrever que ela opera com tais representações. Notamos que Marília Pinto de Carvalho (2008) indica o quanto as representações de gênero interferem na avaliação feita pelas professoras. Com relação à avaliação escolar, as moças geralmente são vistas como boas alunas, uma vez que elas demonstram capitais necessários para responder positivamente às demandas escolares, como é o caso de Karina e Clair.

As relações de gênero também parecem significativas no polo da família para compreendermos a visão de nossos entrevistados a respeito da leitura de obras literárias. Nesse espaço, os contrapontos mencionados por eles são femininos e representam modelos do que se define como um bom leitor. Como já mencionamos, Marcelo toma sua esposa como exemplo e Pedro tem como referência a sua mãe, a quem gosta de ouvir falar sobre os livros, em um misto de interesse pela leitura e pela afetividade com a mãe. A produção de identidades masculinas, no caso de alguns grupos sociais, passa pelo distanciamento de ações identificadas como femininas. Ao realizar uma pesquisa sobre leitura na América latina, Michele Petit (2009) observou que muitos jovens falavam que livros eram coisas de *maricas* e, assim, mantinham-se longe deles. Fica claro, portanto, que entre as clivagens a partir das quais se constroem os leitores, as identidades de gênero desempenham papel importante. Assim, pelo circuito dos julgamentos e representações de gênero familiares e escolares, Marcelo e Paulo são distanciados da leitura e vão, pouco a pouco, incorporando a imagem de que não servem para isso.

As alunas entrevistadas reagiram de modo diverso a essa questão. A leitura não foi encarada como uma atividade estranha para elas; pelo contrário, trata-se de uma atividade

familiar. Nesse sentido, o conflito que se sobressai é com a escola – qual seria a leitura legítima? Outras alunas do ensino médio regular identificavam-se como leitoras, porém apenas daquilo que lhes interessava e, por isso, diziam ser “chatas” a maioria das leituras sugeridas na escola. Enquanto os homens descritos no parágrafo acima parecem ter maior distância em relação à literatura de um modo geral, as mulheres dão indícios de perceberem suas preferências e práticas de leitura tensionadas pela escola. A leitura constitui-se como um espaço de construção da subjetividade e de intimidade entre mulheres, o que ficará mais claro na seção abaixo. É comum que as estudantes leiam *best-sellers*, revistas e *blogs* em busca de informações para suas vidas práticas e, assim, suas motivações de leitura e objetos selecionados por vezes distanciam-se do que é previsto no currículo escolar e nos materiais didáticos, como procuramos demonstrar no capítulo 2:

[Não gosta da leitura escolar] porque tem que ler, pra mim eu acho que isso é chato [...] eu não gosto de ler história, assim, eu gosto de ler livros (Amanda).

Eu gosto [muito de ler]. Eu gosto de ler coisas do meu interesse, mas eu gosto muito de coisa... eu gosto do, que eu li... Eu li aquele Vidas Secas (Karina).

A insistência em reforçar o gosto pela leitura de interesse sugere o desinteresse constante associado à leitura escolar, que adquire sentido apenas quando se aproxima das experiências individuais das entrevistadas, o que não acontece comumente. Karina optou pela leitura de *Vidas Secas*, sugestão de um professor do cursinho, porque o enredo se relacionava à sua infância, vivida no interior. Além disso, a oposição trazida por Amanda, que prefere os livros às histórias, é significativa dos efeitos da abordagem conferida à leitura de obras literárias nas escolas pesquisadas. A ênfase dada ao período no qual os livros foram escritos e seus autores viveram torna a literatura uma espécie de “patrimônio histórico”, que pouco se presta àquilo que os alunos parecem gostar: o acompanhamento das peripécias da trama, o desenvolvimento das personagens, entre outros. Luana expressa tal perspectiva:

Na hora [eu me lembro do que é o Barroco] sim, mas agora eu sei que é uma, que é um movimento artístico que foi construído no Brasil, tipo um patrimônio histórico, e é o que eu lembro (Luana).

Tais indícios evidenciam uma distância de representações de leitura e, consequentemente, o afastamento recíproco entre a escola e seus alunos. Em função das representações de leitura constituídas em ambientes não escolares, as alunas são classificadas

segundo suas capacidades de leitura, ao passo que os homens são excluídos da possibilidade de atingirem a posição idealizada de leitura. Nesse tocante, Luana sintetiza a situação da seguinte forma:

Aquele negócio do leitor-leitor... [ele] não faz porque é obrigado, faz porque gosta (Luana).

A aluna da Escola 1 não se vê como uma leitora-leitora, pois para atingir tal classificação seria preciso incorporar o gosto pela leitura de obras literárias a ponto de não fazer isso por obrigação, mas sim por prazer. Além dessas características, Bernard Lahire (2008) afirma que a imagem da leitura mais legítima também é marcada por uma atividade que leva tempo, ou seja, dias e semanas, e que é extensiva. A leitura fragmentada ou curta é pouco legítima, pois a periodicidade da leitura deveria ser constante, diferentemente do que Luana faz. Diante disso, ela não pode se considerar uma leitora, classificação que todos os entrevistados tiveram dificuldade de atribuir para si. Eles são leitores com ressalvas, demonstrando o tensionamento produzido por suas práticas constituídas em espaços não escolares quando comparadas às escolares.

Vemos em alguns casos a existência de uma tensão entre se dizer leitor – na maneira como se lê cotidianamente – e as expectativas escolares, como Camila e Luana demonstraram. Já mencionamos que a leitura estética é defendida nos currículos escolares, nomeadamente, as OCEM. Apesar de circularem outras ideias de leitura na escola, por exemplo, aquelas expressas pelos alunos, os livros didáticos e as representações de leitura das professoras na sala de aula vão ao encontro das propostas oficiais de ensino literário, ainda que se apropriem de fragmentos dos PCN e OCEM. Esse tipo de leitura seria um dos elementos que compõem o arbítrio cultural defendido na sala de aula (BOURDIEU, 2014b). Parece-nos que, uma vez identificado tal arbítrio, os alunos se posicionam ou não como leitores em função de sua proximidade ou distanciamento com relação a ele. É significativo notar que a percepção de suas possibilidades de leitura foi sendo produzida pelos alunos ao longo de seu processo de escolarização, no ritmo dos ciclos e dos anos escolares. Encontramos nossos entrevistados já na fase final desse processo, quando a regularidade das ações escolares já havia produzido diversos efeitos nos estudantes. Os alunos mencionaram em suas entrevistas situações nas quais se esforçaram para gostar dos livros ou tiveram uma experiência positiva com a literatura, mas elas parecem estar no passado. No presente, o sentimento é de uma permanente frustração e a impressão de não conseguirem alcançar a posição de *leitor-leitor*.

No confronto com o ideal de formação escolar, expresso segundo bases inatingíveis, de acordo com seus depoimentos, os alunos e a escola parecem disputar, sobretudo, os sentidos da leitura de obras literárias na escola, como veremos a seguir.

4.1.2. Os sentidos em questão: entre julgamentos escolares e representações pessoais de leitura

Os sentidos atribuídos aos textos literários por nossos entrevistados também emulam as tensões concernentes às formas de apropriação da literatura entre a escola e a família. Romances, revistas, textos de *blogs* são vistos ora como momentos de distração e evasão, ora como circunstância de aprendizagem sobre a linguagem e sobre a vida em geral. No que se refere ao primeiro caso, a possibilidade da imaginação é o que dá contornos à leitura, como podemos acompanhar nas falas de Mariana e Amanda:

Eu gosto de um meio dramático, eu gosto de **imaginar** aquela coisa o que está se passando, o que a pessoa está sentindo. Agora, eu não gosto de nada de aventura, essas coisas. Ah, é meio ruim essas coisas de aventura e de não poder imaginar... (Mariana).

[...] no livro você pode imaginar um monte de coisas, você vê como é (Amanda).

Se “imaginar” ou “habitar o mundo da imaginação” parecem pressupor certa passividade por parte do leitor, segundo as definições de dicionário do verbo em questão, percebemos que esse momento de ideação pode ser definido como uma ocasião para a produção de algo ou de si. O dicionário Houaiss (2006) afirma que imaginar significa: “descobrir, criar (algo abstrato); idear, inventar; fazer ideia de (algo, alguém ou de si mesmo); visualizar(-se); conceber ideia (sobre algo, alguém ou sobre si mesmo) de; julgar(-se), supor(-se), presumir(-se)”. A imaginação produzida durante a leitura se mostra como um trabalho feito a partir dos elementos literários sobre os aspectos do mundo e dos outros abordados, principalmente, nos romances. Ao mesmo tempo em que se pode pensar sobre os outros, a literatura possibilita um olhar para si; trata-se de produzir novos significados ou reviver a própria trajetória. Esse aspecto fica evidente quando Karina explica a razão de ter lido *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos:

[Escolhi ler Vidas Secas] Porque é a história do sertão, né? É uma história parecida com a minha... olha, [o livro não tem tanta relação com minha história], não... algumas coisas. O fato de eu estar numa situação, na época, porque eu era bebê. Mas eu também passava as férias com a minha vó lá [no sertão]. Quando eu ia para lá a infância era diferente. Lá eu tinha liberdade, eu podia correr, subir os morros, nadar no rio. Lá eu tinha infância (Karina).

Podemos pensar a literatura em seu aspecto formativo. A esse respeito, Antonio Candido (2004) afirma que a literatura pode ser um fator de humanização, por meio dos exemplos e tipos que ela apresenta. As alunas entrevistadas parecem se referir a algo semelhante quando partem da literatura para revisar suas experiências ou até mesmo para aprender a partir das situações vividas pelos personagens:

Pensei, cara, imagina perder uma pessoa muito especial que você tem na sua vida desse jeito? Você conta a história desses dois de um jeito muito bonito. Tipo, você imagina, no momento, você imagina você perdendo aquela pessoa muito especial para você. Isso que faz você se sentir na história (Adriana).

As dificuldades enfrentadas pelas personagens tanto ampliam as referências de situações que podem ser vividas pelas pessoas, como funcionam como incentivo ou inspiração para o enfrentamento de seus problemas pessoais. Para Luana, a literatura pode desempenhar essa função. Ao mesmo tempo, os enredos também são fontes para que se realize uma fuga da realidade, como afirma Adriana:

Por isso eu gosto mais de aventura, fantasia... Porque eu posso fugir para aquele mundo e tal (Adriana).

A possibilidade de embarcar nesse mundo literário liga-se a uma certa visão idealizada da literatura como um lugar elevado e cheio de belezas, o que remete, por sua vez, a um discurso recorrente no século XIX (SONNET, 1994; CHARTIER, 2002).

Então, eu faria um texto cheio de beleza. Acho que eu escolheria os mais belos. Realmente, eu escolheria coisas belas para as crianças encherem a imaginação de, sabe, para elas entrarem num mundo de beleza e não nesse mundo que passa na televisão (Karina).

A literatura também é vista como espaço de tratamento para males psicológicos, elemento este trazido por Clair. Após um quadro depressivo, a estudante recorre à leitura de periódicos e obras ficcionais relacionadas ao universo espírita para se recuperar:

Depois da depressão eu fui obrigada a ler porque eu tinha que estudar o que eu tinha porque os primeiros 3 meses de crises eu não sabia o que eu tinha (Clair).

Só livro espírita porque eu precisava disso para entender o que estava acontecendo comigo (Clair).

Em nossa pesquisa de mestrado (AMPARO, 2012) mencionamos o caso de uma mulher que iniciou a leitura de romances sentimentais como forma de ajuda emocional. Nesses casos, parece-nos que a necessidade de algum tratamento psicológico, a dificuldade de acesso a ele e uma imagem terapêutica da literatura conjugam-se. Virgínia Bentes Pinto (2005) sustenta que a imagem dos livros e das bibliotecas como possibilidades de tratamento remonta à Antiguidade, passando pela Idade Média, quando os textos sagrados eram lidos durante as cirurgias. Quando os conhecimentos psicológicos ganharam terreno, a biblioterapia surgiu como uma ação terapêutica baseada na leitura, interpretação do texto e diálogo com o terapeuta (PINTO, 2005; LUCAS, CALDIN, SILVA, 2006).

De todo modo, a leitura parece ter mais relevância para algumas pessoas caso ela esteja próxima do real, seja o real atrelado às experiências das entrevistadas, seja um problema concreto vivido por elas, como é o caso de Clair. A realidade parece ser sempre o referente quando se trata da linguagem literária. Novamente, uma passagem do depoimento de Mariana sintetiza a relação entre os entrevistados e o real:

Porque geralmente é sempre coisa assim, muito coisa que não existe. Coisa tipo, coisa grega, aventura. Muita coisa que você sabe que não existe, mas aquilo tá falando. Eu não gosto de coisa muito artificial, eu gosto daquilo que você sabe que é e que aconteceu (...) eu tô lendo aquilo, aí fala que Afrodite não sei o quê. Eu ouvi falar, todos os professores falam, mas eu não sei se é verdade ou não. Não tem aquilo que comprova que aquilo aconteceu (Mariana).

Possivelmente também decorre disso a preferência pelos romances, como demonstraram alguns entrevistados. Veremos a seguir que os estudantes optam frequentemente pela leitura de livros que falam sobre comportamento juvenil, relações amorosas, enfim, vemos a preferência pelos textos que oferecem maior aproximação ou mesmo soluções para os dilemas cotidianos. Em outra vertente, a literatura também é vista como algo que precisa ser útil, sobretudo para o mundo do trabalho ou para a ascensão social via escolarização. Luana é um bom exemplo disso:

[...]para você ver o Diário de Anne Frank, como eu achei uma história, tipo, aquele sim eu uso (...) porque é uma história legal, é uma coisa que a gente sabe que cai e ela fez diferença (Luana).

A leitura predileta parece estar entre o prazer e a utilidade, adquirindo, com isso, um valor:

Tem que gostar. Quem lê fala bem, escreve bem, se comunica bem, tudo é bem e quem não lê, não. Eu tinha que gostar (Luana).

Eu acho que eu sei que eu preciso ler porque eu estou tendo dificuldades de formatar ideias (Clair).

Os alunos demonstram a incorporação de um discurso constante de valorização da leitura. Professores, campanhas governamentais e não governamentais ligadas ao tema, novelas, jornais, entre outros, são unânimes ao ressaltar o valor da leitura e nossos entrevistados veem que ela é importante para falar, escrever e se comunicar bem, assim como para formatar ideias. O modo como as alunas falam deixa ver que elas pretendem se tornar a pessoa que via leitura domina os capitais linguísticos necessários ao que desejam, entretanto, é importante mencionar que Clair, Adriana e Karina, por exemplo, têm o hábito de ler com frequência, entretanto, elas não consideram leitoras legítimas. Talvez seu distanciamento em relação ao que a imagem do *leitor-leitor* propõe, sustentada pelas classificações escolares dos alunos como não leitores, auxilie na produção desse quadro.

4.2. São todos como eu: a construção não-escolar do leitor

Nas seções anteriores discutimos os critérios com os quais os alunos identificam suas distâncias e aproximações em relação ao ideal de formação literário na escola. Observamos que a partir de sentidos, repertórios e lógicas diversas, a produção do leitor legítimo é vista da maneira problemática na escola. Ao se valerem de suas disposições no espaço escolar, os alunos se percebem desvalorizados. Isto posto, torna-se importante acompanharmos mais detalhadamente a produção do leitor fora da escola de modo a situar a elaboração do problema mencionado acima. Para tanto, observaremos os ritmos e temporalidades da literatura a fim de compreender como ela é representada pelos estudantes. A transmissão de sentidos para a leitura de obras literárias se dá cotidianamente, sem a mesma intencionalidade que na escola, mas com a presença constante dos familiares que, a seu modo, estabelecem uma relação com os livros, recorrendo a eles de acordo com as circunstâncias e, assim, fornecendo as condições para a incorporação de práticas de leitura. O tempo, nesse aspecto, é fundamental e condição estruturante desse processo, pois as repetições de ações semelhantes, com o passar

dos dias, meses e anos favorecem a incorporação de hábitos de leitura (LAHIRE, 2002). Nesse quesito, os estudantes entrevistados oferecem experiências significativas acerca do papel das famílias na produção das práticas e representações literárias.

4.2.1 A gestão familiar dos tempos e temporalidades da leitura de obras literárias

As práticas de leitura dependem das interações de pessoas e comunidades de leitores dos quais se faz parte. O contato com o outro auxilia na constituição de repertórios literários, modos de ler, gestos e espaços atrelados à leitura (CHARTIER, 1999). As famílias correspondem ao primeiro exercício de contato com o outro e funda maneiras de compreender e representar livros, jornais, revistas, entre outros objetos da cultura escrita. A esse respeito, Pierre Bourdieu (2011) sustenta que a família é uma palavra de ordem, pois ela estrutura a realidade, uma vez que a experiência que vivenciamos nos fornece os parâmetros para pensar no que consiste o *real*. É claro que o autor está falando de um real socialmente situado, cuja densidade desenvolve nos sujeitos pontos de vista estruturantes do mundo social. O espaço familiar ainda tem a função de acumular os diferentes capitais, entre os quais o capital cultural. Assim as disposições com a cultura tendem a ser reproduzidas em seu interior. No caso dos alunos entrevistados, observamos que as relações familiares são responsáveis pela produção de disposições com a cultura, as quais são levadas para a sala de aula e reclassificadas no processo de escolarização.

De início buscamos identificar a posse dos objetos de leitura. Por meio de um questionário feito com os alunos do ensino médio regular, foi possível apreender o predomínio dos livros, incluindo-se a bíblia, entre os objetos de leitura presentes em suas casas. As revistas ocupam o segundo lugar, indicando a proximidade dos estudantes de periódicos que tratam, sobretudo, de assuntos relacionados ao universo adolescente. Gibis e jornais completam o quadro das publicações de preferência dos estudantes. Com relação a outros objetos culturais, chama-nos a atenção o fato de que nem todos os alunos têm um computador em casa: dos 69 alunos que responderam ao questionário, 44 possuem computador, ao passo que 25 não têm acesso a ele no espaço doméstico. Como veremos adiante, sites e *blogs* são fontes de informação muito presentes no dia a dia dos alunos, o que nos indica que, na ausência dos computadores, o *smartphone* permite o acesso a tais espaços virtuais.

Em sua casa podemos encontrar	
Impressos	
Livros	61
Revistas	42
Gibi	33
Bíblia	53
Jornais	35
Outros objetos	
DVD'S	51
Computador	44
CD's	49

Quadro 2. Presença de impressos e outros objetos culturais na casa dos alunos

Além do acesso aos objetos culturais, interessa-nos compreender de que modo os alunos passam a se apropriar de livros, revistas, jornais e gibis. Os depoimentos de adolescentes e adultos acerca de suas relações familiares indicam que esses objetos, mais que meios de entretenimento e informação, constituem elos entre eles e suas mães, irmãos e pais. Desse modo, ocorre um processo de aprendizagem sobre os livros e sobre si, construindo-se uma identidade por meio dos objetos da cultura impressa. Nesse tocante, Mariana mantém relação de cumplicidade com a mãe e, assim, seus intercâmbios de leituras são permeados pela cumplicidade entre mãe e filha. A esse respeito, pareceu-nos significativo quando a aluna descreveu uma ocasião na qual foi à livraria com sua mãe e escolheram os livros:

Sim, porque ela fala assim, a gente está lá escolhendo e ela fala assim: “olha esse livro,” e eu falo: “o que tem esse livro?” “Ele não tem nada a ver com você”. “Esse livro aqui, você tem que ler, parece com você”. “Por quê?”. “Por que são As confissões de um adolescente”. Mas eu falei: “isso não tem nada a ver comigo”. Mas ela falou: “Parece sim, por isso mesmo!” “Então tá bom, então” (...) Aí eu não levo. Isso aí não é minha cara. Aí ela falou assim: “É sim sua cara!” Então tá bom, mas eu não levo. Ela queria que eu levasse aquele, mas eu levei *O código da inteligência* (Mariana).

A conversa em torno dos livros, que acompanhamos na perspectiva da filha, consiste em uma das situações privilegiadas entre as duas e parece ser a ocasião na qual mãe e filha

estreitam laços entre si e, ao mesmo tempo, com a literatura. Em ocasiões como essa, as famílias produzem um arbítrio cultural para os filhos, ou seja, fornecem a eles obras merecedoras de leitura e os usos a que se prestam, constituindo um universo literário segundo os sentidos estruturados a partir de suas posições sociais (BOURDIEU, 2007). O debate em torno do título que Mariana deve escolher demonstra o esforço da mãe para, de alguma forma, auxiliar a filha a se aproximar de um título que considera condizente com o momento atual de sua vida, mas Mariana quer projetar seu futuro como psicóloga. O mesmo tipo de relação afetiva tendo o livro como intermediário se observou no caso de Paulo, que parece apreciar o modo como a mãe compartilha com ele suas leituras:

Minha mãe geralmente [comenta] sim [sobre o que está lendo] Ela conta sempre a história do livro e ela fala para mim ler.... [eu] Gosto [de ouvir]. Ela sempre conta da história do livro, ela fala o que achou bonito dos livros (Paulo).

As relações familiares permitem que os jovens aprendam as funções e maneiras de circular pelo universo da cultura escrita. No exemplo a seguir, Mariana indica como sua mãe lhe apresentou a cobertura dos livros e como eles auxiliam na escolha de um título:

Ela [mãe] vai pra me levar, pra me acompanhar e pra dar opção de qual livro eu devo levar ou não! (...) Ela falou assim: “você que tá lendo, você escolhe”. Mas às vezes eu sou meio indecisa também de qual devo levar, aí minha mãe me ajuda a escolher. (...) ela lê o resumo aqui [aponta para a quarta capa do livro que seguro], que mostra o que acontece. Ela vê o autor, tipo quem é e fala assim: “eu acho que você tem que levar esse, parece mais com você. Você tem que levar esse (Mariana).

Por meio da relação de cumplicidade com a sua mãe, Mariana vivencia um processo de aprendizagem sobre que sentido atribuir aos textos literários, ou, mais especificamente, como aproximar estes últimos à sua personalidade ou à situação pela qual está passando. Ao mesmo tempo, o acesso aos livros é associado a um lugar de compra bem como a aquisição dos livros vai se tornando um valor relativo à prática de leitura, constituindo-se um repertório de ações e critérios para a seleção de um título que passa pela investigação da capa, da quarta capa, da leitura do resumo e de informações sobre o autor. A partir de tais elementos, podemos inferir que Mariana está construindo ao longo do tempo um conhecimento que pode ser utilizado para circular no mundo letrado, mas que, nesse momento, ainda depende da presença da mãe. Ao mesmo tempo, em casa, a mãe compra e guarda jornais e revistas, que fazem parte do cotidiano de Mariana e lhe oferecem possibilidades de leitura:

Ela lê bastante revista e jornal também. Ela lê a *Folha de São Paulo* (...) Eu olho, assim, às vezes. Tem aquelas tirinhas, né, aí dependendo da tirinha eu vou lá e vou ler. Agora, aquelas outras partes eu não vou ler (Mariana).

Eu leio bastante revistas. Eu nunca gostei de gibi. Eu leio bastante revista porque a minha mãe sempre traz. Minha mãe toda dia traz uma revista, aí eu vou lá, vou virando as folhas para ver o que tem. Eu vou passando e aquilo que me interessar eu vou ler... Acho que é *Viva*, aquela que fala sobre os famosos. Tem tudo lá (Mariana).

Mariana vive, assim, em um mundo familiar coerente no qual a mãe exerce um papel fundamental ao representar um certo circuito literário. A participação em um universo familiar organizado no qual livros, jornais e revistas desempenham papel importante também foi destacado por Amanda. No seu caso, adiciona-se um componente religioso, ao enfatizar que as revistas lidas por sua mãe e outras assinadas para os filhos são da igreja. Torna-se mais claro que no universo familiar cada objeto de leitura tem seu lugar, pois estão articulados aos modos de sociabilidade, ao exercício de classificação e organização do mundo literário e social. Bernard Lahire (2008) afirma que a regularidade constitui um aspecto central para que as disposições culturais possam ser incorporadas. Consequentemente, a constância e a articulação dos livros e revistas presentes no dia a dia das famílias produzem a imagem do universo literário possível aos alunos. Nota-se que os adolescentes estão imersos em mundos literários que muitas vezes são invisíveis no espaço escolar. Ao mesmo tempo, as afirmações de Amanda permitem entrever que a leitura parece uma atividade compartilhada por toda a família:

Minha mãe faz uma assinatura de uma revista; meu pai, ele é funcionário público, ele trabalha na funerária e ele lê muito processo; e o meu irmão, minha mãe faz assinatura pra ele de duas revistas (Amanda).

A valorização da leitura é um esforço articulado que faz parte de um projeto de educação e ascensão social da família. Assim, Amanda descreve como os pais planejam as leituras para os filhos de acordo com as suas idades e seu nível de escolarização:

A assinatura do meu irmão antes era minha, aí parou um pouco para mim e depois a minha mãe começou a fazer para ele (Amanda).

Minha mãe já fez assinatura do gibi da Mônica. *A turma da Mônica jovem* e da pequena também, eu tenho um monte lá em casa (Amanda).

O projeto de seus pais se torna mais evidente quando a aluna conta as tensões entre aquilo que ela gosta de ler, a saber, as revistas para adolescentes, e a leitura que seu pai julga útil:

Meu pai fala que não aprende lendo revista de fofoca, que é a *Todateen* (fala *toda tem*). Eu vou para o meu quarto e leio a minha revista. Eu tenho um bolo de tamanho assim de revista da *Todateen* [gesticula uma pilha de livros bem grande]. Eu tenho mais um bloco desse tamanho assim da *Turma da Mônica*. Eu queria continuar mas a minha mãe falou que por causa da escola eu não poderia. Para não desconcentrar... da Mônica. Mas todo mês eu vou lá e compro da *todateen* com meu dinheiro. Não é com dinheiro dela, então tudo bem (Amanda).

Vemos que nessa família a leitura é vista, sobretudo, como algo planejado de acordo com suas funções relacionadas à idade dos filhos. Quando mais jovens, são ofertados a Amanda e seu irmão gibis e revistas voltadas para o público infantil, assim, a leitura é vista como entretenimento e, possivelmente, como espaço de aprendizagens edificantes. Entretanto, quando se torna mais velha, no período pré-vestibular, as leituras devem ter um conteúdo que seja proveitoso para o aprendizado na escola e para a entrada na faculdade de Direito ou Pedagogia, conforme as sugestões de seus pais. Amanda vive essa tensão, uma vez que já se apropriou da leitura como espaço de formação, mas também como atividade de distração:

Mas [meu pai] também implica quando eu assisto *Malhação*, que eu gosto. Mas eu também assisto jornal. Vejo bastante na internet (Amanda).

É importante observar que as leituras privilegiadas nessa família são as revistas e gibis. Os textos literários têm pouca função, seja nas escolhas de distração feitas por Amanda, seja no projeto de ascensão dos pais. Podemos associar tal opção ao espaço concedido aos livros pela família na educação da jovem, mas também ao preço dos livros e o acesso a eles.

Se o valor de uso dos textos literários já se mostrou no caso de Amanda, na família de Luana isso parece ser fator muito significativo para se pensar sobre eles. Além disso, a maneira como ela e sua família representam sua relação com os livros demonstra distanciamento. O trecho a seguir parece demonstrar tal aspecto:

São todos como eu. Eles leem porque é alguma coisa que interessa. Eu já peguei a minha mãe lendo dois livros. Minha irmã eu já peguei lendo, agora que ela está na faculdade ela está lendo mais. Eu já peguei ela lendo uns três livros. Meu irmão me surpreendeu que uma vez ele leu um livro dessa grossura assim, gigante, enorme, tudo texto, não tinha nada figura. Um livro gigante que você olha, meu Deus, nunca. Só um que eu não vejo ler que é meu irmão, Lucas (Luana).

Ao dizer que *já pegou* seus familiares lendo, Luana indica o quanto isso foi surpreendente para ela, que também utiliza essa expressão para falar do irmão. As leituras feitas no âmbito familiar parecem inexistir, dando assim a dimensão da distância com relação

à leitura que verifica em sua família. Nesse tocante, o espaço da escolarização parece significativo para produzir o interesse e ampliar sua frequência de leitura. Podemos identificar, por meio desse exemplo, o efeito que uma experiência de escolarização pode sugerir aos modos de se aproximar da leitura (LAHIRE, 2008). Nesse caso, a matriz socializadora escolar produz estruturas mobilizadas pelos alunos mesmo quando estão fora da escola. A frequência à Universidade, se tomarmos o exemplo da irmã, e a necessidade de ler, comprar livros e, portanto, ir às livrarias pode ter a função de ampliar as ocasiões de leitura:

Minha irmã lê livros da faculdade e *A Menina que roubava livros*, esses livros assim. Minha mãe também. Não lembro o nome do livro, mas era esse gênero aí (Luana).

Uma vez que se gera mais interesse, vê-se que se tem acesso aos objetos literários que estão na moda, acessíveis nos lugares por onde os jovens circulam, e também àqueles que guardam relação com os ambientes de formação dos alunos. Nesse caso, a influência dos familiares parece ser menos significativa para modelar as práticas de leitura no sentido afetivo ou em um projeto mais claro de ascensão social. Luana se recorda apenas de sua avó, cuja proximidade com a literatura é mencionada:

Quando eu era criança, minha vó comprava muito livro e como ela pagava muito caro nos livros eu não tenho coragem de dar. Então, tipo, eu tenho uma sobrinha. Quando ela começar a ler eu vou dar para ela. Então esses ficam guardados (...) Ah, uns livros mais trabalhados, assim, de criança, sabe. Mas todos bonitos, coloridos. E todos os livros que eu tenho eu li quando eu era pequena (Luana).

Apesar de se aproximar da figura da avó, que representa uma *verdadeira leitora* (“Ela compra livro, ela dá livro. Ela paga absurdo em livro, coisa que eu jamais faria”), Luana se distancia dessa figura e se fixa em outros valores. Para a aluna, a função dos objetos de leitura está em primeiro plano, assim como o preço dos livros:

Eu compro, assim, quando ela vem com algum pôster, alguma coisa assim que me interessa. Se não eu vejo na internet, no site. O que vem na revista eu leio no site porque a gente compra a revista, se ela vem com algum pôster, alguma coisa que você é fã, você quer guardar porque você é fã é uma coisa. Agora, você leu e fica lá papel guardando, juntando pó e você gastou dinheiro. É melhor você ler lá no computador, leu, acabou, quer ler de novo entra lá de novo (Luana).

Você pagar, tipo, R\$150,00 em um livro. Onde já seu viu isso? Aí você vai lá, leu e acabou. Não, eu não tenho coragem de dar isso num livro (Luana).

Por meio das passagens acima vemos que Luana avalia as aquisições de revistas e livros pela relação entre custo e benefício dos mesmos. Uma vez que a atividade de leitura se

esvai no momento em que ela é concluída, não faria sentido gastar tanto dinheiro com livros e revistas, exceto quando a revista, por exemplo, oferece algo para além do ato de leitura, como um pôster colecionável. Observa-se, desse modo, que a leitura é vista como uma espécie de acúmulo de informações e enredos que, ao serem conhecidos, devem ser deixados de lado para que se adquira algo novo. O valor pago por livros e revistas, nesses casos, torna-se ainda mais predominante para a aquisição dos livros. Vimos nos casos de Amanda e Mariana que o dinheiro também é um fator importante para o regime de compra dos livros e revistas, entretanto, suas famílias parecem atribuir maior valor simbólico aos livros, o que permite a satisfação do desejo de comprá-los com maior frequência. Luana e sua família parecem ver menos valor simbólico nos objetos impressos, assim, eles valem exatamente o que podem oferecer, como um pôster ou uma informação precisa sobre algo que vai ser cobrado no vestibular. Parece-nos que o livro vale o quanto pesa e, assim, seu valor é medido como o de qualquer outro objeto.

Uma das bases do sistema simbólico que a escola parece defender tem como referência, como vimos no capítulo 2, a hierarquização de autores e publicações. Os alunos não incorporaram essa hierarquia. Os valores estão tensionados no registro do que é útil - trabalho/prazer - ou como uma atividade de lazer como qualquer outra. Isso difere os leitores jovens dos mais velhos

Essa maneira de produção de sentidos para a leitura de obras literárias fica mais evidente quando confrontamos as experiências dos entrevistados mais jovens com a dos mais velhos. Clair, Karina e Marcelo não vivenciaram situações familiares tão articuladas em torno do universo literário, quanto os alunos mais jovens. Suas famílias demonstram, de acordo com suas afirmações, não valorizar tais espaços e mesmo a educação, além de enfrentarem a situação de escolarização interrompida:

Então, é eu saí da casa dos meus, eu terminei a 8ª série com 20 anos. Aí meu pai falou assim “Bom, agora eu já te dei o estudo que eu podia te dar” porque ele tinha mais 8 filhos”. Se você quiser continuar estudando.”. Eu sempre gostei muito de estudar, sempre achei isso muito importante “[...] você vai trabalhar fora e vai continuar a estudar”. Aí meu pai já até tinha arrumado um trabalho. Naquele tempo, emprego para a gente era em casa de família (Clair).

Eu parei já muito tempo porque eu tive filho cedo. Filhas, eu tive duas filhas. Eu tenho uma de 21 e uma de 17 anos. Com isso eu tive que começar a trabalhar e tive que optar: ou os estudos, ou o trabalho [...] eu estava na 5ª série na época. Eu me amiguei cedo, com 14 anos. Eu estava na 6ª série (Marcelo).

Nesses casos, apesar de a escolarização realizada com muitas interrupções, as principais referências culturais vêm da escola, além de outras instituições - sobretudo da

igreja. Para esses alunos, os professores são as figuras mais significativas para que produzam representações positivas a respeito das obras literárias. Em razão disso, Karina se lembra vivamente de seus professores do cursinho, um momento considerado privilegiado para a sua formação:

Assim, eu estudei pouco na vida, mas eu fiz oito meses de cursinho lá na Poli e também nesse supletivo que eu fiz no segundo ano eu também estudei com o professor, o Ataulfo (Karina).

Eu gosto de ler coisas do meu interesse, mas eu gosto muito de coisa... eu gosto do, que eu li... Eu li aquele *Vidas Secas*. Eu li porque quando eu estava fazendo o cursinho da Poli eles falavam para a gente ir lendo. Aí eu li também Carlos Drummond de Andrade. Li também não sei o que lá do Ipê. Muito lindo. [risos] É porque eu sou romântica. Então esse daqui é um sobre o que eu faço, energia. [Mostra o livro que está em sua bolsa] Aí fala um pouco de Deus, né? [Karina].

Diferentemente dos estudantes do ensino médio regular, Karina tem como principais referências literárias aquelas advindas da escola, sem contar as leituras religiosas. Assim, suas principais referências vêm do ambiente escolar e suas idas e vindas no universo literário giram em torno das referências trazidas pelas instituições de ensino que frequentou, apesar das dificuldades enfrentadas (“Conseguia ler um pouco, mas não conseguia ler mais. Eu não conseguia me entreter”). Lembremos que as preferências dos alunos mais jovens giravam ao redor de livros vindos do cânone escolar, mas também os *best-sellers*, revistas e gibis, sem acentuar grandes distinções entre eles. Karina e Clair, sobretudo, concebem de maneira especial os livros conhecidos no espaço escolar, conforme ressalta o comentário desta última:

Eu acho que um romance bem elaborado já é diferente. Você lê um romance bem elaborado, um livro bem escrito, é uma coisa que te fascina, que te segura ali para você continuar lendo e a leitura é sempre bom, não importa o que você vai ler, você está lendo! (risos) Mas eu gosto muito de aprender, coisa que eu gosto é de aprender. Conhecimento para mim é sempre bom (Clair).

Os adultos vivem em um mundo muito marcado pelas hierarquias culturais e sociais, o que não acontece entre os adolescentes. As disposições dos primeiros fazem-nos mais próximos do universo simbólico escolar, ao passo que os segundos entram em maiores conflitos com a escola. Assim, as relações com a leitura mantidas nas famílias e suas repercussões nos espaços de formação permitem-nos ver as disposições culturais e os esquemas interpretativos dos quais nossos entrevistados dispõem para compreender os códigos por meio dos quais a leitura é apresentada na escola.

4.2.2. *Os tempos das leituras juvenis: as livrarias, os sebos e bancas de jornal como lugares de aprendizagem sobre as obras literárias*

As práticas dos alunos e professoras participantes da pesquisa são tributárias de lojas físicas e virtuais nas quais livros, revistas e jornais são comprados, manuseados e lidos. Nesse tocante, é significativo acompanharmos esses caminhos para continuar a delinear seus respectivos modos de apropriação do universo literário. Sobressaem-se, aqui, os centros de comércio e *shoppings* e, assim, o acesso aos impressos se dá no vai e vem cotidiano ou em passeios aos finais de semana. Em um primeiro momento, é interessante observar a importância das bancas de jornal e dos centros de comércio como lugar de acesso às revistas, objeto de leitura recorrente:

Tem a 12 de outubro da 12 de outubro, lá no começo, não sei explicar se é no começo ou no fim, eu sei que é lá perto do “Cacau Show”. É bem lá pra cima (Mariana).

Mas eu vou mais em banca de jornal, assim sabe? Para comprar revista. (Amanda).

Ao pesquisar as leituras mantidas por operárias, Ecléa Bosi (1981) demonstrou que as possibilidades oferecidas por carros que paravam nas portas dos locais de trabalho foram importantes para que elas tivessem acesso a livros, fascículos e outros objetos culturais. Em nossa pesquisa de mestrado, demonstramos o quanto as bancas de jornal foram importantes para que se tivesse acesso aos romances sentimentais (AMPARO, 2012). Podemos identificar, assim, a existência de um sistema de circulação de materiais impressos que articula espaços próximos aos locais por onde os alunos circulam no dia a dia, conjugando facilidade de acesso e os preços baixos. A respeito das bancas de jornal, Sandra Reimão (1996) afirma que a possibilidade de vendas de livros nesse espaço deve-se a uma lei datada de 1968, que ampliou a rede varejista autorizada a realizar o comércio de livros. É importante destacar que, no Brasil, a venda de livros que passa ao largo das grandes livrarias é significativa, uma vez que bancas de jornal, sebos e mesmo a venda de porta a porta ainda se fazem presentes entre os locais mais distantes dos centros onde ficam as livrarias (AMPARO, 2012). Além das bancas e livrarias populares, as lojas de *shoppings*, geralmente partes de grandes redes, são muito frequentadas pelos alunos:

Mas quando a gente vai no shopping, a gente sempre passa na livraria para ver os livros...Aí, quando a minha mãe deixa, a gente compra um livro. Ela deixa a gente escolher um livro, aí a gente pega e escolhe (Amanda).

Livraria, tipo, para comprar livros, não. A gente vai na livraria, tipo, para fazer outra coisa. Tipo, ver CD, essas coisas. Mas para comprar livro... Eu nunca comprei livro (Luana).

Costumo porque meus filhos, a gente vai no shopping, eles já vão direto para a Saraiva ou para a, eles gostam muito da FNAC (Karina).

A visita às grandes lojas das redes do setor é uma opção secundária como atividade de lazer. É significativo insistir que, longe de pensarem na literatura como algo especial, trata-se, para esses jovens, de olhar e manusear os objetos como fariam com quaisquer outros exibidos nas vitrines. Amanda, cuja família tem relação mais frequente com os textos impressos, inclui a seleção e compra de livros entre as atividades de lazer; já Luana, cuja família mantém uma relação mais distanciada com a leitura, acha estranho comprar livros. Mais uma vez, o que está em jogo é o valor simbólico e monetário dos mesmos:

O problema é que eu tenho dó de comprar livro...é uma coisa que eu vou ler e depois vai ficar lá.... Se fizesse uma coisa tipo alugar poder ser que eu... alugar, sim (Luana).

Vou [à livraria]. Mas eu não costumo muito ir, tipo, eu não trabalho, não faço nada. Não tenho muito dinheiro às vezes... Aí você fica meio perdida, queria levar isso, isso, isso e isso. [vou à] Saraiva. A que eu mais vou é a Saraiva e Cultura. É a que mais vou. [Elas ficam] No West Plaza e no Bourbon tem a Cultura (Adriana).

Luana chama atenção para a ausência de propósito na compra e guarda de livros, uma vez que ela encara a leitura como uma atividade que se esvai quando é finalizada. Ao pesquisarem as relações com a leitura de alunos que passam do colégio para o liceu, Christian Baudelot e Marie Cartier (1998) constataram que existe entre eles a representação dos livros como objetos iguais a todos os outros. Os autores identificam uma relação não sacralizada, na qual os livros valem o quanto pesam, ou seja, os atributos considerados são a quantidade de páginas e o peso. Os pesquisadores notaram que os livros eram organizados sem que as prateleiras onde estavam dispostos fossem centrais em suas casas e eram classificados segundo critérios que levavam em conta os aspectos de cobertura, como as capas, tamanhos, entre outros. Como notamos em outros depoimentos, os livros e revistas encontram-se dispostos na casa de nossos entrevistados nos quartos, sala e cozinha em meio a outros objetos cotidianos. Assim, a relação não sacralizada com os livros é recorrente, principalmente quando falamos dos adolescentes. Ao mesmo tempo, o preço do livro é um fator predominante. Nesses casos, as redes de sociabilidade operam em torno da leitura:

Eu vou mais na banca de jornal. Livraria eu só vou quando eu vou na casa espírita. Lá tem livraria. Só que, assim, eu também não tenho dinheiro para ficar comprando. Eu mais pego emprestado das pessoas. A minha irmã também é espírita, ela pega emprestado, daí ela me empresta. Tem o nosso cabeleireiro, que corta o meu cabelo, ele é um senhor, ele não é gay, bom, mas se fosse não tinha problema. Ele é um senhor barbeiro, que trata do cabelo de homem, mas ele corta maravilhosamente bem o meu cabelo e o dela. Não sei porquê. Desde o dia que ele botou a mão no nosso cabelo a gente se apaixonou. Então só ele corta o meu cabelo e o dela e ele tem uma pilha assim de livros. Ele é espírita também, então a gente pega muitos livros lá com ele, mas também não fica só no espiritismo. Ele tem outros livros também. A gente pega os livros que a gente quiser com ele, então a gente está sempre trocando (Clair).

A sala de leitura é pouco conhecida e aproveitada pelos alunos, o que seria uma alternativa para o empréstimo de livros. A rede estadual de ensino desenvolve um projeto chamado *Salas de leitura*, que tem por objetivo a construção de ambientes nos quais os alunos podem emprestar e ter acesso ao acervo presente nas escolas. São responsáveis por elas os professores efetivos adidos, contratados ou readaptados (ASBAHR, 2013)¹³. A rede estadual de ensino conta atualmente com 5672 unidades em todo o estado, e 3144 delas contam com sala de leitura. Como as salas dependem da existência de professores para se responsabilizarem por elas, podemos pensar apenas que uma parcela desse total se encontra em funcionamento. Na Escola 1, a biblioteca funcionava, em 2014, durante todo o dia com uma professora efetiva que frequentou cursos de formação em serviço para ocupar a função. Já em 2016 ela foi trabalhar em outra unidade, e uma professora readaptada, formada em Matemática, assumiu a responsabilidade pela biblioteca. A sala funcionava apenas no período da manhã e, frequentemente, a professora era chamada para desempenhar funções na secretaria da escola. Na Escola 2, a sala de leitura funcionava apenas no período diurno e, assim, os alunos do EJA não tinham acesso a ela. Afora as dificuldades de acesso e do profissional responsável por ela, a sala de leitura também não parece estar presente nas práticas dos alunos do ensino médio¹⁴:

¹³ Quando iniciamos a pesquisa de campo na Escola 1, a sala de leitura era coordenada por uma professora efetiva adida, que desenvolvia um projeto que foi premiado pela secretaria. A professora organizou o acervo, além de ser responsável por sua ampliação, pois fazia festas com vistas a arrecadar dinheiro para isso, também trabalhava junto com os professores de outras disciplinas e acolhia os alunos que gostariam de emprestar livros para lazer ou pesquisas. A aluna Adriana trabalhava junto com ela na biblioteca e demonstra ter aprendido muito sobre o universo literário. Entretanto, com a tentativa de reestruturação da rede, em 2015, a sala foi fechada e a professora responsável por ela mandou uma proposta de projeto a ser desenvolvido em uma escola de tempo integral. Seu projeto foi bem acolhido e ela acabou transferida para essa instituição. Em 2016, quando voltamos à escola, a sala de leitura era coordenada por uma professora readaptada, cujo envolvimento com a sala de leitura não era tão intenso.

¹⁴ Devemos ressaltar que, durante a nossa pesquisa de campo, a biblioteca era utilizada como espaço de castigo. Quando os alunos chegavam atrasados, eles eram encaminhados para a biblioteca e obrigados a copiar partes de livros.

Ah, já peguei um livro da escola. Um só, que eu demorei muito para ler. Eu li, devolvi, depois, um bimestre depois eu li mais um pouquinho e devolvi. E consegui ler (Luana).

É porque eu não gosto daquele negócio de ter um certo tempo para ler e aquele certo tempo pra entregar. Eu gosto de ler, tipo, quando me der vontade. E se me der na telha eu vou ler tipo o dia todo, se for necessário, [vou] ler a madrugada inteira aquele livro. Eu vou ler porque eu quero e não porque eu estou sendo obrigada: “Ó, você tem dois dias para ler esse livro aí”. Eu já não gosto (Mariana).

É que eu não sei onde é ainda porque eu sou nova, então tipo eu nunca fui lá ainda, mas eu já ouvi falar (Amanda).

Os depoimentos evidenciam que o regime de leitura imposto pela biblioteca não parece agradar os alunos. Além disso, a alteração da abordagem da leitura na passagem do ensino fundamental II para o ensino médio também oferece uma quebra na concepção da sala de leitura. No Ensino Fundamental, as práticas de ensino relacionadas à leitura têm perspectiva formativa, na qual a sala de leitura parece ter maior função. No entanto, a imagem do bom leitor presente no inconsciente escolar do ensino médio pressupõe independência por parte de aluno, que poderá optar pelo que quer ler. Nesses casos, a visita à sala de leitura não faz parte das investidas docentes.

Diante disso, a *internet* passa a ser o espaço privilegiado para a busca por informações e a constituição de referência. A leitura virtual também vai ganhando espaço como substituto das bibliotecas:

[...] na minha opinião, está ficando uma coisa meio inútil porque, por exemplo, você quer procurar um tema, por exemplo, um trabalho de escola, você não precisa mais ir na biblioteca pegar uns livros. Você vê, tipo, na internet e acabou (Luana).

No que se refere à circulação pelos lugares de acesso ao impresso, as livrarias presentes nos *Shoppings*, bancas de jornal e espaços virtuais têm privilégio no que se refere à constituição dos ritmos de leitura dos estudantes. Notamos que os códigos por meio dos quais eles funcionam fornecem um conjunto de saberes utilizados pelos alunos. Por conseguinte, a frequência a tais espaços com suas famílias é importante para a constituição de disposições literárias a partir dos títulos, autores e tipos de impresso consagrados e selecionados nesse circuito, o que auxilia, como temos visto até aqui, na produção de um arbítrio cultural familiar. A seguir, veremos como ele se expressa no que se refere aos volumes preferidos pelos estudantes.

4.2.3. Os títulos, autores e objetos literários prediletos

O universo literário no qual vivem os alunos do ensino médio permite a eles o contato com um conjunto variado de títulos e autores. Reconhecemos entre suas preferências objetos produzidos nos circuitos não-escolares, sobretudo os *best-sellers*, revistas e livros de influenciadores digitais. Percebemos, também, a forte influência da televisão e das fontes de informação virtuais para a produção de referências literárias, rivalizando, desse modo, com um trabalho que, no passado, era exclusivo da escola. Esta última ainda se faz presente de modo a influenciar os títulos e autores conhecidos pelos estudantes, contudo não ocupa papel central nas escolhas literárias dos alunos. No intento de elaborar nossa exposição dos dados, faremos uso da comparação entre as entrevistas e as enquetes respondidas pelos alunos da Escola 1.

Inicialmente, os alunos estão imersos nas referências conhecidas nas bancas de jornal. Como Amanda sugere, além dos livros, os alunos entrevistados costumam ler revistas, principalmente aquelas destinadas a adolescentes, gibis e jornais. Com relação às revistas, vejamos quais os principais títulos lidos:

Eu leio revista que eu compro todo mês por causa do Luan.... Eu não compro *Capricho* porque o meu dinheiro não dá, aí não dá pra eu comprar *Capricho*. Eu compro só *Todateen* (Amanda).

O trecho acima nos deixa ver que o preço das revistas – assim como o preço dos livros – é um fator determinante para a compra. Além disso, a jovem entrevistada busca na revista notícias sobre seu cantor predileto, cujo nome está pendurado no colar que ela usa durante a nossa conversa. Outra aluna, Mariana, também costuma ler uma revista, a *Viva*, comprada por sua mãe, além do jornal:

Eu leio bastante revistas. Eu nunca gostei de gibi. Eu leio bastante revista porque a minha mãe sempre traz. Minha mãe todo dia traz uma revista, aí eu vou lá, vou virando as folhas para ver o que tem. Eu vou passando e aquilo que me interessar eu vou ler. Acho que é *Viva*, aquela que fala sobre os famosos. Tem tudo lá. Ela lê bastante revista e jornal também. Ela lê a Folha de São Paulo. Eu olho, assim, às vezes. Tem aquelas tirinhas, né, aí dependendo da tirinha eu vou lá e vou ler. Agora, aquelas outras partes eu não vou ler (Mariana).

O excerto de Mariana deixa ver a importância da mãe para que ela conheça outros impressos além daqueles indicados pela escola. É o hábito de leitura que a mãe tem que a impulsiona a conhecer como funciona o jornal, por exemplo, e a descobrir que ela gosta de ler

as tirinhas. O trecho reforça, ainda, a preferência que os adolescentes têm por publicações que tratam de seus artistas favoritos. Em estudo anterior já havíamos notado o quanto os laços entre mulheres muito próximas, como mães e filhas, podem ser predominantes para a formação de novas leitoras (AMPARO, 2012). A relação que Amanda estabelece com sua mãe por meio dos livros é muito significativa nesse processo. Além das relações familiares, outra fonte importante de informação e entretenimento dos alunos são a televisão e a internet:

Jornal. Mas eu também assisto jornal. Vejo bastante na internet... Meu *face*, o site da *Malhação*, aí depois eu fico no site de notícias do *Terra*, da *Globo* (Amanda).

[Na internet] Eu gosto de ver só sobre o Muay Thay mesmo. Eu entro no *Facebook*, assim (Paulo).

Aqui vemos uma circularidade entre revistas, indústria musical e literária para a formação das preferências de leitura. Christian Baudelot e François Leclercq (2005) afirmam que nas últimas décadas o centro de gravidade das práticas culturais está passando para o audiovisual, sobretudo entre os jovens. Com o surgimento dos *smartphone*, poderíamos dizer que isso fica ainda mais predominante, conforme as observações das aulas parecem atestar.

Ao selecionar apenas as preferências dos alunos entrevistados com relação aos livros, notamos uma polarização entre os títulos conhecidos na escola, aqueles que constituem o cânone escolar, os livros infanto-juvenis, os volumes de autoajuda/religiosos e, por fim, os *best-sellers*. Em sua pesquisa acerca das práticas de leitura dos alunos de ensino médio, Gabriela Rodella de Oliveira (2013) também notou a presença de títulos variados entre as preferências dos jovens. No que se refere aos títulos do cânone escolar, os livros e textos lidos em 2015, durante nossa pesquisa de campo, foram os mais citados e, assim, *O Diário de Anne Frank*, *Dom Quixote* e *O cachorro Canibal*, por exemplo, foram lembrados. A quase ausência de outros títulos conhecidos em diferentes momentos da escolarização parece nos apontar que as indicações escolares fazem sentido apenas no momento da escolarização, quando os alunos fazem uso do material. Somente Adriana e Mariana citaram outros exemplos de livros. Mariana menciona volumes que estiveram envolvidos em práticas pedagógicas positivas em sua trajetória e Adriana trabalhava na biblioteca, o que lhe rendeu maior aproximação ao universo literário. Outro caso significativo é o de Paulo e Luana. Apesar de almejar se tornar leitora-leitora, as experiências escolares de Luana são pouco eficientes, de acordo com sua perspectiva. Nesse sentido, ela menciona apenas livros infanto-juvenis e aqueles presentes no cânone escolar. Paulo, cujas situações escolar e familiar distanciam-no do universo literário,

menção apenas o título da leitura obrigatória daquele ano. A quantidade de livros mencionados também varia muito entre os alunos, indicando maior ou menor aproximação ao universo dos livros.

Entrevistado	Obra Citada	Entrevistado	Obra Citada
Adriana	Capitães de Areia	Luana	Confissões de um adolescente em crise
	culpa é das estrelas, A		Culpa é das estrelas, A
	Diário de Anne Frank		Diário de Anne Frank
	Dom Quixote		menina que roubava livros, A
	Percy Jackson: o ladrão de raios	Marcelo	amor por entre o verde, O
	Quem é você Alasca?		Cachorro Canibal
	Wesley, História da uma Coruja		Crepúsculo
Carolina	Confissões de um adolescente		Dom Quixote
Clair	Culpa é das estrelas, A	Mariana	Marley e eu
	Legião		Branca de Neve
Karina	cabana, A		Código da Inteligência
	Dez passos para a prosperidade		Culpa é das estrelas, A
	Diário de um banana		Diário de Anne Frank
	Dinamize sua capacidade		Diário de um banana (Um dia de cão)
	Harry Potter		Dom Quixote
	Irmãos de Luz		estranho no espelho, Um
	Percy Jackson		Folha de São Paulo
	senhor dos anéis, O		menina que roubava livros, A
	Til		Metamorfose
	tronco do Ipê, O		Quendo diário otário
	Viagens na Minha Terra		Rei Leão
	Vidas Secas		Todaten
			turma da mônica jovem, A
			Última música, A
			Viva
		Paulo	Diário de Anne Frank

Quadro 3. Livros mencionados nas entrevistas.

Entre os adolescentes, existe o predomínio do *best-seller* e títulos como *Harry Potter*, *A Cabana*, *A menina que roubava livros* e *A culpa é das estrelas* são citadas frequentemente. Este fato também aparece entre os dados de Gabriela Rodella de Oliveira (2013), que observou o predomínio desse gênero entre os livros prediletos dos alunos que participaram da pesquisa. Ressaltamos também que entre os títulos preferidos houve uma coincidência de citações. Existe, portanto, uma espécie de construção de clássicos relacionados ao universo literário por onde circulam os alunos, bastante marcado pelo acesso aos livros veiculados pelos meios de comunicação e presentes nas grandes livrarias, bancas de jornal e sebos.

Quanto aos autores, é importante notar que eles são pouco lembrados. Os alunos não parecem associar necessariamente os títulos a quem os escreveu. Podemos identificar aqui um traço dessa leitura não sacralizada dos objetos literários, cuja característica é romper com os esquemas de compreensão dos impressos forjada em meio às práticas escolares (BAUDELOT

& CARTIER, 1998). Como vimos anteriormente, os alunos atribuem significados aos livros em função de atributos como capas, quantidade de páginas, dimensões, enfim, uma lógica de classificação literária que não corresponde à prevista no universo acadêmico. Porém, ela ganha espaço entre as práticas escolares, pois a descrição das aulas permitiu-nos conhecer uma matriz socializadora que se concretiza pelo contato com textos e autores desconectados, principalmente, no ensino médio regular. Gregório de Matos, por exemplo, não foi associado em momento algum a alguma obra que tenha produzido. Já a lógica das grandes livrarias, sobretudo no que se refere ao *best-seller*, tem como característica o investimento em aspectos de cobertura dos livros que identifiquem as coleções e sagas, as quais são reconhecidas pelos alunos por sua identidade (CHARTIER, 1991). Ainda sobre o universo do *best-seller*, os autores mais lembrados são aqueles que se tornaram ídolos dos adolescentes, como John Green e Nicholas Spark. Os autores correspondentes ao cânone escolar são lembrados quando fizeram parte de experiências de escolarização positivas.

Entrevistado	Autores citados
Adriana	Rick Riordan
	John Green
	Nicholas Spark
	Gregório de Matos
Clair	Zibia Gaspareto
	Patativa do Assaré
	Robson Pinheiro
	Chico Xavier/André Luiz
	Chico Xavier/Emmanuel
Karina	Drummond
	José de Alencar
Mariana	Drummond
Paulo	Allan Kardec
	Paulo Coelho

Quadro 4. Autores mencionados nas entrevistas.

Quando comparados, por meio das enquetes, a outros alunos do ensino médio, vemos que esta tendência se mantém. Existe um grande predomínio do *best-seller* em comparação aos títulos presentes no cânone escolar, como o gráfico a seguir demonstra ao contar o

número de menções a títulos correspondentes a cada classificação criadas por nós¹⁵. Vemos que os títulos de autoajuda são menos citados que os escolares, porém o *best-seller* é incomparavelmente superior em número de citações.

Gráfico 2. Classificação dos livros citados no questionário.

Entre os títulos presentes no cânone escolar, observamos o predomínio de autores que fazem parte das leituras obrigatórias dos vestibulares, como a Fuvest, e também a ausência de escritores contemporâneos. Aqui vemos o reforço da articulação entre a leitura prevista na escola e seu sentido de uso naquele instante, pois como as enquetes foram feitas em 2016, quando os alunos estavam no 3º ano do ensino médio e, portanto, se preparando para o vestibular, títulos como *Til*, de José de Alencar e *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis foram citados. É significativo mencionar que entre os livros presentes no cânone escolar há o predomínio da literatura brasileira, um traço da constituição da disciplina de Língua Portuguesa e também de nossa identidade nacional, ideia mais presente até meados do século XX (NADAI, 1975; RAZZINI, 2000). Hoje em dia, a configuração do que será lido no ensino médio guarda forte relação com o vestibular e já não parece ser tão significativa a literatura como configuração da identidade. Pierre Bourdieu (2011) afirma que a escola, enquanto instituição organizada pelo Estado e, portanto, parte de seu esforço de legitimação de seu poder, tem a história da literatura como um dos pilares da construção de uma imagem nacional, esforço de totalização que funciona como uma estrutura cognitiva de compreensão da realidade. É importante notar que existe certa desarticulação, no que diz respeito à literatura, na proposta do que se deve considerar como os códigos compartilhados por todas as pessoas escolarizadas. Vimos que os currículos em vigência aconselham a não seguir a história da literatura, o que não acontece, pois os livros didáticos muitas vezes mantêm a

¹⁵Os quadros com a descrição dos títulos mencionados encontram-se ao final dessa seção.

ordenação temporal dos movimentos artísticos. Nesse sentido, podemos inferir que a construção de um patrimônio cultural, o que exige maior estabilidade nas ações escolares, não se concretiza entre as práticas de ensino que conhecemos e, portanto, as professoras e os alunos têm dificuldade de identificação com os títulos consagrados na escola. Assim, as ações escolares não se mostram de maneira mais presente nos depoimentos dos estudantes. Em todo caso, vale ressaltar que o inconsciente escolar, ao preservar um conjunto de autores do cânone escolar, ao fazer poucas concessões às práticas de leitura dos alunos presentes no ensino médio, parecem contribuir de alguma forma para a desvalorização da literatura enquanto forma de conhecimento válido para o cotidiano dos alunos.

No que se refere ao *best-seller*, existe o predomínio de autores estrangeiros. Para além dos autores citados anteriormente, chamou nossa atenção a presença de livros decorrentes de *blogs* e *youtubers*. Neste caso enquadram-se Vinicius Campos, Isabela Freitas e Marina Barbieri, que produziram livros a partir de seus *blogs*, canais do *youtube* e programas de televisão com conteúdo que versa sobre o comportamento de homens e mulheres a respeito de relações amorosas em perspectiva autobiográfica ou em linguagem em circulação nas redes sociais. Com relação aos autores brasileiros, os nomes mencionados acima são os únicos citados, pois há o predomínio de autores estrangeiros. Notamos também a presença de coleções de romances sentimentais, como a saga *A Seleção*, de Kiera Cass, jovem escritora norte-americana conhecida por ter beijado catorze homens em sua vida, *sem que nenhum deles fosse seu príncipe*¹⁶. As publicações de romances para mulheres mostram-se, assim, como uma prática reiterada ao longo do tempo, pois mesmo Clair demonstra ter tido contato com esse tipo de publicação em outro momento de sua vida:

Já li muito. Eu tinha até esquecido isso (risos). Você perguntou se eu lia outros livros e eu esqueci. Eu lia muitos... Quando eu tinha uns 23, 24 mais ou menos. Eu já estava em São Paulo quando eu comecei a entrar em contato esses livros... acho que através das amigas, conhecidas. A minha mãe gosta muito de ler e a minha irmã ela ganhou uma caixa cheia desses livros de uma ex-patroa dela. Acho que foi. E aí tinha um montão de livro. Tinha livro, assim, a “dar à rodo”. Aí minha mãe deu uns para ler e minha irmã deu uns para a gente. Eu lembro que eu li, mas não gosto. Na época, sim, esses romancinhos assim, água com açúcar, já não me agradam. (risos) acho que no tempo que eu era iludida como mulher eu gostava (risos). (Clair).

¹⁶ Em sites e na página da autora pertencente à *Companhia das Letras*, editora que tem o direito de venda dos seus livros no Brasil, repetem essa frase para criar uma imagem da escrita associada à procura pelo homem perfeito. Disponível em: <<https://www.companhiadasletras.com.br/autor.php?codigo=03180>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

Outros autores que apresentam conteúdo amoroso presentes na lista são Becca Fitzpatrick, Nicholas Sparks, John Green. É importante notar que essas publicações chegam às leitoras, jovens ou mais velhas, por meio de outras mulheres e, com isso, os livros atuam como formas de sociabilidade que, por sua vez, articulam modos de compreensão de si e dos papéis sociais ao se inserir nos laços entre as leitoras (AMPARO, 2012). Notamos igualmente a presença de livros vindos dos *vídeo games*, como é o caso de *Assassin's creed*. A característica dos títulos preferidos pelos alunos é a sua circulação pela cultura de massas. Os estudantes que entrevistamos estão imersos nesse universo, como é o caso de Adriana:

Então, meu escritor predileto é o Rick Riordan, que é o de Percy Jackson, o Nicholas Sparks e o John Green.... Esse Rick Riordan, eu sou apaixonada nesse Percy Jackson. Meu livro preferido, o Percy Jackson. John Green, *A culpa é das estrelas* (Adriana).

[Eu li] *A culpa é das estrelas* e depois eu assisti o filme. Eu gostei do livro inteiro. (Amanda).

A literatura voltada para os jovens é muito comum entre os nossos entrevistados adolescentes, que optam por esses livros por conta do apelo de marketing e pelo alvoroço que se forma com relação aos livros. Mais de um aluno mencionou que leu *A culpa é das estrelas* porque todo mundo estava lendo. Isso demonstra, além do poder da propaganda, a importância que as comunidades de leitura exercem (CHARTIER, 1999). Se pensarmos nos adolescentes como uma comunidade, pelo menos no espaço escolar, veremos que ela define esses objetos privilegiados de leitura.

Foi curioso notar que, além dos *best-sellers* para jovens, Amanda citou entre suas preferências livros infanto-juvenis, o que talvez revele a fase de transição entre a infância e adolescência pela qual a aluna atravessa:

Eu terminei hoje o livro do *Diário de um banana*.... O da capa amarela. Eu não sei o nome, acho que é *Um dia de cão*. Aí eu já vou começar o novo de capa verde. Eu não sei o nome, mas que eu tenho lá em casa só que é do meu irmão, mas como ele não gosta, eu vou ler... Eu já li *Querido diário otário*, eu já li também... eu leio revista... (Amanda).

Com relação aos livros de autoajuda, predominam aqueles de cunho religioso e as autobiografias. Os alunos leram as autobiografias de Michael Jordan e Justin Bieber, o que nos leva a constatar a reiteração de referências vindas do mercado editorial norte-americano. Livros de divulgação científica, na perspectiva de autoajuda, também se fazem presentes, como é o caso do livro *Não pergunte se ele estudou*, de Renato Alvez, que traz ideias sobre a

aprendizagem nas relações entre pais e filhos. Verificamos o predomínio dos discursos protestantes, pois os livros de Edir Macedo e Renato Cardoso, membros dessa vertente religiosa, estão entre os autores citados. A respeito dos livros de autoajuda, acompanhemos os depoimentos de Karina e Clair:

E aí eu comecei a pensar e já tinha estudado um pouco o espiritismo. Foi ali que eu comecei a ler. Livro eu não tinha coragem de ler. Era muito grosso. Eu não tinha paciência para ler, mas aí eu comecei a ler revistas. Ler revista espírita que fala sobre depressão, síndrome do pânico, fala sobre todas essas coisas. Eu comecei a estudar e depois comecei a estudar sobre a mente, outras revistas. Aí que eu comecei a ler livros. Só livro espírita porque eu precisava disso para entender o que estava acontecendo comigo (Clair).

Mas eles também entravam na parte espiritual, viu? [risos] esse 10 passos para a prosperidade era para aprender como se dar bem na vida, financeiramente, mas eles explicavam muito o plano espiritual. (...)Foram. Sabe por quê? Só tem palavras positivas. Um dia vai lá e escolhe um livro para você. Esse Dinamize sua capacidade, nossa, foi muito importante na minha vida também. Muito importante (Karina).

Vemos aqui as alunas buscando livros que proporcionem algum sentido para suas vidas. A leitura, nesse caso, pode ter adquirido o sentido de evasão (MAUGER, POLIAK, 1998). É importante mencionar que, entre as pessoas entrevistadas, Karina e Clair são aquelas que mais tiveram dificuldades financeiras e familiares.

As referências do espaço virtual, como vimos, também são predominantes entre os alunos. Por meio das entrevistas e enquetes, entramos em contato com um grande conjunto de páginas visitadas pelos alunos. Com vistas a melhor compreender esse universo, ele foi classificado em quatro categorias: *Mangás, games e música*; *Redes sociais/ e-mail*; *Notícias e curiosidades*; e *Comportamento/ religioso*¹⁷. Predomina entre os alunos a circulação por redes sociais, sobretudo o *Facebook* e o *Instagram*, mas também consideramos, nesse caso, o *Youtube*. Pesquisas feitas nos últimos anos, como as de Gabriela Rodella de Oliveira (2013) e Alexandre Barbosa Pereira (2010) reiteram a insistência com que os alunos circulam por tais espaços virtuais, configurando modos de organização da linguagem e concepções sobre os textos a partir deles.

Quanto às informações cotidianas, notamos que os alunos acessam *sites* de portais de notícias, principalmente *Gl.com*, *Globoesporte.com*, e *Veja.com.br*, com notícias gerais e sobre esportes. Predominam, porém, os sites de fofoca e de curiosidade sobre culinária, divulgação científica, como *Fatos Curiosos* e *Mega Curioso*. Essa opção liga-se aos *sites* classificados como de *Estudo*. Os alunos buscam muitas informações sobre ciência e outras

¹⁷ As descrições dos *sites* citados pelos alunos estão no final desta seção

enciclopédias e, assim, páginas como *Guia do Estudante*, *Desciclopédia*, *Wikipédia* e sites de história são citados. Devemos ponderar que as visitas a essas páginas demonstram o interesse dos alunos, porém elas não são especializadas e oferecem informações que não são confiáveis. Durante as entrevistas, notamos que os alunos recorrem aos *sites* para se prepararem para processos seletivos ou ampliarem seus conhecimentos sobre os conteúdos apreendidos em sala de aula. Ocorre que o espaço virtual é formado por redes e modos de reiteração de suas informações que levam os usuários a entrar em contato constantemente com informações parecidas. Além disso, a ausência de diálogo entre o universo escolar e o virtual, muito acessado pelos alunos, não faz com que eles produzam modos de classificação e avaliação das informações a que têm acesso.

Finalmente, os alunos também acessam os *sites* para atenderem às suas necessidades mais cotidianas e, por isso, em *Comportamento/religioso*, vemos uma profusão de *sites* que dão soluções para a vida amorosa, religiosa, sobre filmes e, como vimos, a reiteração dos *sites* e os livros publicados a partir deles conforma o universo cultural em que vivem nossos alunos. Novamente, *sites* pertencentes a Edir Macedo, e *Namoro blindado*, cujos livros estavam presentes entre preferidos, reforçam a existência de um dado universo cultural. Outros *sites* como *Boca Rosa*, *Capricho*, *blogs* de culinária oferecem referências para os adolescentes. A busca por informações úteis aos problemas cotidianos parece ser uma estrutura que ganha novos contornos com o passar do tempo. Roger Chartier (2004), ao pesquisar os leitores do Antigo Regime, notou a presença cada vez maior de livros, dedicados à nobreza e ao povo, com normas e formas de agir que formavam as ideias de civilidade no período. No início do século XX brasileiro, vemos a presença de livros, fascículos e enciclopédias que versam sobre as áreas de saúde, história, literatura e, enfim, trazem saberes úteis às pessoas (HALLEWELL, 2012). Atualmente, os *sites* cumprem a função de conformar modos de se comportar, expectativas sobre relações amorosas e casamento, conteúdos religiosos, entre outros assuntos, que configuram maneiras de compreensão de si e da realidade. Em todos os casos, por mais que se alterem os suportes da leitura, ela ainda é um instrumento para a construção do indivíduo, mesmo entre grupos sociais cujas práticas são invisíveis aos olhos dos esquemas interpretativos escolares.

Finalmente, em *Mangás, games e música*, nos deparamos com o universo dos jogos e das músicas, bastante relevantes para os estudantes. Portais que possibilitam o contato com jogos de *vídeo game* e músicas que possam ser baixadas são citados. Além disso, vemos a inserção dos alunos no universo dos mangás, lidos e conhecidos no espaço virtual.

Concluímos, assim, que a leitura empreendida pelos alunos conhecidos durante a pesquisa circula pelo *best-seller*, por títulos conhecidos por meio da propaganda e dos filmes, tornando o audiovisual o centro de gravidade das referências literárias dos alunos. Adiciona-se a isso a leitura de revistas e jornais. É importante destacar que as leituras escolares de autores consagrados apareceram com menor frequência, e sempre atreladas às urgências do vestibular ou dos processos seletivos. Como Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard (1995) mencionam, a ampliação das referências de leitura traz a necessidade de uma reconfiguração das representações da escola sobre as práticas relativas ao impresso, o que leva a um discurso sobre a crise da educação. Como temos demonstrado ao longo dos capítulos precedentes, os esquemas interpretativos com relação à boa leitura mantêm-se estáveis, apesar de as alterações curriculares procurarem ampliar as compreensões do texto, a sala de aula consagra apenas os grandes autores, dificilmente os contemporâneos. Não há espaço ou legitimidade para que o universo literário dos estudantes se faça presente. Assim, como fala Bernard Lahire (2008), as leituras que não correspondem ao ideal de formação escolar são invisíveis e o aluno é classificado como não-leitor.

Quadros com os títulos citados pelos alunos

	Cânone escolar	
	Título/ autor(a)	Quantidade de citações
1	Auto da barca do inferno - Gil Vicente	1
2	1984 - George Orwell	1
3	A droga da obediência – Pedro Bandeira	1
4	A hora da estrela – Clarice Lispector	3
5	Capitães de Areia – Jorge Amado	1
6	Dom Quixote – Miguel de Cervantes	2
7	Histórias mal-assombradas de Portugal e Espanha - Adriano Messias e Alexandre Teles	5
8	Iracema – José de Alencar	2
9	Laranja Mecânica – Anthony Burgess	1
10	Lolita – Vladimir Nabokov	2
11	Memória de um sargento de milícias - Manuel Antônio de Almeida	1
12	Memórias póstumas de Brás Cubas – Machado de Assis	1
13	Morro dos ventos uivantes - Emily Brontë	1
14	Morte e vida Severina – João Cabral de Melo Neto	1
15	O Diário de Anne Frank – Anne Frank	4
16	O guarani – José de Alencar	2
17	Robin Hood – Alexandre Dumas	1
18	Til - José de Alencar	1
19	Vidas Secas - Graciliano Ramos	5

	Autoajuda/religiosos/ autobiografias	
	Título/ autor(a)	Quantidade de citações
1	Atitude alpha 2.0 - Renato Alves	1
2	Bíblia	4
3	Casamento blindado - Renato Cardoso	1
4	Código de Atração – Eduardo Santorini	1
5	Fique com alguém que não tenha dúvidas – Marina Barbieri	1
6	Nos passos de Jesus - Edir Macedo	1
7	Não pergunte se ele estudou - Renato Alves	1
8	Nunca deixe de tentar – Michael Jordan	1
9	O Desígnio – Mike Murdock	1
10	O código da inteligência – Augusto Cury	1
11	O segredo – Lucy Rocha	1
12	Primeiro passo para a eternidade – Justin Bieber	1
13	Segredos dos gênios - Renato Alves	1

Best-seller		
	Título/ autor(a)	Quantidade de citações
1	#sqn – Vinícius Campos *	1
2	As aventuras de Pi – Yann Martel	1
3	As crônicas de gelo e fogo - George R. R. Martin	1
4	As vantagens de ser invisível - Stephen Chbosky	1
5	A cabana - William P. Young	3
6	As crônicas de gelo e fogo (trilogia) – George R.R. Martin	1
7	A culpa é das estrelas /The fault is in our stars - John Green	7
8	A elite - Kiera Cass	1
9	A Seleção - Kiera Cass	1
10	A fantástica fábrica de chocolates – Roald Dahl	1
11	A garota que eu quero - Markus Zusak	1
12	À primeira vista - Nicholas Sparks	1
13	A probabilidade estatística do amor à primeira vista - Jennifer E. Smith	1
14	A revolução dos bichos - George Orwell	1
15	Assassin's creed unit – Anton Gill	1
16	Batman – O silêncio Parte 1 e 2 - Geoff Johns	1
17	Caçadores de bruxas (coleção) - Raphael Draccon	1
18	Carta de amor aos mortos - Ava Dellaira	1
19	Cidades de Papel - John Green	3
20	Como eu era antes de você - Jojo Moyes	4
21	Divergente - Veronica Roth	1
22	Garota de vidro - LAURIE HALSE ANDERSON	1
23	Gelo negro - Becca Fitzpatrick	3
24	It – Stephen King	1
25	Harry Potter - J. K. Rowling	2
26	Jogos Vorazes - Suzanne Collins	2
27	Louco por você - Jasinda Wilder	1
28	Louca por você - A.C. Meyer	1
29	Lua de larvas – Sally Gardner	1
30	Marley e eu - John Grogan	1
31	Não se apega, não - Isabela Freitas*	2
32	Não se iluda, não - Isabela Freitas*	1
33	O andarilho das sombras - Eduardo Kasse	1
34	O diário de um banana - Jeff Kinney	1
35	O filho de Netuno - Rick Riordan	1
36	O guarda – Kiera Cass	1
37	O Hobbit – J. R. R. Tolkien	2
38	Os imortais - Alyson Noël	1
39	O lado bom da vida - Matthew Quick	1
40	O menino do pijama listrado – John Boyne	1
41	O melhor de mim - Nicholas Sparks	1
42	O reino das vozes que não se calam - Carolina Munhóz e Sophia Abrahão	1
43	O vale dos anjos – Leandro Schulai	1

44	O Xangô de Baker street – Jô Soares	1
45	Orange is the new black - Piper Kerman	1
46	Poço dos desejos – Roseana Murray	1
47	Quem é você, Alasca? - John Green	1
48	Resident Evil - S. D. Perry	1
49	Saco de ossos - Stephen King	1
50	Se eu ficar - Gayle Forman	1
51	Senhor dos anéis - J. R. R. Tolkien	1
52	Soul Rebel - KIMBERLLY MASCARENHAS	1
53	Stars (Trilogia Butterfly) - Kathryn Harvey	1
54	Superman – O último Filho - Geoff Johns	1
55	Sussurro - Becca Fitzpatrick	1
56	Teorema de Katherine - John Green	1
57	Trilogia “Sem limites” – Abbi Glines	1
58	Um estranho no espelho – Sidney Sheldon	1
59	Um homem de sorte – Nicholas Sparks	1
60	Um porto seguro - Nicholas Sparks	1
61	Zac Power – H. I. Larry	1

Quadros com os sites e endereços eletrônicos citados pelos alunos

Mangás, games e música	
Páginas citadas	Quantidade de citações
Central de Mangás	1
Anitube	1
Riot games	1
Super animes	1
Song 365	1
g-mail	1
Tudo para android.com	1
Minhateca	1
Mega	1
Jogos-para-android.com	1
Spirit Fanfics - Fanfiction (Blog de Histórias de ficção de fãs)	1

Redes sociais/ e-mail	
Páginas citadas	Quantidade de citações
Facebook	54
Instagram	13
Whatsapp	14
Snapchat	4
Tumblr	1
Twitter	9
Youtube	17
Hotmail	1
Outlook	1
Google	6

Notícias e curiosidades	
Páginas citadas	Quantidade de citações
Globo Esporte	4
G1.com	4
Veja	1
Fatos desconhecidos	2
Sites de receitas	1
Sites de fofocas	1
Mega curioso	1

Comportamento/ religioso	
Páginas citadas	Quantidade de citações
Tutoriais de maquiagem	1
Omelete	1
João Bidu	1
Capricho	5
Jáfostes.com	1
Um quarto de palavras	1
Boca rosa	1
5 minutos – Kéfera (Youtube)	1
Fonte a Jorrar (blog)	1
Edir Macedo (blog)	1
Depois dos quinze	1
Vistase.com	1
Namoro blindado (blog)	1
Blogs de culinária	1

Estudo	
Páginas citadas	Quantidade de citações
Guia do Estudante	2
Hypscience	1
Desciclopédia	1
Wikipedia	1
Sites de história	1

4.3 A escola é uma esteira: o futuro sem sentido da leitura e dos alunos

Diante das diferenças entre as suas práticas de leitura e a imagem do bom leitor construída na escola e defendida pelas professoras, os alunos não se sentem distanciados apenas da disciplina, como também qualificam de modo negativo a experiência de escolarização. O tempo gasto no interior da escola vem aumentando progressivamente no Brasil e em outras partes do mundo. Este período da vida de crianças e jovens é visto comumente como um momento de preparação para o futuro, ou seja, para o trabalho e vida em sociedade (PERRENOUD, 1995). De modo a realizar tal preparação, a escola é organizada não apenas em função de seu período obrigatório, mas de programações anuais, mensais e diárias que têm por função a construção de uma ordem temporal que torna as experiências internas do tempo conformadas ao tempo público (BOURDIEU, 2014). Ao manter os jovens na escola pelo período legitimamente construído para a sua preparação (GALLEGO, 2008), é preciso haver um sentido para que se aguarde, por exemplo, 12 anos pelo término dos estudos, ou seja, para que se considere aos olhos da sociedade alguém formado e preparado para a vida. Logo, a questão dos sentidos da escolarização é fundamental para que se compreendam as relações que os alunos mantêm com a escola.

Philippe Perrenoud (1995) argumenta que poucas pessoas conseguem se resignar ao *non-sens*. Assim, os alunos e, possivelmente, os professores buscam constituir sentidos para a permanência na escola. Por conseguinte, o sentido das experiências de escolarização tem relação com as disposições dos alunos e o quanto escola pode atender às perspectivas socialmente geradas com relação às aprendizagens possíveis. Entre os alunos entrevistados, percebemos perspectivas variadas com relação à escola, como a aprovação em vestibular muito concorrido, o aprendizado do convívio social, a preparação para o trabalho e o desenvolvimento de boas formas de escrita e leitura. No entanto, apesar de alguns alunos notarem que têm suas expectativas atendidas, a maioria deles demonstra que a escolarização não serve para nada, sobretudo quando ela foi prolongada, como ocorre atualmente. Por essa razão, o tempo gasto na escola parece perdido ou, nas palavras de Luana, o período de escolarização é experimentado como uma *esteira* rolante. Como em uma esteira, ela permanece parada enquanto é lentamente transportada de um lugar ao outro. Apesar desse deslocamento, não ocorre qualquer alteração, uma vez que física e cognitivamente permanecemos da mesma forma. Evidentemente, não é possível sustentar a afirmação de que se passam 12 anos na escola sem que se tenha aprendido nada; entretanto, ao construir essa imagem, a aluna evidencia o quanto a escola pode estar distante de suas expectativas.

Pierre Bourdieu (2013b) salienta que em seu trabalho de formação a escola precisa destruir um mundo de modo a criar outro. Logo, na tarefa de favorecer determinadas relações com a cultura, é necessário que se efetive uma espécie de desarticulação das lógicas e inteligibilidades familiares com vistas a produzir uma nova articulação em função das relações com a linguagem, modos de classificação e hierarquização cultural. As relações entre professoras e alunos no espaço escolar parecem nos indicar que este trabalho de desarticulação e nova articulação do mundo cultural de nossos entrevistados é feito de maneira problemática, pois existem diversos sentidos e traduções culturais que implodem a coerência que esses movimentos parecem ter na descrição do autor francês. Compreendemos que, ao destruir um mundo, o modo de funcionamento escolar - com suas regras, sistema de ensino ramificado, condições de trabalho e formação docente - tem dificuldade de manter inteireza o suficiente para se criar outro. Assim, existe um espaço de conflito entre a escola e os alunos à medida que, como vimos ao longo do capítulo, eles vivem em um mundo cultural cujos códigos são diferentes dos escolares. Uma vez perdido o contato cultural entre os alunos e a escola, a escolarização prolongada parece não ter sentido ou é desnecessária. Vejamos, a seguir, como isso acontece.

4.3.1. A tradução de um mundo para o outro

No que se refere à possibilidade de os alunos encontrarem sentidos na escolarização e na leitura de obras literárias, tornou-se evidente que muitas vezes eles julgam ter conhecimentos insuficientes para que possam se apropriar do universo cultural escolar. A referência a autores, modos de leitura e vocabulários específicos necessários para a produção de um discurso legítimo sobre as obras literárias, conhecimento este verificado muitas vezes por meio dos exercícios, conversas em sala de aula, provas, entre outros, parecem inalcançáveis aos olhos dos alunos. Como consequência, foi possível identificar muitas afirmações que demonstram a percepção dos estudantes a esse respeito:

Eu não sei falar da minha leitura (Adriana).

Acho que é assim que se faz trabalho, não sei (Paulo).

A utilização da negação para falar sobre o que aprenderam daquilo que foi explorado em sala de aula coloca em evidência a insegurança experimentada pelos alunos. Ao se referir ao modo como fez o trabalho sobre o Barroco, Paulo evidencia uma cultura formada por

indivíduos que têm o mesmo ofício que ele, a saber, os alunos (PERRENOUD, 1995). Diante de uma relação distanciada com o objeto de ensino, as atividades escolares proporcionam a descoberta da existência de estilos literários e autores; no entanto, não permite que seja possível atribuir significados a eles:

A gente até fez um trabalho. A gente não aprendeu sobre ele [o Barroco], a gente teve que fazer um trabalho sobre ele (Mariana).

A aluna indica, assim como Paulo, que prática e aprendizagem estão separadas. Reside aí uma contradição, pois, como sustenta André Chervel (2001), as atividades escolares propiciam a *ginástica mental* necessária à incorporação dos saberes escolares. Adriana deixa evidente a percepção de que existe um vocabulário específico para falar das obras literárias, porém ela não o domina. A dúvida quanto à exatidão de suas ações e a separação entre elas e a modificação de suas percepções sobre os assuntos abordados é um dos pilares da sensação de ausência de sentidos na escolarização. Karina insiste sobre isso quando fala sobre a dificuldade de manter a leitura de alguns livros:

A falta de informação, de entendimento sobre uma leitura, realmente, atrapalha muito. Você não se interessa pela leitura (Karina).

Os depoimentos dispostos anteriormente permitem-nos ver que a relação com o saber sugerida na escola torna os alunos e até mesmo as professoras distantes das possibilidades de tomarem tais saberes como esquemas interpretativos dotados de significados para suas vidas. Ao falar da formação de professores, Denice Catani (2007) nos oferece importantes contribuições para compreender o problema. A partir do conhecimento apresentado como um conjunto de palavras e nomes de autores deslocados dos modos como eles são produzidos, torna-se difícil compreender e se apropriar deles. Quanto ao nosso objeto de pesquisa, as representações de leitura escolares não produzem laços com aquelas mantidas pelos alunos. A partir disso, diante de um objeto de ensino encarado como algo distante, os pressupostos das atividades e o que deveria ser aprendido por parte dos alunos não se tornam evidentes. Tampouco é evidente a maneira como as atividades selecionadas pelas professoras poderia produzir contatos com as disposições culturais dos alunos. Nesse momento, podemos justapor as situações de aprendizagem vivenciadas pelos alunos e pelas professoras. Valquíria e Celeste passaram por um tipo de formação universitária que rendeu a elas a incorporação da leitura de obras literárias a partir de concepções advindas do campo acadêmico, as quais foram incorporadas ao preço de um suposto apagamento de suas próprias relações com a

leitura. Diante disso, elas parecem reproduzir tal relação com a cultura. Este jogo, no entanto, não é confortável para os alunos. As abordagens pedagógicas mais eficientes, de acordo com seus depoimentos, dizem respeito a situações nas quais os professores conseguem produzir contatos com os interesses e preferências dos alunos:

[...] na sétima série, o professor de Português, ele contou o *Conto do gato preto*, do Edgar Allan Poe. Ele contou de um jeito que a sala toda se interessou por ler, a sala toda. Vinha filas, filas de espera para o livro dele. Filas. Tipo, do jeito que ele contou, interessou a gente completamente e a gente lendo, a gente via que não era exatamente como ele contou, mas do mesmo jeito foi interessante (Adriana).

A busca por maneiras de aproximar e, assim, produzir engajamentos nas atividades escolares é fator determinante para que os alunos possam construir sentidos para aquilo que aprendem. Outras situações consideradas positivas pelos alunos residem na ênfase das trocas orais entre os professores e eles:

Umas só ficavam falando, outras só ficavam escrevendo. Olha o escrevendo eu até achava legal, mas o falando eu acho que para mim é legal quando você consegue pegar o fio da meada. Quando você não consegue entender a aula não adianta. Vai falar, vai falar, que nem político, vai falar e não vai entender nada. Você tem que saber por que ele está falando aquilo, sobre o que é o assunto (Marcelo).

Eu acho que, eu mesma, tenho uma facilidade que eu não... quando eu leio ali escrito, eu não, eu não aprendo muito. Quando a pessoa fala que eu aprendo mais, eu tenho essa facilidade. Quando tem a pessoa falando (Adriana).

É possível interpretar essas afirmações de duas maneiras. Por um lado, os alunos demonstram circular com mais facilidade por meio da cultura oral. Nesse sentido, as trocas ocorridas dessa maneira são passagens necessárias para que se possa chegar à lógica da cultura escrita. Como vimos no capítulo 2, a maioria das atividades propostas pelas professoras parte da escrita, que deve transmitir os conhecimentos válidos. Por outro lado, os depoimentos demonstram a importância da comunicação no processo pedagógico. Pierre Bourdieu (2014) sustenta que toda ação pedagógica depende da comunicação para que sua eficácia ocorra, o que pressupõe não apenas o fato de alguém ser capaz de ouvir o que o outro diz. Para o autor, a comunicação pedagógica depende do grau de domínio do código cultural por meio do qual a comunicação se produz. Assim, em nosso caso, quando os alunos se remetem ao problema da ausência de vocabulário, à falta de conversas e à dificuldade de entendimento do que se passa nas aulas, eles parecem estar aludindo ao fato da cultura legítima no espaço escolar se ligar a esquemas interpretativos da realidade cultural não compartilhados entre eles. Quando os estudantes se voltam para a necessidade da fala,

percebemos a necessidade de que os conteúdos sejam explicados, ou seja, que se tornem conhecimentos apreensíveis segundo suas disposições culturais. A *cultura da atenção*, como a propõe Denice Catani (2010), também se faz necessária no ensino médio.

Fica evidente, também, a necessidade de as professoras efetuarem traduções ao longo das aulas. Os alunos acolhem melhor os momentos nos quais os pressupostos das atividades são destacados para eles, o que nem sempre acontece. A observação das aulas e os depoimentos das professoras e alunos demonstraram que os conteúdos literários são apresentados a estes últimos como em uma exposição de arte, cujas informações necessárias à sua compreensão não foram compartilhadas. Os quadros estão lá, os visitantes podem comprovar sua existência, porém muitas vezes é difícil fazer a leitura dessas obras. Pierre Bourdieu (2007) chama atenção para a necessidade de se constituir capitais necessários à apreciação artística. No caso escolar, ocorre algo semelhante, pois a ausência de distribuição das formas de apropriação da leitura de obras literárias torna difícil a compreensão de seus significados segundo os critérios escolares. Não podemos nos esquecer de que, segundo o que temos exposto neste capítulo e no anterior, os alunos – assim como as professoras – dispõem de esquemas interpretativos do universo literário; contudo eles são invisíveis às lógicas escolares.

Adriana, aluna do ensino médio regular, teve a possibilidade de ajudar a professora responsável pela sala de leitura da Escola 1 por mais de um ano. Entre todos os nossos entrevistados, ela dispunha de conhecimentos que demonstravam a apropriação do funcionamento do universo literário segundo as regras do universo literário legítimo no espaço escolar. A aluna havia incorporado os modos de classificação dos livros segundo seu gênero, tinha compreensão sobre as relações individuais que se pode produzir com a literatura, relacionava universos literários aos autores que lhes produziram, enfim, ela dominava os códigos em circulação na biblioteca. Apesar de também se sentir uma leitora insegura, ela demonstra que a experiência de lidar com a biblioteca e seu cotidiano forneceu-lhe saberes que puderam reconfigurar seu conhecimento sobre esse tema. Logo, mais experiências como essa poderiam proporcionar nos alunos a sensação de aprendizagem e de que o tempo gasto na escola não é perdido. Nesse caso, como também notamos em nossa pesquisa de mestrado (AMPARO, 2012), a escola produz o arbítrio cultural na medida que legitima e valoriza um conjunto de obras e leituras, porém tem dificuldades de ligar os saberes àquilo que os alunos sabem:

Com a [aula] de Português [eu ficaria] porque eu acho que precisa, mas eu não uso, mas eu acho que tem que ter (Paulo).

Até aprendi, mas eu não gosto. Eu finjo que eu não aprendi, eu só boto conhecimento na prova (Mariana).

Como os alunos não têm a oportunidade, para além da incorporação do arbítrio cultural, de terem modificadas as suas disposições e aprendizagens, parecem sentir que o tempo vivido na escola é semelhante àquele gasto em uma esteira. A ausência de modificação passa a ser comprovada por outros espaços que dão legitimidade ao saber escolar na sua perspectiva, o que alguns alunos chegam a formular de maneira mais direta. Inicialmente, o próprio sistema de ensino comprova a insuficiência da escola:

O [processo seletivo] da ETEC eu fiz para fazer o ensino médio. Mas eu não fiz para passar, eu fiz mais para ver como funciona para quando eu quiser fazer um ENEM eu não ficar aquele “meu Deus, o que é isso?” Para preparar mais. Só o da Nossa Senhora da Lapa era ensino técnico com o ensino médio. Mas eu não consegui passar. Fiquei com 35% só. As matérias que eu consegui esses 35%, eu sei o quanto eu me matei para conseguir. Foi assistindo videoaula, foi na internet. Eu sei o quanto me esforcei para não conseguir... eu deveria ter conseguido, na minha concepção, eu só aceitaria se eu conseguisse 80%, pelo menos. Eu vou lá e vejo em 35! Desencoraja. Meu Deus, o que vai ser de mim daqui dois anos? E agora é um ano só. É horrível, a gente fica se sentindo meio impotente (Luana).

Paulo também expressa que a escola não o auxilia a encontrar trabalho:

Quase nada. Nas duas coisas que eu quero fazer, [a escola não ajuda] em nada (Paulo).

As ponderações dos alunos indicam que eles não têm acesso a um saber capaz de se relacionar às suas maneiras de compreender a cultura e, ao mesmo tempo, eles também não conseguem produzir relações entre tal conhecimento e seus projetos futuros. A produção de elos entre o que é ensinado na escola, as experiências dos alunos e projetos de futuro precisariam estar melhor articulados no processo de escolarização.

4.3.2. Para que serve a escolarização?

A impressão de que a escolarização não é pensada de modo a proporcionar modificações consistentes nos alunos torna-se mais evidente por meio da utilização do tempo e do planejamento das atividades diárias, semanais, mensais e anuais, as quais não parecem

corresponder a um objetivo formativo. Ao falar da constituição do tempo nas escolas primárias paulistas, Rita de Cassia Gallego (2008) nos mostra a importância da arquitetura temporal para as atividades de ensino. A esse respeito, uma invenção descrita pela pesquisadora nos auxilia a compreender o problema em questão. No processo de articulação dos ritmos de aprendizagem, o século XIX vê surgirem os *tempos didáticos*, que articulam o modo de ensino dos professores. Uma de suas características é a articulação do ensino concêntrico, “[...] caracterizado pela organização dos programas compostos por todas as matérias simultaneamente numa mesma série e em séries consecutivas, desenvolvendo-se pelo aumento crescente de intensidade” (GALLEGO, 2008, p. 206-207). Por meio desse ritmo de ensino e organização dos currículos, a escola tornava mais complexo o efeito produzido nos estudantes, dando a ver seu potencial formativo. A diferença produzida nos alunos depende muito, portanto, dessa engrenagem ritmada das atividades cotidianas e a relação com os saberes. As observações de aula e as entrevistas nos deixam ver que a ação escolar não parece oferecer essa experiência articulada aos alunos.

Enquanto ocupávamos a posição de observadores das aulas, a impressão de um tempo que passava vagarosamente se fez presente para nós. Em algumas circunstâncias as próprias professoras tornavam esse fato evidente, como aconteceu com a profissional que substituiu Valquíria em um dos dias em que ela faltou: “[a professora] adverte que sua aula é mais “light” por ser substituta. Ela diz que costuma passar “textinho na lousa” e dá visto”. Também notamos o progressivo aumento das faltas ao longo da semana. A situação se torna ainda mais incômoda à medida que as atividades mantidas por Valquíria e Celeste pareciam acentuar essa impressão, pois as intencionalidades formativas nem sempre eram claras. Apesar da impressão de que a escolarização poderia ter efeitos mais duradouros, os alunos que frequentavam o EJA contam sobre uma experiência com mais sentidos, indicando que a opção de Celeste pelo trabalho com os textos de modo a explorar seu vocabulário e aspectos gramaticais surtiu efeitos para os alunos. No caso do ensino médio regular, as aulas não articulavam um sentido para o ensino que fosse evidente para os alunos. As duas situações vividas indicam que na ausência de uma cultura comum que dê sentidos compartilhados ao ensino, as articulações e negociações cotidianas tornam-se ainda mais importantes (ZAFFRAN, 2006; DUSSEL, 2007), o que vai depender muito das circunstâncias do encontro entre um grupo de professores, os alunos e uma instituição particular. Nesse sentido, temos duas situações possíveis. Devemos ressaltar que essa característica pode levar os alunos a vivenciar experiências de escolarização bastante fragmentadas, pois além de variar de escola

para escola, também pode variar de professor para professor. Dessa forma, na aula de Geografia ou História os alunos podem identificar circunstâncias mais formativas.

Sabemos que não é possível realizar atividades de aprendizagem durante todo o tempo em que se fica na escola, como afirma Philippe Perrenoud (1995). No entanto, nas aulas observadas, muitas vezes essa ideia parece ganhar maiores consequências. Assim observamos:

A professora se levanta e os lembra do trabalho sobre o Barroco, “para não passar em branco
(Observação de aula no dia 04/11, 3º ano B).

A ideia do tempo escolar com sentido formativo parece se inverter e as atividades tem a função de fazer com que o tempo passe. Nas circunstâncias em que isso não fica claro, o pressuposto parece estar presente nas relações entre alunos e professores durante as aulas. A organização escolar parece incentivar essa sensação:

Entra na sala a mediadora da escola para pedir aos alunos com mais de três notas vermelhas para procurar o professor da disciplina e pedir um trabalho. Ela continua explicando que um aluno que tenha sete notas vermelhas pode repor. Ela está com uma lista dos alunos nessa situação. Os alunos pedem para ela não ler o nome em voz alta. Contudo, ela lê os nomes. Depois de citar o nome de um aluno com 7 notas vermelhas diz: “Esse aluno tá todo lascado, coitado”. Sobre outro aluno diz, “Tem sete faltas, mas dá para repor”. Ao final, cerca de 15 anos tem pelo menos três notas vermelhas, sendo que a maioria tem mais que 5

(Observação feita no dia 10/11, Escola 1).

Conforme a mediadora apresenta a possibilidade aos alunos com notas vermelhas de entregar um trabalho a fim de alterarem sua situação, o próprio jogo escolar parece não fazer mais sentido. O tempo que se passa na escola não é fundamental, pois ainda que eles não frequentem as aulas e não realizem as atividades, ao final haverá um trabalho que valerá todo o tempo gasto na escola. As situações vividas pelos alunos produzem algumas reações diante das situações escolares. Entre elas, situaremos a seguir aquelas que pudemos reconhecer entre os alunos.

- **A revolta diante da escolarização**

Luana representa uma visão a respeito da escola expressa pelo sentimento de revolta. Vendo-se diante uma escolarização que, apesar de prolongada, não lhe permite atingir vagas

localizadas entre as mais concorridas, a aluna se sente indignada. Essa posição gera a vontade de faltar e de se ausentar das aulas. Algumas de suas frases expressam o que sente:

Não é uma rebeldia, é uma raiva que dá (Luana).

Eu quero me formar na escola, mas eu não quero ir [à escola] (Luana).

● **A indiferença diante da escola**

Paulo e Amanda demonstram duas formas de sentir indiferença com relação à escola. O primeiro compreende que a escolarização não poderá lhe render nada. Diante disso, ele não se sente revoltado, mas sim indiferente. Ele encontra maneiras de ocupar o espaço silenciosamente e sem chamar a atenção. Por meio de sua estratégia de realização das atividades, procura passar pelo tempo ainda necessário à escolarização sem ser importunado, assim como não importuna a professora ou os colegas.

Minha meta é só sair da escola (Paulo).

Ser esperto, só. Você não precisa ficar fazendo tudo, é só ser esperto [...] entregar os trabalhos, sempre, e fazer lição na sala (Paulo).

Amanda também não parece identificar sentidos para a escolarização para além da obrigatoriedade de os adolescentes estarem nesse local e das aspirações de seus pais. O fato de ter sido reprovada em um processo seletivo ou de não compreender os conteúdos não lhe exaspera, exceto se isso causar reprimenda por parte de seus responsáveis.

Tem coisas que eu não entendo bulhufas. Eu não lembro direito o quê, mas, por exemplo, a parte do radical entendi. Tomara que eu tire mais do que 5 se não minha mãe me mata (Amanda).

● **Entre o encantamento e a decepção**

Clair e Karina, as estudantes adultas, mostraram-se muito encantadas com a possibilidade de voltar aos bancos escolares. O término da escolarização, mesmo na idade adulta, foi encarado de maneira muito positiva. Elas se mostraram contentes ao ter acesso a saberes que consideram mais valorizados, o que lhes rendeu uma visão positiva sobre a volta aos estudos. Entretanto, a satisfação segue ao lado da decepção, ao notarem que a escola a qual tiveram acesso não oferecia as condições de construções de saberes como elas tinham projetado.

Eu acho que na verdade eu acordei. Ter voltado para a escola fez eu acordar como pessoa, tipo “Eu posso aprender, eu sei. Eu ainda consigo aprender” (Clair).

E eu estou saindo daqui sem saber quase nada (Clair).

Esse ano, eu estudei o3º [ano], mas eu não pude absorver nada (Karina).

- **O desdém com relação à escola**

Mariana não está revoltada e tampouco está satisfeita com a escolarização. Diante disso, ela não se rebela, porém parece querer dar de volta a indiferença com a qual a escola a trata. A incorporação da visão de si como alguém que não consegue “guardar” o que lhe é ensinado oscila com o desdém demonstrado por ela.

É que eu sou o tipo de pessoa que esquece muito rápido das coisas (Mariana).

Até aprendi, mas eu não gosto. Eu finjo que eu não aprendi, eu só boto conhecimento na prova (Mariana).

- **Posição compreensiva**

Adriana foi a única aluna a manter uma posição de compreensão das interações mantidas dentro da escola. Ela notou algumas limitações, porém buscou situá-las entre as injunções da instituição. Ela sugere que a presença de alunos que não compreendem o jogo escolar produz certas especificidades aos saberes a serem explorados na escola. Como resultado, ela parece aceitar que vai aprender o que for possível e, depois do ensino médio, procurará outras maneiras de ter acesso os conhecimentos necessários ao vestibular.

O ensino é bom, mas você percebe que ele podia ser melhor, mas tem aqueles alunos que acabam, que eles não conseguem compreender e eles acabam deixando aquilo... a gente não tem tempo de aprender o necessário, a gente tem só o básico (Adriana).

As posições descritas acima não esgotam as possibilidades que uma sala de aula pode comportar, entretanto, tais imagens nos servem para dar visibilidade a alguns ângulos de refração possíveis para as experiências de escolarização verificadas na Escola 1 e na Escola 2. No espaço entre as expectativas de futuro, disposições culturais e organizações escolares, percebemos a construção de significações para a escola a partir de relações objetivamente instauradas. As imagens também indicam a fragmentação verificada em sala de aula. No

início de nosso trabalho procuramos indicar que a sala de aula é composta por diferentes frações de classe que trazem possibilidades diversas para a produção de engajamentos escolares e, acreditamos, este é um dos elementos que podem gerar experiências de escolarização tão diversas.

* * *

Ao iniciarmos o capítulo, procuramos situar as práticas de leitura dos estudantes e as maneiras como elas são classificadas na escola. Para tanto, buscamos as lógicas não-escolares nas quais foram produzidas, os sentidos atribuídos ao universo literário, bem como em quais bases eram definidas. Descrevemos livros, jornais, revistas e *blogs* conhecidos e praticados de modo não sacralizado, segundo lógicas não valorizadas ou percebidas no espaço escolar. Evidenciamos, também, que uma vez reclassificadas na escola, as relações com a leitura dos alunos faziam com que estes últimos fossem classificados como não-leitores ou leitores pouco proficientes. Desse modo, os esquemas interpretativos conhecidos pelos alunos são invisíveis na escola ou desvalorizados. Os alunos, nesse tocante, atribuem valor à leitura, uma forma de fazer com que possam *soltar o corpo*. Eles mencionam frequentemente a importância da linguagem para conseguirem se expressar por meio da fala, da escrita e da leitura. No entanto, ao final da trajetória formativa, ainda não se identificam como quem tem esses conhecimentos construídos. Como resultado, os alunos demonstram a necessidade de traduções ou elos entre as culturas, para que possam perceber que a escola vale a pena, que o tempo de escolarização não foi perdido. Notamos, portanto, situações de formação marcadas pela fragmentação, que se expressa na distância entre os esquemas interpretativos do universo literário das professoras, dos alunos e da escola, cujas normas e regras colocam em jogo o inconsciente escolar. A fragmentação também se estende para o dia a dia das escolas, no qual textos fragmentados estruturam as aulas nas quais as relações com a leitura também estão dadas desse modo. Ao mesmo tempo, diante de tantos aspectos a serem articulados, efetivam-se negociações constantes como uma tentativa de superação da fragmentação. As negociações, no entanto, são sempre provisórias e marcadas pelo mosaico do cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Será que a leitura ainda é uma parte constitutiva da cultura?
Jéan Hébrard e Anne-Marie Chartier

No estudo acerca dos discursos sobre a leitura produzidos na França entre 1880 e 1980, Jean Hébrard e Anne-Marie Chartier (1995) fazem a pergunta em epígrafe já no último capítulo da extensa obra. Após acompanharem mudanças significativas nas compreensões sociais e escolares dos sentidos da leitura, os autores se perguntam se ela tem relevância como parte do que se pode considerar a “cultura” francesa no presente. No volume referido acima e também em outros artigos, Anne-Marie Chartier (1995) discutiu o fato de mudanças sociais, tais como a ampliação da alfabetização, expansão dos sistemas de ensino e novas compreensões da função da leitura terem provocado alterações nas articulações entre ela e a cultura. No caso francês, a escola republicana foi ancorada no binômio literatura e cultura geral, conjugação que forneceu um dos pilares de seu sentido social. No entanto, as explosões demográficas e o surgimento da cultura de massa impuseram novos tipos de leitura e, assim, desfizeram para refazerem os papéis desempenhados por ela. Desse modo, a busca pelos endereçamentos sociais que a literatura escolarizada poderia gerar é aspecto significativo para a compreensão dos problemas relacionados a ela.

Quando nos propusemos a investigar as disputas pela leitura legítima de obras literárias, de certo modo, também tratamos das possibilidades de articulação da formação escolar e suas repercussões para as professoras e alunos. As sugestões de autores como Pierre Bourdieu e Bernard Lahire acerca do papel estruturante que a linguagem desempenha na articulação do trabalho pedagógico bem como a certeza de que a leitura é um objeto de disputa, ajudaram-nos a perceber que os acordos ou injunções do presente poderiam nos auxiliar a compreender quais seriam os sentidos da literatura para o ensino médio hoje. Nossa pesquisa de mestrado (AMPARO, 2012), como indicamos no capítulo 1, também nos forneceu um certo tipo de aproximação à questão, pois pudemos identificar os efeitos que as formas de classificação operadas na escola foram marcantes para as mulheres cujas leituras investigamos. Nesse sentido, notamos que o tipo de educação a que se tem acesso pode produzir afinidades com as obras artísticas assim como fornecer interpretações sociais, incorporadas individualmente, acerca da linguagem literária. Assim, em um sentido positivo ou negativo, fornecem chaves interpretativas das práticas de leitura individuais e, no limite,

das classificações sociais por meio da cultura, já que elas são aspectos de identificação e diferenciação dos grupos em sociedades diferenciadas (CHARTIER, 1991a, 1991b).

De modo a nos aproximarmos dessas questões, selecionamos o caminho do cotidiano, uma vez que ele efetiva a síntese dos problemas em questão e, assim, produz as inúmeras determinações do que se pode considerar como o problema da leitura de obras literárias no presente. Procuramos construir teoricamente e metodologicamente a cotidianidade como algo temporal e socialmente estruturado em diálogo com autores como José Mário Pires Azanha, Pierre Bourdieu, Dominique Julia e Régine Sirota. A partir daí, tomamos dois caminhos investigativos. Por um lado, construímos um espaço cruzado por temporalidades que sintetizam diferentes diretrizes e sentidos atribuídos às obras literárias. Evidenciamos que a articulação desses elementos depende da apropriação feita pelas professoras em seu trabalho cotidiano. Por outro lado, a sala de aula e seu dia a dia são constituídos por pessoas cujas posições sociais produzem diversos ângulos de refração aos tempos escolares e à cultura legítima. Para nós, foi muito importante a compreensão de que as práticas pedagógicas são sínteses de disputas sociais reapresentadas por meio da lógica educacional (SIROTA, 1988).

De modo a concretizar tal abordagem, recorremos ao conceito de *inconsciente escolar*, tal qual proposto por Pierre Bourdieu (2013a) para definir as estruturas cognitivas que produzem a realidade. Ao se referir a um *transcendente histórico*, o autor nos propõe a compreensão dessa dimensão da história incorporada que produz o senso comum ou as ideias impensadas, porque consideradas evidentes. Por meio da relação entre o presente e os diversos traços do passado da qual se depreendem as estruturas cognitivas em circulação, procuramos situar, nos limites propostos na pesquisa, as disputas pela leitura legítima de obras literárias. Assim, os ritmos e regularidades escolares e sociais deram os contornos à cultura cotidiana.

Por meio do crivo estabelecido pelo *inconsciente escolar*, operam-se as classificações das práticas culturais dos alunos e também das professoras, de modo a se produzir a socialização nas instituições de ensino. Diríamos que a escola exerce uma força centrífuga que ao girar, ou melhor, ao ser praticada, atrai as disposições culturais dos professores, alunos e outros agentes, ao mesmo tempo em que as reclassifica, dando sentidos tomados como gerais ou como destinos sociais por cada um deles. Devemos considerar, também, que tomamos em nossa análise as características dadas pelas relações objetivamente instauradas em duas instituições de ensino e, portanto, conhecemos sentidos possíveis dados nesses espaços e nas circunstâncias vivenciadas ali. Conhecemos uma rede de ensino marcada pela ramificação, a qual tem gerado uma tendência de diferentes vias de entrada e experiências

para os alunos. Entre as escolas técnicas, regulares em período normal e em tempo integral – sem contarmos as instituições particulares – podemos inferir a possibilidade de modos diferenciados de apropriação de estruturas cognitivas que podem gerar classificações diferenciadas em função das condições pedagógicas, do recrutamento social de professores e alunos e da estrutura física oferecida por elas.

A realidade que pudemos descrever está marcada pelos estranhamentos sociais dados na cotidianidade entre alunos recrutados em frações da mesma classe social, cujos estilos de vida diferem em suas práticas culturais e expectativas de escolarização. Por isso, os conflitos entre eles são constantes. As professoras, cujas origens sociais são compartilhadas com os alunos, buscam se diferenciar destes últimos quando assumem a posição docente. Como consequência, ocorrem vários pequenos conflitos e mal-entendidos dinamizados pela força centrífuga do cotidiano e suas imagens da cultura legítima.

A observação das aulas e entrevistas com professoras e alunos, bem como a análise dos materiais didáticos e currículos em vigência, permitiu-nos elaborar uma imagem da *matriz socializadora escolar*, isto é, das ações pedagógicas articuladas que fornecem perfis da socialização no que se refere às relações com a leitura de obras literárias (LAHIRE, 2008). Uma dimensão importante dessa matriz socializadora se refere ao fato de que ela é produzida no próprio cotidiano e, assim, as professoras exercem papel fundamental para a produção desse currículo criado na sala de aula pela articulação de suas disposições culturais e conhecimentos disciplinares informados por estruturas cognitivas conhecidas nos cursos de formação e entrada na profissão. Principalmente por meio de práticas ancoradas nos textos, efetuam-se atividades de leitura, escrita e discussões orais que possibilitam a produção de imagens da leitura de obras literárias, as quais evidenciam os seus desafios atuais.

Podemos iniciar a descrição do que dá conteúdo a essa matriz socializadora recorrendo ao passado. Por meio de uma retomada da história da disciplina e de alguns currículos notamos que o ensino médio tem um passado ligado à educação das elites por meio do fornecimento de uma cultura geral, cujo perfil humanista teve papel central. Assim, esse nível de ensino buscava legitimar, em consonância com o perfil social de seus alunos, uma relação desinteressada com a literatura, baseada nos autores e títulos presentes no cânone escolar – criados e legitimados pelas seletas e coletâneas. Na medida que, ao longo do século XX, o ensino médio passa por momentos de expansão, o sentido formativo da leitura de obras literárias foi modificado de modo a atender a grupos sociais mais amplos. Os sentidos sociais presentes nos currículos e livros didáticos passam a estar associados à comunicação e expressão, processo que têm início nos anos 1960 e vai se aprofundando. O ensino, que se dá

cada vez mais com o auxílio de livros didáticos que se estruturam geralmente pela presença de textos, atividades de análise dos mesmos e exercícios gramaticais, volta-se para os aspectos relativos aos usos dos materiais impressos. Os documentos curriculares paulistas dão a ver a necessidade de se compreender não apenas o texto literário como ponto de partida das aulas, mas também textos advindos da cultura de massas, como as propagandas, jornais, gibis, entre outros. Essa mudança é significativa, uma vez que a disciplina foi se estruturando por meio da relação com os autores clássicos e aqueles celebrados pela crítica literária, dispostos nos livros didáticos e currículos.

A mudança de sentidos proposta às obras literárias, que passa de sua análise para uma forma de suprir as necessidades formativas de grupos sociais cada vez mais amplos e das referências sociais alargadas a respeito do que seriam os objetos de leitura, resultaram em certo paradoxo. A análise de nossos dados demonstrou que, apesar dessas alterações, mantém-se como esquema interpretativo uma imagem da boa leitura, caracterizada por uma das alunas entrevistadas pela figura do *leitor-leitor*. Ele é caracterizado por alguém que realiza, em silêncio, a leitura desinteressada – muitas vezes descrita como a *leitura por prazer* – de obras de tamanhos variados e tem como ponto de partida apenas os grandes autores, os quais hoje em dia permanecem nos livros didáticos e vestibulares, enfim, nos circuitos de legitimidade escolar. Vemos, assim, que apesar das reconfigurações dos sentidos da leitura de obras literárias, permanecem estruturas cognitivas repletas de significados que prolongam no presente a ideia do ensino médio destinado às elites e sua relação com a cultura, pelo menos no que se refere à imagem da boa leitura.

Diante de tais sentidos contrastantes no que se refere às obras literárias, vemos a sala de aula ocupada por professoras e alunos e suas disposições culturais dissonantes, como falamos anteriormente, em um sistema de ensino ramificado, produzindo negociações cotidianas pelos sentidos e pelo que se pode compreender como a leitura legítima. Nesse jogo acontecem ações constantes de classificação e reclassificação diante das imagens relativas à boa relação com a literatura. Logo, as posições de professoras e alunos demonstram as especificidades desses conflitos.

No que se refere às professoras, identificamos a ocupação de uma posição difícil, uma vez que elas devem ser as representantes da relação com a linguagem presente nas prescrições curriculares, livros didáticos e consensos atrelados à leitura. Em consonância à imagem do *leitor-leitor*, elas precisaram incorporar tais sentidos, o que foi feito sobretudo nos espaços de formação docente em cursos universitários e início do exercício profissional. Vimos que a partir de disposições culturais e expectativas de escolarização variadas, Valquíria e Celeste

frequentaram cursos de formação que trouxeram imagens da leitura advindas do espaço acadêmico em que os valores presentes na escola foram mais uma vez legitimados. De modo a serem representantes dessa relação com a cultura, as professoras realizam movimentos de esconder e mostrar suas práticas de leitura. Também procuramos situar os movimentos pelos quais as professoras incorporaram a história da profissão no que se refere aos saberes legítimos e, assim, assumiram uma visão marcada pela necessidade de diferenciação cultural e social dos alunos. Uma vez que tal distinção não está completamente configurada em suas trajetórias de vida, elas foram descrevendo uma posição difícil de ser ocupada.

Os alunos, por sua vez, são unânimes ao definirem o desgosto com relação à disciplina Língua Portuguesa e expressaram de maneira mais clara tal percepção. É importante ressaltar que essa é uma diferença fundamental entre professoras e alunos, uma vez que estes últimos têm mais liberdade para informarem sua contrariedade a respeito da leitura escolar. No entanto, as professoras precisam assumir seus pressupostos como condição para desempenharem a função docente. Como vimos, Celeste tem disposições mais favoráveis a essa aproximação, ao passo que Valquíria demonstra vivenciar maiores contrariedades com relação a imagem da literatura encontrada em seu ambiente profissional. Mesmo assim, ambas as professoras precisam legitimar tal relação com a cultura, o que as leva a esconderem suas práticas culturais. No tocante aos conflitos vividos pelos alunos, seus maiores problemas seguem em duas direções. O primeiro deles se refere ao fato de suas aproximações às obras literárias serem forjadas sobretudo nos espaços familiares, que articulam a leitura por meio de sentidos afetivos, religiosos, enfim, repletos de significados para as experiências individuais dos mesmos. Contudo, as chaves interpretativas constituídas nesses espaços não podem ser utilizadas na escola, uma vez que o universo literário dessa instituição é estruturado segundo outros códigos. O segundo deles se refere ao fato de que suas relações com a leitura são reclassificadas, assim, os estudantes vão se apropriando, por meio dos julgamentos docentes, da visão de si como não-leitores ou leitores pouco proficientes. Ao mesmo tempo, sabem da existência de grandes autores e obras clássicas, mas têm poucas ferramentas para circular em seu universo, pois não há de maneira constante o trabalho de tradução cultural realizada pelos professores.

As formas de compreensão da linguagem descritas por professoras e alunos assim como a observação das aulas demonstrou que os textos literários são assumidos de maneira distante dos sentidos que alunos e professoras atribuem a eles. A partir da imagem do *leitor-leitor* e as características que a envolvem, os participantes da pesquisa falam a respeito de uma disciplina que para eles não mudou com o tempo e que dá a ver a literatura como um

tipo de saber que não pode ser utilizado para que eles elaborem suas demandas cotidianas. Isso indica que, cada um à sua maneira, Valquíria, Celeste e os alunos devem lidar com esquemas interpretativos do universo literário que estão apartados de suas experiências. Como Denice Barbara Catani (2010) nos indicou, esta é a característica das aproximações ao conhecimento favorecidas em cursos de formação de professores em que os saberes não são apresentados de maneira articulada às experiências dos profissionais em formação. Vemos o quanto elas são duradouras, uma vez que são reproduzidas em suas práticas pedagógicas.

Afora as especificidades de suas posições, ambos lidam com hábitos de leitura semelhantes. Como mencionamos no início do capítulo, as professoras são agentes da expansão atual do ensino médio, porém elas próprias também são fruto de antigas ampliações do ensino médio e universitário. Assim como os alunos, elas passaram por situações em que suas representações culturais foram postas de lado ao incorporarem o arbítrio cultural. A licenciatura bem como as prescrições estatais favorecem relação especializada com e leitura de obras literárias a partir de conhecimentos advindos dos espaços acadêmicos. Nesse trabalho pedagógico permeado pela violência simbólica em que se instaura o arbitrário cultural (BOURDIEU, 2014), as professoras incorporam a hierarquia cultural escolar ao preço de efetuarem um jogo de esconder e mostrar suas inscrições sociais. Em função de suas posições docentes, do que depende certo apagamento de suas práticas de leitura, as professoras também geram tais modos de circulação no universo literário. Para isso, elas se valem de práticas de ensino que as distanciam de suas representações de leitura em favor daquela mais valorizada em seu espaço de trabalho.

Assim, na impossibilidade de poderem colocar suas experiências e modos de compreensão da realidade em jogo, os alunos entendem a escolarização como algo sem sentido. Essa sensação está relacionada a uma dada aproximação ao conhecimento, mas também ao modo de estruturação do tempo. As observações de aula e as entrevistas permitiram ver que a organização da jornada cotidiana não consegue atribuir sentidos para a aprendizagem. Diante desse objeto de ensino, as atividades são articuladas sem que se torne evidente seu sentido formativo, o que gera a sensação de tempo perdido. Para os alunos, as aulas não produzem ganho de conhecimentos úteis, ou seja, aqueles que permitem revisitar seus saberes e a elaboração de novos a serem utilizados no futuro.

A valorização exclusiva do *leitor-leitor* promove o apagamento e a desvalorização de formas variadas de concepção do universo literário, sobretudo aquelas que passam ao largo dos espaços mais valorizados no campo acadêmico. As práticas de leitura dos participantes de pesquisa evidenciaram espaços de circulação literária marcados pelas livrarias pertencentes a

grandes redes situadas em *shoppings centers*, por livrarias de rua, por sebos e por bancas de jornal – sem contar na troca de livros – que colocam em evidência os grandes centros de comércio, as possibilidades oferecidas pelos caminhos percorridos para ir ao trabalho e pelos passeios de final de semana. Em meio às práticas de sociabilidade constituídas nesses locais, são produzidas maneiras de apropriação do universo literário. Um exemplo disso vem de Luana, que não vê a necessidade de existirem bibliotecas e que não vê a compra de livros como um bom investimento, já que a leitura se esvai no momento em que acaba. Diferentemente do que a imagem do *leitor-leitor* sugere, delineiam-se leituras marcadas pelo efêmero, logo, por experiências temporais diversas da imagem presente nos esquemas interpretativos escolares. Além disso, os circuitos formados em torno de pessoas consagradas no espaço virtual, por meio de *blogs* e *sites*, constituem referências literárias. Como se vê, o universo de leituras dos alunos e das professoras é amplo, seguindo as lógicas de suas trajetórias de vida e significados elaborados nessas circunstâncias. A escola tem, assim, sentidos concorrentes no tocante às referências de leitura (CHARTIER & HÉBRARD, 1995) e sua reação é marcada pela classificação de tais imagens como não-leituras e os alunos como não-leitores.

Como a exposição feita até aqui deixa ver, os conflitos a respeito da leitura de obras literárias não ocorrem de maneira polarizada entre professores e alunos. Identificamos pequenos conflitos, muitas vezes apresentados como negociações, que nos permitem ver os traços que definem o que está em jogo no que se refere às obras literárias. As maneiras de apropriação de leitura favorecidas pela escola, como vimos, tornam os livros e autores valorizados por ela os representantes de uma cultura que pouco implica os saberes e expectativas de futuro dos estudantes. Apesar de notarmos essa relação com a leitura como algo predominante, pudemos acompanhar uma circunstância em que observamos um rompimento no perfil predominante da abordagem do texto literário. Ao final de nosso texto, gostaríamos de apresentar essa circunstância, pois ela nos permite compreender o problema da leitura de obras literárias a partir da apresentação de como ela concretiza os conflitos encontrados em nossa pesquisa:

“Ao terminar de distribuir os textos, a professora começa a leitura. No canto da página impressa existe uma explicação sobre o que é o conto. Ela lê essa explicação e, a seguir, o título do conto: “O cachorro canibal”. A professora pergunta para a turma o que é canibal. Eles logo respondem que é aquele come gente.

[...]

Ao terminar a leitura, os alunos ficam em silêncio, aparentemente, surpreendidos pelo final do conto, quando um cachorro come o outro que tinha chegado em seu quintal. Diante da sala perplexa a professora responde: “É um conto pesado, bem pesado”. A seguir, vira-se e passa algumas questões na lousa para que os alunos as respondam

(Observação de aula dia 07/11, 3º ano B)

A leitura do conto *O cachorro canibal*, de José J. Veiga, foi realizada da maneira habitual. A folha xerocada serviu de material para a exploração do vocabulário e gênero textual a que corresponde. A leitura em voz alta mantida pela professora, no entanto, foi se configurando de maneira inesperada, pois a trama criada por José J. Veiga foi envolvendo a turma cada vez mais à medida que avançava. O clímax da atividade aconteceu quando, ao final do texto, um dos cachorros comeu o outro, o que os alunos não esperavam. A professora também não contava com esse final, pois ela não havia feito a leitura do mesmo anteriormente. O final surpreendente provocou uma ruptura na lógica das aulas, a qual enquadra a obra literária enquanto um patrimônio a ser preservado ou ensejo para exercícios gramaticais. Em nossa interpretação identificamos que o conto fez com que os alunos e a professora fossem implicados na leitura em suas expectativas sobre os comportamentos entre animais, lembremos que os cachorros podem ser bichos de estimação, e sobre a visão que eles têm acerca do canibalismo. Nesse momento, pareceu-nos que a professora e os alunos não souberam como reagir e, assim, se fez um grande silêncio. Aos nossos olhos, a situação demonstra que a forma de organização das aulas pode ser um fator de distanciamento das obras literárias ao mesmo tempo em que os conhecimentos e práticas atrelados a elas fornecem poucas chaves para diferentes abordagens da literatura. Assim, alunos e professora não souberam o que fazer diante da ruptura causada pelo conto.

O exemplo acima, assim como toda a tese, tratou da leitura de obras literárias na escola por meio das características que ela ganha no momento em que é colocada em prática. As opções de atividades, escolhas docentes e discentes, romances, contos e poemas a serem articulados em sala de aula nos permitiram encontrar nosso objeto de pesquisa como uma criação escolar. Como nos lembra Dominique Julia, a cultura produzida em seu interior se mostra por meio da incorporação de normas e práticas que a caracterizam. Com a linguagem, um dos traços centrais da elaboração dessa cultura, ocorre algo semelhante. O exemplo anterior evidencia os conflitos entre uma imagem da leitura presente como pressuposto nas práticas escolares e suas possibilidades de articulação com os sentidos e esquemas interpretativos socialmente constituídos por professores e alunos. De situações como aquela

se depreendem e se mostram no cotidiano os pequenos conflitos pela leitura legítima de obras literárias e, no limite, as possibilidades de formação escolar nas escolas de ensino médio conhecidas. Para concretizar nosso objeto de pesquisa, o trabalho considerou aspectos estruturantes da cotidianidade escolar, tais como o tempo, a elaboração das aulas pelas professoras, as relações entre cultura e educação e, obviamente, a própria leitura, atividade importante do trabalho escolar. Desse modo, a pesquisa apresentada abordou assuntos caros aos estudos pedagógicos e, nesse sentido, pode contribuir com a revitalização de estudos sobre temas semelhantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Textos legais

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2000.

Parecer CEB/CNE nº 15/98 IN: BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: bases legais. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. PCN+ Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília, 2013.

BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

Ministério da educação e cultura/SEB. (2006) Orientações Curriculares Nacionais (ensino médio).Literatura. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília.

São Paulo (Estado). Currículo do Estado de São Paulo Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo, FDE, 2012

Livros, teses e artigos

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ALMEIDA, Jane Soares de Almeida. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

ALVES, Nilda; Oliveira, Inês Barbosa de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa editora, 2004.

AMPARO, P. A. **Sonhando acordada: um estudo sobre as práticas de leitura da coleção de romances Clássicos Históricos**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

ANDRADE, L. T. A linguagem da formação docente. **Língua Escrita (UFMG)**, v. 1, p. 124-135, 2007.

AZANHA, José Mário P. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. **Revista USP**, São Paulo, n.8, 65-69, dez./jan./ fev., 1990/1991.

AZANHA, José Mário P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP, 2011.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. São Paulo : EDUSP, 2010.

BALLAND, Ludivine. Un cas d'école: l'entrée dans le métier d'une « enfant de la démocratisation scolaire ». **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**. v.191-192, n. 1, p. 40-47, 2012.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **A construção do 'herói'. Leitura na escola – Assis 1920/1950**. São Paulo: Editora da Unesp, 2001.

BATISTA, Antônio A. G. **Aula de português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAUDELLOT, Christian ; CARTIER, Marie. Lire au collège et au Lycée : [de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance]. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**. v.123, p. 25-44, 1998.

BAUDELLOT, C. ; LECLERCQ, F. (dirs.) **Les effets de l'éducation**. Paris: La documentation française, 2005.

BAUTIER, Élisabeth; ROCHEX, Jean-Yves. **L'expérience scolaire des nouveaux lycéens : démocratisation ou massification ?** Paris : Armand Colin, 1998.

BEISIEGEL, C. de R. **A qualidade do ensino da escola pública**. Brasília: Líber Livro, 2006.

BELMIRA, Oliveira Bueno. Entre a Antropologia e a História: uma perspectiva para a etnografia educacional. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 25, n. 2, 471-501, jul./dez. 2007.

BENITO, Augustín Escolano. La invención del tiempo escolar. In: FERNANDES, Rogério; MIGNOT, Ana Chrystina V. (orgs.) **O tempo na escola**. Profedições: Porto, Portugal, 2008.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BLANK, K. C.; GONÇALVES, R.B. A leitura na adolescência: um estudo em escolas públicas e particulares de ensino médio. **Revista Didática Sistêmica**, v. 13, n. 2, 2011.

BOLDARINE, Rosaria de Fátima. **Supervisores de ensino da Rede Estadual de São Paulo: entre práticas e representações**. 2014.Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2014

BONNERY, Stéphane. **Comprendre l'échec scolaire : élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques**. Paris: La Dispute, 2007.

BOSI, Ecléa. **Cultura de massa e cultura popular – Leituras operárias**. Petrópolis: vozes, 1981.

BOSI, Alfredo. Por um historicismo renovado: reflexo e reflexão na história literária. **Teresa**, São Paulo, n. 1, p. 9-47, dez. 2000.

BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu: Sociologia**. ORTIZ, Renato (org.) São Paulo: Ática, 1983.

_____. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. Leitura, leitores, letrados, literatura. IN: _____. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

_____. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. O inconsciente escolar. **Pró-Posições**. v. 24, n.3, p. 227-233, set./dez. 2013a.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2013b.

_____; WACQUANT, Loic. **Invitation à la sociologia réflexive**. Paris : Seuil, 2014a.

_____. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. IN:_____. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRANDÃO, C.R. A turma de trás. IN: MORAIS, R. (org.) **Sala de aula: que espaço é esse?** Campinas, SP: Papirus, 2013.

BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.

CAMARGO, M. R. R. M. **Caminhos e cotidianos de uma professora de leitura e escrita**.1994. Dissertação (Mestrado) -Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, Campinas.

CAMPOS, E.; CARDOSO, P.M.; ANDRADE, S.L. **Viva Português: Ensino Médio**. São Paulo: Ática, 2010.

CANDIDO, Antonio. Prefácio. IN: ROCCO, Maria Theresa Fraga. **Literatura/Ensino: uma problemática**. São Paulo: Ática, 1981.

_____. O direito à literatura. IN:_____. Vários escritos. São Paulo: Duas cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004.

CARPENTIER, Claude. De qual doença sofre a escola francesa? Reformas e Refundação em questão? In: CATANI, Denice Barbara; GATTI JÚNIOR, Décio (Org.). **O que a escola faz? Elementos para a compreensão da vida escolar**. Uberlândia: EDUFU, 2015. p. 71-106

CARVALHO, M. P. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo, Xamã, 1999.

CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cyntia Pereira de. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003).**Educação e Pesquisa**, vol 32 nº 2 São Paulo mai/aug., 2006

CATANI, Denice Barbara. Por uma pedagogia da pesquisa educacional e da formação de professores na universidade. **Educar em Revista**, v. 37, p. 77-92, 2010.

CATANI, Denice. Memória e biografia: “O poder do relato e o relato do poder” na História da Educação. IN: **Pesquisa História: Retratos da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ, 1995.

CATANZARO, Fabiana Olivieri. **O programa São Paulo Faz a Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CHARTIER, Anne-Marie. Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia. **Revista Brasileira de Educação**. Nº0, p. 17 – 52, set/out/nov/dez. 1995.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura (1880-1980)**. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação & Pesquisa**. V. 26, n.2, p. 157 – 168, jul./dez. 2000.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991a.

_____. O mundo como Representação. **Estudos avançados**. 11(5), 1991b.

_____. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Ed. UnB, 1999.

_____. **Cultura escrita, literatura e história**: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. As práticas da escrita. IN: ARIÈS, P; CHARTIER, R. (orgs.) **História da Vida Privada**, 3: Da renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

CHAPOULIE, Jean-Michel. La compétence pédagogique des professeurs comme enjeu de conflits. **Actes de la recherche en sciences sociales**. Vol. 30, novembre 1979. L’institution scolaire. pp. 65-85.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Nº 2. Porto Alegre, 1990, p. 177-229.

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

CORTI, Ana Paula. **À deriva: um estudo sobre a expansão do ensino médio no estado de São Paulo (1991-2003)**. 2015. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. IN: Spósito, M. *et alli* (Org.). **Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações no poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras**. São Paulo: Global, 2007, v. 1, p. 47-82.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto **Educação e Pesquisa**, v.32, n.2, São Paulo. Maio/ago, 2006.

DUSSEL, Inés. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.137, p.351-365, maio/ago. 2009.

DUTERCQ, Y. Pluralidade dos mundos e cultura comum: professores e alunos à procura de normas consensuais. IN: TARDIF, M.; LESSARD, C. (orgs.) **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a história da educação. In: Faria Filho, Luciano Mendes de. (Org.) **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FERRARA, L. D. Sala de aula: espaço de uma experiência. **Margem**. n.2, São Paulo, Nov. 1993.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **Pesquisa em leitura: Um estudo de resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995**. 1999. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FERREIRA, Máira Soares. **A rima na escola, o verso na história**. São Paulo: Boitempo, 2012.

FORQUIN, Jean-Claude. **École et culture : le point de vue des sociologues britanniques**. Paris, Bruxelles: De Boeck Université, 1986.

GALLEGO, R. de C. **Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas públicas primárias em São Paulo – heranças e negociações**. 2008. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru: EDUSC, 2004.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. IN:_____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2002.

HAIDAR, M. L. M. **O ensino secundário no Brasil Império**. São Paulo: EDUSP, 2008.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2012.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2006.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane. **Les savoirs scolaires: enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leur réformes**. Paris : L' Harmattan, 1995.

JOSSO, Marie Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, jan./junho, n. 1, 2001, p. 9-43.

_____. **Culture écrite et inégalités scolaires** – sociologie de l'“ échec scolaire” à l'école primaire. Lyon: PUL, 2000.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2004.

_____. **La raison scolaire** : école et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2008.

_____. C'est um nouveau style de vie qui est em voie de s'imposer: le modèle de l'honnête homme cultivé est battu en brèche. IN : BESSARD-BANQUY, O. (dir) **Les mutations de la lecture**. Presses Universitaires de Bordeaux : Bourdeaux, 2012.

LAJOLO, Marisa. **Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In: NOVOA, A., SCHRIEWER, J. (orgs.). **A difusão mundial da escola**. Portugal: Educa e Autores, 2000, p. 69-84.

LEITE, LIGIA C. M. **Invasão da catedral: literatura e ensino em debate**. Porto Alegre: Mercado aberto, 1983.

LESSARD, C.; TARDIF, M. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão professor?. IN: _____ (orgs.) **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LUCAS, E. R. O.; CALDIN, C. F.; SILVA, P. V. P. Biblioterapia para crianças em idade pré-escolar: um estudo de caso. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v.11, n.3, p. 398-415, set. 2006

MAUGER, Gérard ; POLIAK, Claude. Les usages sociaux de la lecture. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**. V.123,p. 3-24, 1998.

MARTINS, P. H. S; CARRANO, P.C.R. **A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar.** Educação, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.

MARTUCCELLI, Danilo. La individuación como macrosociología de la sociedad singularista. **Persona y Sociedad** . Universidad Alberto Hurtado. Vol. XXIV . Nº 3, p.9-29, 2010.

MEIHY, José Carlos S. B. **Manual de História Oral.** São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MIGNOT, Ana Chrystina V. Um objeto quase invisível. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Cadernos a vista: Escola, Memória e Cultura escrita.** Rio de Janeiro: edUERJ, 2008.

MORAES, Dislane Zerbinatti. **Literatura, memória e ação política** : uma análise de romances escritos por professores. 1996. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

MORAES, Dislane Zerbinatti. Narrar e compreender a profissão docente: o exame de fontes literárias na pesquisa em História da Educação. **IV Congresso Internacional Ciências, Tecnologias y Culturas.** Santiago: Universidade de Santiago de Chile, 2015 (texto apresentado no Simpósio Diálogos entre Literatura y Educación)

NACARATO, A. M.; GRANDO, R.C.; SILVA, V.B. A parceria universidade-escola: a apresentação de um projeto compartilhado, tecido a várias mãos e vozes. IN:_____. **Nos bastidores de uma escola pública: tecendo vozes dos atores... revelando cenas, produzindo olhares.** Campinas, SP: Mercado das letras, 2012.

NADAI, Elza. **O ginásio do Estado em São Paulo: uma preocupação republicana (1880 - 1806).** 1987. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

NÓVOA, A. Os professores e no “novo” espaço público da educação. IN: TARDIF, M.; LESSARD, C. (orgs.) **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da Educação e Fontes, In: GONDRA, José Gonçalves (Org.). **Pesquisa em História da Educação no Brasil.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 17-62

OLIVEIRA, G. R. **O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino.** 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. **As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências.** (2013). Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, Letícia B.; SOUZA, Sauloéber T. de. A alfabetização no Mobral, métodos e materiais didáticos (Uberlândia/MG, 1970-1985). **Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa.** v. 7, n. 13 (2013).

OLIVEIRA, A. D. de. **Autoridade docente no ensino médio: compassos e descompassos no contexto contemporâneo**. 2015. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PERALVA, A. T. O jovem como modelo cultural. IN: Spósito, M. *et all* (Org.). **Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações no poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras**. São Paulo: Global, 2007, v. 1, p. 47-82.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. **"A maior zoeira": experiências juvenis na periferia de São Paulo**. 2010. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, Philippe. **O ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

PFEIFER, Mariana; GIARETA, Paulo Fioravante. Expansão da Educação Superior no Brasil: panorama e perspectiva para a formação de professores. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009, Curitiba. **Anais do Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: PUCPR, 2009.

PFROMM NETO, Samuel. **O livro na educação**. Rio de Janeiro: Primor-Instituto Nacional do Livro, 1974.

PINTO, Virginia Bentes. A biblioterapia como campo de atuação para o bibliotecário. **Transinformação**, Campinas, 17(1):31-43, jan./abr., 2005

POPKEWITZ, T.S. Uma perspectiva comparativa das parcerias, do contrato social e dos sistemas racionais emergentes. IN: TARDIF, M.; LESSARD, C. (orgs.) **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1931)**. 2000. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas.

REIMAO, Sandra. **Mercado editorial brasileiro 1960-1990**. São Paulo: ComArte, 1996.

REZENDE, N. L. O ensino de literatura e a leitura literária. IN: DALVI, M.A.; REZENDE, N.L.; JOVER-FALEIROS, R. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROBERT, Andre D. Ainda é possível falar de escola “à francesa” algumas reflexões sobre as políticas educacionais no contexto contemporâneo. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 211-230, jan./abr. 2007

ROCCO, Maria Theresa Fraga. **Literatura/Ensino: uma problemática**. São Paulo: Ática, 1981.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Currículo: Uma Reflexão Sobre a Prática**. 3. ed. Tradução Ernani Ferreira da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. A cultura para os sujeitos ou os sujeitos para a cultura? O mapa mutante dos conteúdos na escolaridade. In: _____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SANTOS, M. C. F.. Reflexões sobre a formação de professores do ensino secundário nos anos 1920-30 no Brasil. In: VII Congresso Brasileiro de História da Educação, 2013, Cuiabá. Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação. Cuiabá: SBHE/UFMT, 2013. p. 1-13

SCHRÖDER, Miriam. O ensino de língua portuguesa nas páginas do livro didático. **Revista Trama**, Volume 9, número 18, 2º semestre de 2013, p. 193-208.

SERVIDONE, Mabel. **Leitor e escritor distanciado**. 1993. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, Campinas.

SETTON, Maria da Graça J.; SPOSITO, Marília P. Como os indivíduos se tornam indivíduos? Entrevista com Danilo Martuccelli. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 247-267, jan./mar. 2013.

SILVA, A. C. C. N. da. **Entre a crise e a mudança : a constituição do ensino de leitura como objeto de pesquisa em investigações acadêmicas**. 2012. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, G. S. O. **Estado da Arte da Leitura no Brasil: 2010 a 2015**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

SIROTA, Régine. **L'école primaire au quotidien**. Paris: PUF, 1988.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

SODRÉ, Muniz. **Best-seller: a literatura de mercado**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

SONNET, Martine. Uma filha para educar. IN: DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **História das Mulheres no Ocidente**. Porto: Afrontamento, 1994.

SOUZA, Rosa Fátima de. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920–1960). **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.1, pp.72-90, Jan/Jun 2009.

SPOSITO, M. **O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público de São Paulo**. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

SPOSITO, M. P. Algumas hipóteses sobre as relações entre juventude, educação e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, p. 73-94, 2000.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, Rosario Silvana Genta . História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009. v. 1. 234p .

VIEIRA, Alice. **Análise de uma realidade escolar: o ensino de literatura no 2º Grau, hoje.** 1988. Tese (doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio. **VIII Jornada Estatales Forum Europeo de Administradores de la Educación**, Murcia, 1996.

VINBERT, Anne. Faire place au sujet lecteur en classe. Ministère de l'Éducation Nationale. Disponível em : <http://eduscol.education.fr>, acesso em: 07 de setembro de 2015.

VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard, THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, jun./2001.

VICENTINI, P. P. Os professores secundários no Brasil entre o ensino público e o particular: uma análise do movimento de organização da categoria em São Paulo e no Rio de Janeiro (1945-1964). II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002, Natal. **História e memória da educação brasileira - anais**. Natal: UFRN, 2002. p. 1-15.

YÚDICE, G. A funkização do rio. In:_____ **A conveniência da cultura: usos da cultura na era global**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.

ZAFRAN, Joël. La discipline et la régularité à l'école républicaine et à l'école démocratique de masse. **Éducation et Sociétés**. v.17, n.1, p. 141-158, 2006.

ZANTEN, Agnès van. A influência das normas de estabelecimento na socialização profissional dos professores: o caso dos professores dos colégios periféricos franceses. In: IN: TARDIF, M.; LESSARD, C. (orgs.) **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2014. p.200-216.

ZILBERMAN, R. No começo, a leitura. **Em Aberto**, Brasília, n. 69, ano 16, 1996.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

ANEXO I – Quadros contendo a revisão bibliográfica

Levantamento de artigos sobre leitura e literatura em revistas francesas de educação

Revue Française de Pédagogie (1967)

Nenhum artigo sobre o tema foi encontrado.

Revue Française de Sociologie (1960)

BRESSOUX, Pascal. Les effets du context scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture. V.36, n.2, p. 273-294, 1995.

COULANGEON, Philippe. Lecture et télévision : les transformations du rôle culturel de l'école à l'épreuve de la massification scolaire. V.48, n. 4, p. 657-691, 2007.

CHAMPY, Florent. Littérature, sociologie et sociologie de la littérature. À propos de lectures sociologiques de À la recherche du temps perdu. V.41, N.2, p. 345-364, 2000.

Éducation et Sociétés (1998)

KERLAN, Alain. L'art pour éduquer. La dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne. V. 19, n.1, p. 83-97, 2007.

ROCKWELL, Elsie. La lecture scolaire comme pratique culturelle : concepts pour l'étude de l'usage des manuels. V.17, n.1, p. 29-48, 2006.

Actes de la Recherche em Sciences Sociales (1975)

BAUDELLOT, Christian ; CARTIER, Marie. Lire au collège et au Lycée : [de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance] v.123, p. 25-44, 1998.

MAUGER, Gérard ; POLIAK, Claude. Les usages sociaux de la lecture. V.123,p. 3-24, 1998.

PINTO, Louis. Épreuves et prouesses de l'esprit littéraire. V. 123, p. 45-64, 1998.

Revue de Sciences de l'Éducation (1975)

BEDOIN, Évelyne. Ruptures culturelles dans le débat interprétatif : une incidence de la reformulation magistrale sur la dynamique de construction des savoirs. V.33, n.1, p. 433-446, 2007.

BOURQUE, Jimmy ; BLAIS, Jean-Guy ; LAROSE, François. L'interprétation des textes d'hypothèses : p, la taille de l'effet et la puissance. V.35, n.1, p. 211-226, 2009.

BURNS, Susan ; ESPINOSA, Linda ; SNOW, Catherine E. Débuts de la littératie, langue et culture : perspective socioculturelle. V.29, n.1, p. 75-100, 2003.

CARTIER, Sylvie C. Stratégies d'apprentissage par la lecture rapportées par des élèves en difficulté d'apprentissage de première secondaire en classe de cheminement particulier de

formation. V. 32, n.2, p. 439-460, 2006.

DEMOUGIN, Patrick. Enseigner le français et la littérature: du linguistique à l'anthropologique. V.33, n.1, p. 401-414, 2007.

FOUCABERT, Denis. L'amélioration de la compréhension en lecture d'élèves du secondaire par un entraînement syntaxique: modalités, résultats et perspectives. V.35, n.3, p. 41-63, 2009.

HÉBERT, Manon. Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire: étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. V. 30, N. 3, p. 605-630, 2004.

JEZAK, Monika. Évolution et défis conceptuels des enquêtes au sujet des habiletés de lecture et écriture des populations adultes: quelques leçons tirées de l'histoire. V.36, n.1, p. 515-535, 2012.

LAFONTAINE, Lizanne; PRÉFONTAINE, Clémence. Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. V.33, n.1, p. 47-66, 2007.

MORAIS, José; PIERRE, Régine; KOLINSKY, Régine. Du lecteur compétent au lecteur débutant: implications des recherches en psycholinguistique cognitive et en neuropsychologie pour l'enseignement de la lecture. V. 29, n.1, p. 51-74, 2003.

NOËL-GAUDREAULT, Monique; LE BRUN, Claire. La littérature de jeunesse: le lecteur, l'oeuvre, les passeurs et le passage. V.39, n.1, p. 25-32, 2013.

PIERRE, Régine. Introduction: l'enseignement de la lecture au Québec de 1980 à 2000 : fondements historiques, épistémologiques et scientifiques. V.29, v.1, p. 3-35, 2003.

PLESSIS-BÉLAIR, Ginette; SORIN, Noëlle; PELLETIER, Katyar. Le journal quotidien comme outil de développement de la littératie au secondaire: perception des enseignants et des élèves en difficulté dans le contexte des Centres de formation en entreprise et récupération. V.35, N.1, P. 99-110, 2009.

ROMAIN, Christina. L'emploi des temps et des organisateurs textuels dans des textes narratifs d'élèves de 9 à 14 ans issus de milieux socioculturels contrastés. V.33, n.1, p. 209-235, 2007.

VANHULLE, Sabine. Concevoir des communautés de lecteurs: la gestion de la classe dans une didactique interactionniste. V.25, n.3, p. 651-674, 1999.

Levantamento de artigos sobre leitura e literatura em revistas brasileiras de educação

<i>Educação & Pesquisa (1975)</i>
ROCKWELL, Elsie. Reading as a cultural practice: concepts for the study of schoolbooks; v.27, n.1, São Paulo jan./jun. 2001.
BELINTANE, Claudemir. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. Educ. Pesqui. v.32 n.2 São Paulo maio/ago. 2006
FERNÁNDEZ, Gretel Eres; KANASHIRO, Daniela S. Kawamoto. Leitura em língua estrangeira: entre o ensino médio e o vestibular Educ. Pesqui. v.32 n.2 São Paulo maio/ago. 2006
VERRIER, Jean. Vãs querelas e verdadeiros objetivos do ensino da literatura na França. Educ. Pesqui. v.33 n.2 São Paulo maio/ago. 2007
FERNANDES, Priscila Correia; MUNFORD, Danusa; FERREIRA, Márcia Serra. Sentidos de prática pedagógica na produção brasileira sobre formação inicial de professores de ciências (2000-2010). Jun 2014, vol.40, no.2, p.415-434.
VERRIER, Jean. Vãs querelas e verdadeiros objetivos do ensino da literatura na França. Ago 2007, vol.33, no.2, p.207-213.
<i>Educação & Sociedade (1978)</i>
SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. vol.23, no.81, Dez 2002, p.143-160.
GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Oralidade, memória e a mediação do outro: práticas de letramento entre sujeitos com baixos níveis de escolarização - o caso do cordel (1930-1950). Dez 2002, vol.23, no.81, p.115-142.

BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. Dez 2002, vol.23, no.81, p.91-113.
RIBEIRO, Vera Masagão; VÓVIO, Claudia Lemos; MOURA, Mayra Patrícia. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. Dez 2002, vol.23, no.81, p.49-70.
GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. O livro nas memórias de leitura. <i>Educ. Soc.</i> , Jun 2011, vol.32, no.115, p.567-582.
GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. O método de ensino da leitura e da escrita concretizado no método lição de coisas. Mar 2011, vol.32, no.114, p.103-120.
SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa; BEZERRA, Gema Galgani; GUAZZELLI, Tatiana. Estágio supervisionado e práticas de oralidade, leitura e escrita no ensino fundamental. Jun 2010, vol.31, no.111, p.563-583.
PORTO, Patrícia de Cassia Pereira. Educação, literatura e cultura da infância: compreendendo o folclore infantil em Florestan Fernandes. Mar 2014, vol.35, no.126, p.129-141.
FAJARDO, Indinalva Nepomuceno; MINAYO, Maria Cecilia de Souza; MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. Resiliência e prática escolar: uma revisão crítica. Mar 2013, vol.34, no.122, p.213-224.
SILVA JÚNIOR, João dos Reis; LUCENA, Carlos; FERREIRA, Luciana Rodrigues. As relações entre o ensino médio e a educação superior no Brasil: profissionalização e privatização. Set 2011, vol.32, no.116, p.839-856.
PEREIRA, Gilson R. de M. A arte de se ligar às coisas da cultura: escola e lei de retorno do capital simbólico. <i>Educ. Soc.</i> , Dez 1997, vol.18, no.60, p.36-50.

<i>Revista Brasileira de Educação (1995)</i>
MANKE, Lisiane Sias. Leitores rurais: apropriação ético-prática nos sentidos atribuídos à leitura. Dez 2015, vol.20, no.63, p.885-905.
RICCI, Magda; LIMA, Luciano Demetrius Barbosa. Letrados da Amazônia Imperial e saberes das populações analfabetas durante a Revolução Cabana (1835-1840). Dez 2015, vol.20, no.63, p.845-867.
SIMÕES, Fernanda Maurício; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Apropriação de práticas de letramento escolares por estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Dez 2015, vol.20, no.63, p.869-884.
RANGEL, Flaminio de Oliveira et al. Mediações <i>on-line</i> em cursos de educação a distância os professores de língua portuguesa em questão. Jun 2015, vol.20, no.61, p.359-382.
GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; CAMPOS, Dulcinéa. Bases nacionais para o ensino da leitura e da linguagem na escola primária (1949). Jun 2014, vol.19, no.57, p.307-328.
GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Processos de inserção de analfabetos e semi-alfabetizados no mundo da cultura escrita (1930-1950). Abr 2001, no.16, p.81-94.
BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; KLINKE, Karina. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). Ago 2002, no.20, p.27-47.
FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Uma genealogia dos impressos para o ensino da escrita no Brasil no século XIX. Ago 2010, vol.15, no.44, p.264-281.
SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; BONIN, Iara Tatiana; RIPOLL, Daniela. Ensinando sobre a diferença na literatura para crianças: paratextos, discurso científico e discurso multicultural. Abr 2010, vol.15, no.43, p.98-108.

TAVARES, Ana Cláudia Ribeiro; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. Práticas e eventos de letramento em meios populares: uma análise das redes sociais de crianças de uma comunidade da periferia da cidade do Recife. Ago 2009, vol.14, no.41, p.258-268.
TEIXEIRA, Roberta Araújo. Espaços, recursos escolares e habilidades de leitura de estudantes da rede pública municipal do Rio de Janeiro: estudo exploratório. Ago 2009, vol.14, no.41, p.232-245.
GOULART, Cecília; KRAMER, Sonia Alfabetização, leitura, escrita: 25 anos da ANPED e 100 anos de Drummond. <i>Rev. Bras. Educ.</i> , Dez 2002, no.21, p.127-146.
JOBIM e SOUZA, Solange; GAMBA Jr., Nilton Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita. Dez 2002, no.21, p.104-114.
MORAIS, Christianni Cardoso. Ler e escrever: habilidades de escravos e forros? Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais, 1731-1850. Dez 2007, vol.12, no.36, p.493-504.
BERNARDES, Alessandra Sexto. Do texto pelas mãos do escritor ao texto nas mãos do leitor: pensando a leitura e a escrita na biblioteca. Abr 2003, no.22, p.77-88.
SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Abr. 2004, no.25, p.5-17.
FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir da Silva. Rute e Alberto resolveram ser turistas a leitura literária para crianças no período Vargas. Jun 2014, vol.19, no.57, p.329-347.
SANTOS, Vívian Matias dos. Para pensar o campo científico e educacional: mulheres, educação e letras no século XIX. Set 2014, vol.19, no.58, p.585-610.
MACIEL, Ira Maria. Coleção literatura para todos. <i>Rev. Bras. Educ.</i> , Dez 2007, vol.12, no.36, p.537-540.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. Dez 2007, vol.12, no.36, p.474-492
ROIZ, Diogo da Silva. Nenhuma ilha é uma ilha: quatro visões da literatura inglesa. Dez 2006, vol.11, no.33, p.555-558.
MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública de horário integral. Dez 2004, no.27, p.40-56.
BRAYNER, Flávio Henrique Albert. Como salvar a educação (e o sujeito) pela literatura: sobre Philippe Meirieu e Jorge Larrosa. Ago 2005, no.29, p.63-72.
<i>Cadernos CEDES (1980)</i>
HENRIQUES, Eda Maria de Oliveira. Textos literários e a formação do professor: novas possibilidades de narrar. Dez 2012, vol.32, no.88, p.319-334.
PRADO, Patrícia Dias. <i>Os três porquinhos</i> e as temporalidades da infância. Abr 2012, vol.32, no.86, p.81-96.
CANTUÁRIA, Adriana Lech. De protagonista a coadjuvante: o ônus das virtudes de Narizinho. Abr 2012, vol.32, no.86, p.45-60.
ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães. Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: leituras e indagações. Dez 2010, vol.30, no.82, p.339-353.
AUGUSTI, Valéria. O caráter pedagógico-moral do romance moderno. Nov 2000, vol.20, no.51, p.89-102.
MORAIS, Maria Arisnete Câmara de. A leitura de romances no século XIX. Jul 1998, vol.19, no.45, p.71
BRAGA, Elizabeth dos Santos. O trabalho com a literatura: memórias e histórias. Abr 2000, vol.20, no.50, p.84-102.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz; NASCIMENTO, Bárbara Elyzabeth Souza. Conversando sobre textos na alfabetização: o papel da mediação docente. Ago 2013, vol.33, no.90, p.215-236.
GONÇALVES, Angela Vidal. Alfabetização: o olhar das crianças sobre o aprendizado da linguagem escrita. Abr 2013, vol.33, no.89, p.125-140.
CALIL, Eduardo, Amorim, Kall Anne and Lira, Lidianie Letramento e processo de escritura de alunos recém-alfabetizados. <i>Cad. CEDES</i> , Abr 2013, vol.33, no.89, p.73-89.
STREET, Brian V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. Abr 2013, vol.33, no.89, p.51-71.
DALLABRIDA, Adarzilse Mazzuco; LUNARDI, Geovana Mendonça. O acesso negado e a reiteração da dependência: a biblioteca e o seu papel no processo formativo de indivíduos cegos. Ago 2008, vol.28, no.75, p.191-208.
LODI, Ana Claudia. A leitura em segunda língua: práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos. Ago 2006, vol.26, no.69, p.185-204.
COSTA, Sérgio Roberto. (Hiper)textos ciberespaciais: mutações do/no ler-escrever. Abr 2005, vol.25, no.65, p.102-116.
FREITAS, Maria Teresa de Assunção. <i>Sites</i> construídos por adolescentes: novos espaços de leitura/escrita e subjetivação. Abr 2005, vol.25, no.65, p.87-101.
GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; FONTANA, Roseli Aparecida Cação. As mulheres professoras, as meninas leitoras e o menino leitor: a iniciação no universo da escrita no patriarcalismo rural brasileiro. Uma leitura a partir de <i>Infância</i> de Graciliano Ramos. Ago 2004, vol.24, no.63, p.165-191.
OLIVEIRA, Cátia Regina Guidio Alves; Souza, Rosa Fátima de. As faces do livro de leitura. Nov 2000, vol.20, no.52, p.25-40.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Mulheres e romances: Uma intimidade radical. <i>Cad. CEDES</i> , Jul 1998, vol.19, no.45, p.100-100.
<i>Cadernos de Pesquisa (1971)</i>
CUNHA, Marcus Vinicius da; SOUZA, Aline Vieira de. Cecília Meireles e o temário da escola nova. Dez 2011, vol.41, no.144, p.850-865.
VIEIRA, Alice. Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. Ago 2008, vol.38, no.134, p.441-458.
FHILADELFIO, Joana Alves. Literatura, indústria cultural e formação humana. Nov 2003, no.120, p.203-219. ISSN 0100-1574
MANKE, Lisiane Sias. Práticas rurais de leitura: dos acervos aos modos de ler. Dez 2013, vol.43, no.150, p.1054-1075.
VEIGA-SIMÃO, Ana Margarida da; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; MACHADO, Rejane Flor. Escrita de resumos e estratégias de autorregulação da aprendizagem. Mar 2015, vol.45, no.155, p.30-55.
ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Abr 2012, vol.42, no.145, p.272-283.
KRAMER, Sonia. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. Mar 1999, no.106, p.129-157.
VIEIRA, Alice. Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. Ago 2008, vol.38, no.134, p.441-458.
SARTI, Flavia Medeiros; BUENO, Belmira Oliveira. Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais. Ago 2007, vol.37, no.131, p.455-479.

MARIN, Alda Junqueira; GIOVANNI, Luciana Maria. Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. Abr 2007, vol.37, no.130, p.15-41.
GOULART, Cecília Maria. A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola. Jul 2000, no.110, p.157-175.
DIETZSCH, Mary Julia Martins. Professoras dialogam com o texto literário. Ago 2004, vol.34, no.122, p.359-389.
LEITE, Sérgio Antonio da Silva; VALLIM, Ana Marisa de Campos. O desenvolvimento do texto dissertativo em crianças da 4ª série. Mar 2000, no.109, p.173-200.
<i>Pró-posições (1990)</i>
PISTORI, Maria Helena Cruz. Literatura e outras linguagens. Abr 2011, vol.22, no.1, p.215-219.
FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Um estudo das edições de <i>Ou isto ou aquilo</i> , de Cecília Meireles. Ago 2009, vol.20, no.2, p.185-203.
TOZZI, Juliana Bernardes. Educação, infância e leitura: contribuições da teoria dos processos civilizadores de Norbert Elias. Ago 2013, vol.24, no.2, p.127-145.
FERREIRA, Norma Sandra de Almeida and Santos, Maria Lygia Cardoso Köpke <i>O Livro de Hilda</i> (1902), a cartilha do método analítico, por João Köpke. Dez 2014, vol.25, no.3, p.185-209.
BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A retórica da infelicidade: laço social e leitura em livros escolares do cânone republicano. Dez 2012, vol.23, no.3, p.87-102.
DRESCH, Márcia; LEBEDEFF, Tatiana Bolívar ; DICKEL, Adriana. Memórias de leitura, lugar de leitor e conhecimento na formação inicial de docentes. Abr 2011, vol.22, no.1, p.45-58.

ASSOLINI, Filomena Elaine P. Leitura e formação inicial de professores: sentidos, memória e história a partir da perspectiva discursiva. Abr 2011, vol.22, no.1, p.33-43.
PAYER, M. Onice. O "fato da língua" na materialidade da leitura. Abr 2011, vol.22, no.1, p.23-32.
ALMEIDA, Maria José P. M. de; SORPRESO, Thirza Pavan. Dispositivo analítico para compreensão da leitura de diferentes tipos textuais: exemplos referentes à Física. Abr 2011, vol.22, no.1, p.83-95.
<i>Revista Brasileira de estudos pedagógicos (1944)</i>
MIRANDA, Adriana Costa de. O pensamento e a obra de Lourenço Filho acerca da literatura infantil e juvenil. Abr 2015, vol.96, no.242, p.217-220.
NEITZEL, Adair Aguiar, Pareja, Cleide Jussara Muller and Hochmann, Serenita Práticas de leitura no ensino médio: o Pibid de Letras. Dez 2013, vol.94, no.238, p.770-794.
DEL ALCÁZAR, Joan. Historia desde el cine [y con la literatura] para la educación. <i>Rev.</i> , Dic 2012, vol.93, no.235, p.645-666.
<i>Leitura: Teoria e Prática (1982)</i>
MARIA, Heliana; BRANDÃO, Brina. Uma leitura de leituras produzidas por grupos sociais diferentes. Dez 1992, número 20, p. 1-16.
MIRANDA, Marildes Marinho. Os usos da escrita no cotidiano. Dez 1992, número 20, p.17-33.
CASTANHEIRA, Maria Lucia. Da escrita no cotidiano à escrita escolar. Dez 1992, número 20, p.34-45.
GARCIA, Maria Mello. Alfabetização: uma ou duas? Um estudo exploratório. Dez 1992, número 20, p.46-69.
ANDRADE, Ludmila Thomé. Procura-se um formador- a produção universitária sobre

ensino de português: uma ação reflexiva. Junho 1997, número 29, p.16-29.
ROLLA, Angela da Rocha. A leitura e o espaço do prazer: um estudo sobre as práticas docentes. Dez 1997, número 30, p.45-54.
AUGUSTI, Valéria. Literatura prescritiva, público leitor e práticas de leitura em bibliotecas do Rio de Janeiro do século XIX. Dezembro 1998, número 32, p.12-20.
VIEIRA, Marco Antônio Rodrigues; DENHIÈRE, Guy. Compreensão de textos e classe social. Dezembro 1998, número 32, p.34-41.
SUASSUNA, Livia. Cultura e Leitura. Dezembro 1998, número 32, p.42-53
MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização e modernidade no Brasil. Dezembro 1998, número 32, p.54-58.
LEAL, Telma Ferraz. Prática social de leitura na escola e na sociedade. Dezembro 1999, número 34, p.30-39.

ANEXO II – Diários de campo

Observações das aulas – Escola 1

1º dia de observações 1º A - 03/11/2014

Chego 10 minutos antes da aula começar e fico na sala dos professores, onde quatro professores, dois homens e duas mulheres, já estavam. Elas conversam sobre um trabalho que estão fazendo com os alunos, mas não consigo identificar do que se trata. Um dos professores lê o jornal e o outro, impaciente, fica de um lado para o outro, até que se dirige ao computador e começa a ler as notícias na tela.

A sala dos professores tem uma mesa ao centro, geladeira, uma mesinha ao fundo, onde fica a cafeteira, sofá, televisão, computador e impressora; ao redor, nas paredes, os armários de ferro estão identificados com o nome dos professores. Com o horário de troca de aulas se aproximando, chegam outras duas professoras à sala. Uma delas é a professora Márcia, que está muito agitada. Nesse dia ela entra mais tarde, às 9h50, pois vem do curso do inglês que frequenta na Cultura Inglesa, no centro da cidade, graças a um convênio com o Estado. Do centro até a escola o deslocamento é feito de trem, meio de transporte que a deixa desconfortável, pois a faz passar mal.

O sinal toca e vamos juntas para a sala. Nesse primeiro dia de visita de observação, espero ser a apresentada aos alunos, o que não acontece. Ao entrar na sala de aula, encontramos os alunos dispostos em grupos. Parece que estão reunidos por afinidades musicais e modos de se vestir. Eles ficam conversando, olhando os celulares - presentes nas mãos de quase todos, assim como os fones de ouvido -, brincando, rindo, falando sobre seus assuntos. A professora dispõe seus materiais na mesa e tenta falar com eles, sem muito sucesso. Ela enfrenta dificuldades com a turma, que não a escuta e parece não tomar conhecimento de sua presença.

Ela propõe iniciar a aula com uma atividade relacionada à Iniciação Científica, projeto presente na E.E. Silvio Xavier. Para tanto, os alunos devem confeccionar um pôster para expor a pesquisa que fizeram e a professora tenta orientá-los. Ela pede para que eles peguem seu material relativo à pesquisa. Sem conseguir a atenção dos alunos, muda a estratégia e

começa a escrever na lousa as instruções e, depois, retoma as orientações de maneira mais pausada. Ela pede para um aluno ficar quieto e ele responde que está quieto. A professora insiste: “Você nunca está inserido no contexto da aula”. De volta à aula, diz que o pôster vai fechar o trabalho iniciado no começo do ano até o momento atual. Enquanto ela fala, dois alunos ouvem música no celular. A maioria tem o celular nas mãos e permanecem com o fone no ouvido o tempo todo.

A professora, que estava em pé no centro da sala, senta-se na cadeira e alguns alunos, com o material em mãos, começam a conversar sobre o trabalho, enquanto outros continuam a falar de música e sobre o que farão no final de semana. Novamente em pé, a professora dá novas orientações sobre o banner, dizendo que este deve ser feito primeiro no papel e, depois, ser passado para o Power Point. De volta à sua mesa, encontra em seus materiais algumas orientações para a confecção dos banners no Power Point, que ela passa mostrando de grupo em grupo, e em seguida sai da sala para fazer uma cópia desse material.

Durante a sua ausência os alunos continuam conversando e começam a se levantar das cadeiras, a entrar e a sair da sala. De repente, dois alunos começam a brigar e se empurram, porque um deles xingou a mãe do outro. Os outros tentam, com dificuldade, separá-los. A professora ouve o barulho e volta correndo para a sala. Os alunos se controlam. Ela diz que esse é o pior dia para eles brigarem, pois está enjoada por ter andado de trem. Tal situação, no entanto, não causou grande impressão nem na professora, nem nos alunos.

Ela sai novamente e volta com um banner, que servirá de modelo para os alunos. Ela explica que o banner deve ter título ou tema, o nome dos autores na ordem inversa, com o sobrenome primeiro, seguido do nome. Os alunos não entendem o que isso quer dizer. A professora, então, explica como isso funciona escrevendo na lousa o seu nome conforme as orientações solicitadas para o banner. Um dos grupos é desfeito, pois seus integrantes estavam fazendo muita bagunça durante a explicação. Ela pede para que um representante de cada grupo vá até a lousa fotografar o banner. Enquanto isso, os alunos que brigaram são chamados pela professora para fora da sala. A aula termina e vamos para outra turma.

Chego à sala de aula e percebo que a professora Márcia faltou. Uma professora substituta está dando aula. Peço para que ela me deixe assistir à aula, ela consente, mas adverte que sua aula é mais “light” por ser substituta. Ela diz que costuma passar “textinho na lousa” e dar visto. Muitos alunos faltaram e a sala está mais silenciosa que ontem. Os alunos estão organizados em grupos. Percebo que uma aluna copia a lição enquanto os outros conversam, principalmente aqueles reunidos no canto direito da sala, e mexem no celular.

Em frente à mesa da professora há duas meninas e um menino; uma delas copia a lição e os outros dois mexem no telefone. No canto direito da sala há outro grupo formado por cinco alunos, três meninos e duas meninas. Sentados em círculo, em cima das carteiras e no colo uns dos outros, conversam sobre festas, quem está ficando com quem, sobre música. Ao lado da porta, seis estudantes, todos meninos, brincam e brigam entre eles. Passado um tempo, dois desses alunos começam a copiar a lição. Reparo em um aluno no fundo da sala, próximo ao armário da professora, que copia a lição sozinho. Depois descubro que se trata de um aluno com muitas notas vermelhas e que passará a frequentar o EJA no próximo ano.

A professora copia a lição na lousa e avisa que seu conteúdo ainda não foi dado pela professora Márcia, mas ela resolveu adiantá-lo. Ao terminar de escrever nas três partes em que dividiu a lousa, apaga a primeira parte e recomeça a passar a lição. Uma aluna pergunta à professora se o Largo da Matriz é longe, ela diz que não. O grupo situado no canto esquerdo da sala volta a conversar e fala do baile funk que vai acontecer no Largo da Matriz. Uma aluna fala que não vai ao baile funk, que existem outras coisas além disso.

A professora termina de passar a lição e se senta. Começa a conversar com as alunas que estão sentadas por perto e pergunta a uma delas, sentada à minha frente, se ela sabe por quê faltaram tantos alunos. A aluna responde que é porque está chovendo. Em dias de chuva sempre faltam muitos alunos. Peço a ela para folhear seu caderno. Ela permite, mas diz que ele está incompleto. Ao folhear o caderno, vejo que, de fato, ele contém lições de diversas matérias misturadas umas às outras. Muitas páginas contêm lições passadas por professores substitutos.

A professora aguarda os alunos a terminarem as atividades. Em seguida ela dá visto no caderno de quem já copiou a matéria; aparentemente, aqueles que ainda não copiaram não vão copiar. Ao ser questionado pela professora, um aluno lhe responde: “Eu vou ser músico, não preciso escrever”. Alguns alunos dormem.

A professora continua a conversar com as meninas sentadas perto dela. Falam sobre casamento. Uma aluna diz que gostaria de se casar. A professora pergunta se ela quer ser sustentada pelo marido, ela diz não.

A aula acaba e a professora sai da sala. Como ela precisa ir à sala de reforço, não vai substituir a professora Márcia na outra turma, que é, então, dispensada.

3º dia de observações 1º A - 05/11

A professora Márcia faltou de novo e a professora Sônia a substituirá. Ela já conhece a turma e chama os alunos pelo nome. Ela abre o livro didático que estava na bolsa e começa a passar a lição na lousa. A classe está organizada nos mesmos grupos de ontem, porém o grupo próximo à porta está maior. Parece que a professora Sônia foi chamada para substituir a professora Márcia de última hora, pois ouço a diretora agradecê-la por estar lá.

Sônia começa a passar a lição na lousa sem dar instruções sobre o que vai fazer. Ao perceber que os alunos não copiavam, foi passando de grupo em grupo e conversando com eles para que copiassem a lição. A ação tem efeito e a maioria dos alunos começa a copiar. Chegam duas alunas que estavam fazendo um trabalho de Sociologia fora da sala. Ao se sentarem, um aluno pede a elas para que incluam seu nome no trabalho, mas descobre que este é individual.

Depois de passar a lição na lousa, a professora orienta os alunos a preencher as lacunas com “eu” ou “mim”. Alguns alunos têm dúvidas e ela explica o conteúdo. Eles dizem que é fácil, então a professora faz questão de dizer que apesar de ser fácil eles erram na prova.

Escuto o som dos jogos de celular. Enquanto isso a professora começa a fazer chamada. Um aluno brinca que é preciso benzer a sala porque alguns de seus colegas fazem macumba.

Quando os alunos terminam a lição, a professora dá visto com carimbo em seus cadernos. Ela também circula pela sala para incentivar os alunos a fazer as atividades. Uma

aluna, Jaqueline, canta enquanto copia a lição: “Dá uma empinadinha”, “Beijo na boca é coisa do passado”. Jaqueline me vê escrevendo e acha estranho, já que eu sou professora. Eu brinco que sou boa aula e um aluno do fundo da sala diz que eu deveria escrever sobre eles. Digo que já estou fazendo isso, eles ficam espantados e dão risada .

Os alunos que já copiaram e fizeram a atividade conversam em seus respectivos grupos até a aula acabar.

4º dia de observações 1º A – 09/11

Chego à sala e o sinal já bateu. Tento entrar, mas a porta está trancada. Bato, mas não abrem. Depois de alguns minutos chegam duas alunas, que dizem que a professora sempre faz isso. A porta é aberta, cumprimento a professora. Sento na primeira fileira, perto dela, e ela me pergunta se continuarei indo às aulas. Digo que sim, se ela não se importar. Ela diz que não. Vira-se para a turma e fala que vai passar a atividade avaliativa em grupo.

Esse trabalho “tem a ver com o Barroco, do trabalho que vocês estão fazendo”, ela diz, explicando a eles que o Barroco é uma arte imperfeita, ligada à arte literária. Os alunos terão que responder as questões a partir da leitura do texto. A professora distribuiu livros didáticos comprados pelo Estado para a turma. Na lousa ela escreve:

“Atividade para nota

Ler o texto ‘Sermão do bom ladrão (ou da audácia)’, páginas 238 e 239.

Responder questões de 1 a 3”.

Os alunos falam alto e a professora diz ironicamente: “Vocês me dão licença para eu explicar o que é para fazer?”. Depois sai da sala para pegar outros livros. Ela distribui os exemplares e se senta na sua cadeira. Como estou perto, ela começa a conversar comigo, conta que gosta muito da língua inglesa e que faz o curso na Cultura Inglesa. Ela reclama que está muito desgastada nessa época do ano, sobretudo porque os alunos vão ficando cada vez menos receptivos à escola. Fala com orgulho de suas filhas, diz que elas não são assim. Ainda sobre os alunos, ela se lembra do professor de Prática de Ensino da Faculdade, que dizia que não era possível ensinar todo mundo, que “50% já estava bom”.

A professora recebe o primeiro trabalho, entregue pelo grupo reunido próximo à porta. Ela olha para eles e me fala que “O trabalho está bom, [mas] quem fez foi o Léo. Eu já destaco o nome dele na folha porque comigo não tem vez”. Diz que a avaliação, para ela, deve ser integral, considerando tanto o material entregue quanto o comportamento dos alunos. Ela diz, também, que não teve muito tempo para falar sobre o Barroco, mas que a atividade ajuda por isso.

Os alunos vão entregando os trabalhos e assim transcorre a aula.

5º dia de observações 1º A – 10/11

Os alunos continuam a fazer a atividade do livro didático sobre o Barroco. Eles parecem ter certa dificuldade em entender a atividade, mas vão fazendo. Hoje a professora de apoio, Sônia, está na sala junto com a Márcia.

Os alunos do 3º ano vão apresentar uma peça de teatro no final de semana e adentram a sala para convidar os alunos. Com o auxílio da professora de apoio, aparentemente a maioria da turma está fazendo a lição. A professora Márcia está sentada em sua cadeira enquanto a professora Sônia circula pela sala.

Entra na sala a mediadora da escola para pedir aos alunos com mais de três notas vermelhas que procurem o professor da disciplina e peçam a ele um trabalho. Com uma lista em mãos, ela explica que um aluno com sete notas vermelhas pode repor. Os alunos pedem para que ela não leia o nome em voz alta, mas ela o faz. Depois de citar o nome de um aluno com 7 notas vermelhas, diz: “Esse aluno tá todo lascado, coitado.” Sobre outro aluno, diz “Tem sete faltas, mas dá para repor”. Ao final, cerca de 15 alunos têm, pelo menos, três notas vermelhas, sendo que a maioria tem mais que 5. A mediadora explica também que os alunos com muitas notas vermelhas vão para o noturno, o “supletivo”, e que lá é mais “ferradinho.” Antes de falar isso, a mediadora diz que vai fechar a porta porque ninguém pode ouvir.

Após a saída a mediadora entra uma aluna do 3º ano, que pede às professoras para aplicar um questionário sobre o consumo de maconha entre os alunos. Pouco tempo depois a aula termina.

6º dia de observações 1º A – 12/11

Chego à escola e sigo para a sala dos professores, onde a professora Márcia se prepara antes de entrar em sala. Quando o sinal toca nos dirigimos à sala de aula com os livros didáticos que estão sendo utilizados nos últimos dias.

A sala está bastante vazia, os alunos vão chegando atrasados, mas ainda assim são poucos. Alguns alunos estão curiosos, pelo que pude entender, sobre um conteúdo de História. A professora conversa com um grupo de alunos reunido no fundo da sala e menciona algo sobre identidade de gênero. No grupo há uma menina que se veste e se comporta de modo masculino.

Depois disso comenta sobre o tom de voz que os alunos devem usar. Segundo ela, eles devem falar em tom de voz baixo porque o tom alto faz mal para a saúde. Isso será ruim na vida deles, no trabalho, as pessoas vão julgar.

O grupo de trás começa a falar sobre marcas de perfumes e roupas. A professora participa da conversa e fala que gosta de usar perfumes das marcas Gabriella Sabatini, Calvin Klein, Dolce & Gabbana. Ela conta que já trabalhou no Free Shop.

Ela passa por mim e diz: “Em alguns momentos a gente tem que conversar”.

A professora cobra o trabalho de Iniciação Científica de um aluno, que pede para entregá-lo no último dia de aula. Ela volta para a mesa e faz a chamada.

Após a chamada, começa a conversar com um aluno que foi transferido de outra escola e pergunta sobre suas notas. Ele diz que elas já estão na escola. A professora insiste perguntando se ele sabe quais são as notas, ao que o aluno responde que já conversou com a diretora e que vai fazer o supletivo no noturno no próximo ano. Vai ser importante, assegura a docente. Em seguida ela explica a uma aluna que havia faltado o conteúdo da aula: a formação das palavras. Os outros grupos conversam entre si.

Distribuo as autorizações dos alunos e converso com eles. A maioria se compromete a conceder as entrevistas. Walmir quer dar a entrevista e diz que terá um momento de fama.

A professora termina a aula dizendo que na prova vai cair formação das palavras e Barroco no Brasil, que é o tema do trabalho que eles deverão fazer.

* * *

1º dia de observações 1º B - 03/11/2014

Essa turma é mais silenciosa e os alunos estão um pouco mais organizados nas fileiras. Rapidamente os grupos se formam e a professora enfrenta dificuldade para organizar a sala: “Não é à toa que todo mundo reclama dessa sala. A gente fala e vocês continuam falando.” Um aluno entra na sala e fica dançando praticamente ao lado da professora.

Ela inicia a chamada e os alunos ficam um pouco mais quietos. No canto direito da sala, uma aluna faz teste de diabetes nos colegas com agulhas e objetos de enfermagem.

A professora abre o livro didático e localiza o assunto da aula. Diz aos alunos que eles precisam copiar o conteúdo e fazer as atividades porque isto será cobrado na prova. Enquanto escreve na lousa insiste que é importante que eles tenham um momento de parada e organização. Segundo ela, as pessoas organizadas têm mais êxito: “Quando vocês estão desrespeitando a minha aula, vocês têm que ter noção que vocês estão se desrespeitando. Eu estou estudando, me melhorando, melhorando meu currículo. Vocês precisam ter noção, noção de contexto.” Aproximadamente metade da sala está copiando a matéria, ao passo que a outra metade não parece disposta a participar da aula. O conteúdo exposto na lousa trata de semântica.

Dois alunos aproveitam que a professora está de costas e jogam bolas de papel e caderno uns nos outros. Ela sai da sala, volta, continua a escrever na lousa e os alunos parecem alheios àquilo que acontece. Estão agitados conversando sobre o comportamento sexual de uma menina. Um grupo de alunos, no canto direito da sala, fala insistentemente sobre essa menina, recriando o modo como ela se mostra “fácil” para os garotos.

A professora pede aos alunos que fiquem quietos e façam a lição. O barulho parece incomodá-la cada vez mais. De repente ela começa a chorar, diz que não aguenta mais e sai da sala. Nesse momento os alunos se assustam e automaticamente se calam. Algumas alunas sentem-se culpadas pelo que aconteceu e vão até o corredor onde fica a sala dos professores. Elas dizem: “Será que a diretora vai nos suspender?” Entro na sala dos professores para oferecer auxílio à professora. Ela está tomando água e diz que está mais calma. Alguns minutos depois ela volta para a sala e é cercada pelas alunas, que pedem desculpas. Ela diz

que está tudo bem e se senta em sua cadeira. Os alunos continuam a copiar, aparentemente ainda afetados pelo que aconteceu.

Perto do final da aula, a diretora passa na sala, fica na porta e pergunta à professora se está bem. Ela diz que sim, a diretora se vira para um aluno e diz: “Fala para sua mãe que agradeço a cortina para a biblioteca.” Em seguida, sai da sala. Alguns minutos depois a aula termina.

2º dia de observações 1º B - 04/11/2014

Sáímos do 1ºA e entramos no 1º B. A turma é mais numerosa e, segundo a professora, considerada a mais difícil por todos. A sala está mais silenciosa do que na semana passada. Um aluno entra e fica dançando.

A professora passa na lousa a mesma lição dada à turma anterior e distribui os livros didáticos. Trata-se de um livro da escola. Um aluno fala mais alto e pede desculpas à professora. Ela responde: “Você está desculpado porque está inserido no contexto da aula.” Um outro aluno também se desculpa, mas a professora diz “Você não, você está nas margens.”

Uma aluna pergunta a ela “Por que nessa escola ninguém falou no ENEM?”. A professora responde: “I don’t know. Mas, no ano que vem, se eu estiver por aqui vocês serão treinados.”

No momento em que ela começaria a falar sobre a atividade do Barroco, outra aluna a interrompe para falar do ENEM. Ela diz que gostaria de fazer a prova, mas que não soube das datas. A professora ouve e depois se senta. Os alunos fazem as atividades enquanto mexem nos celulares, conversam e brincam entre eles.

A professora se levanta e fala do trabalho sobre o Barroco, “para não passar em branco.” Os alunos devem abordar o marco inicial, as principais características, discorrer sobre Gregório de Matos. Às 12h00 eles começam a devolver os livros, alguns pedem para entregar a atividade na próxima aula. Levantam-se, arrumam o material e conversam. Em seguida, começam a sair da sala.

3º dia de observações 1º B - 11/11/2014

Alguns alunos estão em pé, indo de um lado para o outro, falando alto, mexendo em seus celulares. No quadro negro há uma explicação sobre o que é o ditongo e o tritongo. A professora apaga a lousa e começa a explicar sobre o trabalho que deveria estar pronto naquele dia, mas que poderia ser entregue na aula do dia seguinte. Ela escreve na lousa:

“O Barroco no Brasil

Características

Marco inicial

Gregório de Matos (Biografia)

Bibliografia”

Em seguida, fala para os alunos se organizarem em grupos de, no máximo, quatro pessoas para fazer a atividade presente no livro didático sobre o Barroco. Eles devem preencher os triângulos que contêm afirmações sobre o Barroco. A sala está barulhenta e os alunos gritam pela professora pedindo orientação. Ela circula pela sala.

A mediadora da escola bate à porta e procura por um aluno chamado Rafael. A professora vai até ela e conversa com a mediadora. Os alunos seguem fazendo as atividades, alguns se levantam e começam a dançar no meio da sala. Um grupo começa a cantar para os outros dançarem.

Enquanto isso, duas alunas, com o boletim eletrônico em mãos, vão conversar com a professora dizendo estar decepcionadas, pois a professora havia dito que elas eram boas alunas, mas fecharam com 2 em Língua Portuguesa. A professora fica sem graça, mas diz que a nota é essa mesma.

Um aluno do grupo sentado no canto direito da sala está com uma camisinha nas mãos. Quando os outros alunos percebem isso, todas as atenções se voltam para ele. Os alunos riem, mostram curiosidade, apontam, até que a professora pega a camisinha com uma caneta e a joga no lixo. Algumas meninas começam a gritar e a falar que vão pegar alguma doença por causa daquela camisinha na sala. A professora, então, sai da sala.

Os alunos continuam a fazer a atividade com certa dificuldade, pois não leram o livro sobre o Barroco e, por isso, procuram as respostas na hora. Logo a aula termina e eles se comprometem a entregar as respostas no outro dia.

4º dia de observações 1º B – 12/11/2014

Chegamos à sala e os alunos estão agitados, colando cartazes no corredor com a professora de Ciências. Aqueles que estão dentro da sala preparam cartazes sobre algo que ainda não pude identificar.

A professora entra e sai da sala na tentativa de compreender o que os alunos estão fazendo. Agitados, os alunos mantêm-se do mesmo modo na passagem de uma aula para outra: continuam a fazer o trabalho de Ciências enquanto Marcos canta e dança no fundo da sala, alguns colegas ouvem música nos celulares ou conversam animadamente em seus grupos. À sua maneira, organizam-se em suas carteiras, nas rodas de conversa ou ouvindo música. Eles se ocupam.

A professora volta à sala e diz que precisará da sua mesa, ocupada por um grupo de alunos que fazia um cartaz. Questionados se terminaram a lição de ontem, não há resposta clara. Giovana joga no celular com o som alto, a professora se levanta da cadeira e pede para a aluna desligar o aparelho. Volta-se de novo para a sala e retoma as orientações de que irá receber o trabalho sobre o Barroco até sexta-feira, dia 14/11.

Inicia a chamada, mas enfrenta dificuldades. O barulho é grande. Marcos fala muito alto.

As orientações a respeito do trabalho são retomadas e, com base naqueles que já foram entregues, a professora insiste que a parte “estética” do trabalho é importante. Para isso, diz aos alunos que eles devem comprar almaço com pauta. Isso é importante, continua, porque um professor pode se lembrar dos alunos que têm responsabilidade e compromisso. Ela afirma que o professor pode ser perguntado por um jovem com mais de 16 anos para algum trabalho. Além disso, os alunos devem se lembrar que todos são seres individuais e raros. Ela pega, então, um trabalho todo amassado por ter sido molhado e pergunta à classe:

“Se vocês fossem professores aceitariam isso?”

- Sim, claro! – dizem os alunos.

- Claro que não! – rebate a professora. Vocês não podem entregar o trabalho vítima da enchente da mochila.” Toda a sala ri.

O aluno, para quem era a indireta, se acusa. Ela diz que é ele quem está se acusando, uma vez que ela não mencionou seu nome.

A professora insiste que eles precisam ser organizados, arrumar suas camas, ser responsáveis com o trabalho.

- Assim o Brasil vai para frente – diz Maicon com ironia.

- Maicon vai trabalhar de arrumar cama em hotel – provoca um aluno.

- Eu não! – responde o rapaz.

Enquanto a professora fala Maicon concorda, em voz alta, de maneira irônica. Ela o ignora e continua a falar. Maicon volta a cantar funk, o fim da aula se aproxima e os alunos começam a sair da sala antes mesmo do sinal tocar.

Observações das aulas – Escola 2

1º dia de observações 3º B – 31/10/2014

A professora me apresenta à classe e entrega o material da aula: “Hoje será um luxo, vocês não precisarão devolver o texto.” Trata-se do texto “O amor por entre o verde”, de Vinícius de Moraes. Ela se desculpa por ter entrado na sala um pouco atrasada. Ouço um aluno comentar que a professora nem precisava ter vindo. “Leiam em silêncio! Se houver alguma expressão que não conhecem, anatem no caderno, por favor! Depois esclarecemos o significado dela”, diz a professora. Há um aluno surdo na sala que sai com sua intérprete para fazer a leitura do lado de fora da sala.

A turma é composta de alunos jovens, aparentemente na faixa dos 20 anos, mas também de pessoas um pouco mais velhas, com 30, 40 e 50 anos. Enquanto eles leem a professora faz chamada, oscilando entre uma postura mais descontraída e, ao mesmo tempo, a segurança de alguém com experiência.

A turma, até então agitada, começa a ler o texto em silêncio. Eduardo, que se recusara a fazê-lo, inicia a atividade e parece estar gostando do texto. Uma aluna pergunta se é para anotar as palavras que não conhece. A professora responde que sim. Eduardo sai da sala para falar com a coordenadora.

Em conversa sobre o texto, a professora pergunta o que seriam as palavras em negrito. Os alunos respondem corretamente e, em seguida, a professora pergunta se eles têm dúvidas relacionadas a outras palavras. Surge uma dúvida quanto ao sentido da palavra “indecomponíveis”. Uma aluna pergunta se seriam palavras que não se decompõem. A professora diz que sim e informa que o prefixo “in” indica negação. Ela cita a palavra “compreensível” como exemplo e pergunta aos alunos o que aconteceria com ela caso fosse incluído o prefixo “in”.

Mais adiante ela pergunta qual seria a diferença entre as palavras “espaçar” e “espaçamento”, conforme consta no minidicionário do texto. Um aluno do fundo da sala afirma:

- Ela está conjugada.

- Era isso o que eu queria ouvir! Eu não queria ter que explicar, agora é minha vez de perguntar!

A professora lê a última linha e, então, a coordenadora entra na sala para avisar do adiantamento das aulas por conta da ausência de outra professora. Ela entrega, também, uma ficha para os alunos com excesso de faltas. Assim que a coordenadora sai, a professora se dirige à sala e diz: “Antes de falarem sobre gostei e não gostei, vou passar algumas questões para vocês.” Então ela copia do livro didático as seguintes questões:

1- Qual é a localização do narrador e o que ele observa a partir desse local?

2- Nos 3º e 4º parágrafos o narrador reflete a respeito do futuro dos jovens namorados. Em sua opinião, o narrador considera que o amor daqueles jovens será eterno ou não sabe se

aqueles jovens continuarão se amando ou se eles perderão o interesse um pelo outro nos próximos dias?

3-Copie do último parágrafo o trecho que comprova que o narrador gostaria que seu amor fosse eterno.

Enquanto ela escreve na lousa os alunos conversam sobre diferentes modelos de celulares que acabaram de ser lançados, se irão ou não assistir às aulas de reposição.

A professora refaz a chamada para quem chegou atrasado, pede para que desliguem o celular e diz que vai dar faltas para quem insistir em ficar com o aparelho ligado. A sala fica mais cheia, sendo metade composta por mulheres. Os homens, jovens, sentam-se ao fundo e conversam mais.

A sala tem como cor predominante o verde. A porta é de aço, sem maçaneta. Na parede oposta à porta há várias janelas com grades. Nas paredes há um mapa-múndi e um trabalho feito pelos alunos, um gráfico de barras. Há também um ventilador.

A turma, liderada por Eduardo, não para de conversar. Isso começa a irritar os outros colegas. Um aluno começa a brigar com uma das colegas de Eduardo, Letícia, que retruca falando “Pau no seu cú.” Nesse momento a professora interrompe a discussão. Outro aluno diz: “Isso é foda.” A professora exige que os alunos utilizem linguagem apropriada e que não debochem do que ela diz, pois fica brava.

Uma aluna termina o exercício e pede para que a professora verifique se está correto. A professora responde que logo todos corrigirão os exercícios juntos.

Os alunos retardatários tentam devolver as folhas com o texto xerocado para a aula. A professora precisa explicar de novo que eles não precisam devolver. Isso acontece repetidas vezes até que todos finalmente entendem que podem ficar com o material.

Uma aluna vai até a mesa da professora e pede para ela explicar a primeira questão, pois não entendeu o que a pergunta quer dizer com «a localização do narrador», isto é, se a pergunta se refere ao local ocupado pelo narrador ou ao foco narrativo do texto. Outros alunos demonstram uma dúvida parecida. Diante disso, a professora decide iniciar a correção das questões.

A correção é feita oralmente e de forma descontraída. Ela lê a primeira questão e espera pelas respostas dos alunos. Alguns já se antecipam e falam que o narrador está

observando da janela. A professora pergunta, então, onde fica essa janela e os alunos vão dizendo: “fica perto“, “é como se o narrador estivesse onde você está e o casal estivesse lá” – e apontam para a janela. Nesse momento, um aluno fala: “ele está olhando os brotos.” A professora aproveita a ocasião e fala que isso pode ajudar a saber a idade do narrador. Ela pergunta para os alunos como isso seria possível. Alguns afirmam que hoje em dia ninguém mais fala desse jeito. Ela insiste: “Se fosse hoje, que palavra o autor usaria?”. Os alunos se agitam, até que um deles responde “novinho e novinha”, recebendo o apoio dos colegas de sala. A professora, no entanto, diz que não, pois “novinho e novinha não é gíria, é um adjetivo”. Os alunos não se convencem da resposta e começam a discutir entre eles, aumentando o barulho na sala. Até que uma aluna fala “gatinhos”, gíria aceita pela professora.

Ao iniciar a correção da segunda questão, a professora também pede para que os alunos respondam, mas eles titubeiam. Logo ela percebe que eles não compreenderam bem a questão. Ela relê o enunciado e explica, de modo que os mesmos alunos que responderam a questão anterior acertam essa.

Enquanto a professora corrige os exercícios, Eduardo tem um suporte para tirar fotos no celular, conhecido como pau de *selfie*, e começa a manipular o objeto com seus amigos. O barulho vai ficando cada vez mais alto e a professora fala que eles precisam fazer silêncio.

Para responder a terceira questão, a professora pede que os alunos leiam em voz alta o trecho escolhido para responder a pergunta. Boa parte da turma acerta a resposta e a lê em voz alta.

Quando a correção termina a professora pergunta aos alunos: “O que vocês conhecem sobre o Vinícius de Moraes?” Eles se lembram do nome, mas não exatamente do que conhecem. Uma aluna do fundo da sala se lembra de Garota *de Ipanema*. A professora confirma que é uma música dele e começa a declamar o início do *Soneto da Fidelidade*.

De tudo, ao meu amor serei atento antes

E com tal zelo, e sempre, e tanto

Que mesmo em face do maior encanto

Dele se encante mais meu pensamento

Em seguida ela canta *Eu sei que vou te amar*, acompanhada por alguns alunos, que cantam junto. Um dos alunos diz: “Cálice” para os colegas que estão cantando com ela.

Eu sei que vou te amar

Por toda a minha vida eu vou te amar

Em cada despedida eu vou te amar

Desesperadamente

Eu sei que vou te amar

Eu sei que vou te amar

A professora logo para de cantar, visivelmente emocionada, dizendo que se continuar vai chorar, pois essa música a faz lembrar de seu pai, já falecido, que cantava a música com ela. Ela diz que tentará levar a turma até a sala multimídia para ouvirem a música, mas não garante que conseguirá pois é preciso reservar a sala com muita antecedência.

Eduardo volta a tirar fotos da sala com seu suporte de celular. A sala vai ficando mais agitada enquanto a professora olha para Eduardo e conversa com Aline. A professora vai até Eduardo e pede para ver o objeto. Quando ela pega o suporte, vira as costas e fala que vai tomá-lo. Eduardo começa a ficar contrariado, mas a professora ri e deixa ver que se tratava de uma brincadeira. Por fim, ela se aproxima do rapaz e este fala para ela tirar uma *selfie* com a turma. Ela atende ao pedido e tira a foto com os alunos que estão por perto. O sinal toca e a aula termina. Saímos eu e a professora da sala de aula.

2º dia de observações 3º B – 7/11/2014

A professora e eu entramos na sala. Ela começa a distribuir um texto impresso, depois será lido pelos alunos. Enquanto a professora circula pela sala, uma aluna pergunta se ela dá aulas particulares, pois quer se preparar para o ENEM. A professora diz que sim e que é bom fazer aulas particulares para se preparar para a prova. A aluna pergunta o preço da aula e a professora diz que custa R\$120, 00. A aluna responde: “Muito caro”. A professora rebate: “Não pelo que estudei para te dar aula.”

Ao terminar de distribuir os textos, a professora começa a leitura. No canto da página impressa há uma explicação sobre do que se trata o conto. Ela lê a explicação e, em seguida,

lê o título do conto em questão: “O cachorro canibal.” A professora pergunta para a turma o que é canibal. Os alunos, logo, respondem que é quem come gente.

A professora inicia a leitura do conto. Em um canto da sala, uma intérprete traduz o texto para um aluno surdo. Os demais alunos acompanham atentamente a leitura feita pela professora. Ela para o texto de modo recorrente para falar sobre alguma palavra e, a partir delas, abordar algum assunto gramatical: “O que a palavra ‘inimigos’ retoma?” Apenas duas alunas conseguem responder a pergunta. A professora prossegue dizendo que “quando a gente escreve um texto tem que tomar cuidado para não repetir a mesma palavra.” Eles devem estar atentos a isso para fazer a prova do ENEM.

Em outro momento a professora pergunta “O que significa ter êxito?”. “É sinal de sucesso”, diz um aluno. A professora geralmente responde com um “Muito bem, é isso mesmo.” No parágrafo seguinte ela pergunta: “O que é um enigma?”, para o qual Marcelo responde: “É uma dúvida.” A professora concorda dizendo: “Sim, é algo que você precisa descobrir.”

Ao terminar a leitura, os alunos ficam em silêncio, aparentemente surpreendidos pelo final do conto, no qual um cachorro come o outro que tinha chegado em seu quintal. Diante da sala perplexa, a professora responde: “É um conto pesado, bem pesado.” A seguir, passa algumas questões na lousa para que os alunos respondam:

O narrador do texto é um observador ou é uma personagem?

O narrador é onisciente? Justifique sua resposta com um trecho do texto.

Quais são as características psicológicas do cão no momento de sua chegada à casa?

Em sua opinião, o narrador consegue revelar o mundo interior do protagonista?

Uma das características dos contos de J.J. Veiga é a hostilidade implacável do prepotente contra o mais fraco. Como esta característica aparece neste conto “O cachorro canibal?”

Enquanto isso, Eduardo e Giovana começam a resmungar em voz alta do calor e ligam o ventilador. Enquanto copiam as questões, os alunos começam a perguntar: “O que é mesmo onisciente?”. Um aluno responde: “É aquele que participa da história.” Já outro aluno afirma que é um narrador que sabe de tudo. A professora reforça a resposta e diz que é isso mesmo.

O professor de matemática entra na sala e pede para dar um recado para a turma, o que a professora consente. Trata-se de um erro que ele cometeu ao passar uma fórmula para uma atividade que valeria nota. Em razão disso, os alunos terão uma semana a mais para entregar a atividade. Enquanto o professor transmite o recado os alunos começam a falar alto e a se mexer nas cadeiras. Muitos estão insatisfeitos com o erro do professor. Enquanto ele dá o recado, a professora se senta e as alunas que estão perto dela, Ana e Clair, reclamam do barulho.

Os alunos ao meu lado conversam o tempo todo sobre o ENEM. Giovana comenta que só pode usar caneta preta para fazer a prova, Eduardo diz que não vai fazer a prova porque não sabe física e química. Seus colegas tentam incentivá-lo, porém ele não parece disposto a mudar de ideia. Outros alunos do mesmo círculo contam que já fizeram a prova antes, mas não foram bem. A professora interrompe a conversa e reclama que eles estão falando muito alto e atrapalhando a aula.

Assim que o professor de matemática sai os alunos retomam a atividade. Um deles pergunta: “Professora, a questão 4 não é a mesma da 2?”. A professora responde: “Não sei, essa é sua opinião. Elas são diferentes. Eu diria que elas são complementares.”

Eduardo, que tinha saído da sala, volta com novidades sobre a formatura da classe. Ele começa a passar os recados e a aula termina. A resolução das questões fica para a aula seguinte.

3º dia de observações 3º B – 21/11/2014

A aula tem início com a professora cobrando um trabalho a ser entregue no dia de hoje. A sala está mais cheia, como eu nunca não havia visto nos outros dias. Alguns alunos entregam o trabalho, mas muitos nem se lembravam da atividade. A professora, então, diz que fará uma nova atividade com os alunos que já terminaram, caso contrário eles passarão duas aulas sem tarefa. Ela pede a Ana Paula para ajudá-la a pegar um conjunto de livros didáticos.

Em sua ausência os alunos conversam sobre a formatura, que acontecerá no dia 04/12, e sobre os trabalhos de Sociologia e Biologia que precisarão entregar. Eduardo sai para falar com outra turma.

A professora volta com a aluna e duas pilhas de livros didáticos. Ela explica que quem está fazendo a atividade avaliativa pode continuar fazendo; quem não estiver deve fazer a atividade escrita na lousa: um resumo de um trecho de “Vidas Secas”, presente no livro didático.

Assim ela escreve na lousa:

Ler o texto:

“A fuga”

(trecho de “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos)

Pág. 181/182

Fazer um resumo do texto

Um aluno vai até a mesa pedir explicação sobre a atividade avaliativa. Trata-se de uma atividade de interpretação na qual os alunos devem identificar, no trecho selecionado, qual é o sentido de “isso” e “por que”.

A professora pede aos alunos que não estão ocupados com a atividade da aula que não conversem, pois, como ela, devem respeitar os colegas. Ela avisa que, neste final de ano, toda aula terá uma atividade valendo nota, portanto o resumo também será avaliado.

Outra aluna pergunta sobre a atividade de casa. Uma parte da atividade consiste em pontuar corretamente o parágrafo de um texto, sem vírgula e ponto final. Nesse momento os alunos permanecem em silêncio ocupados com a tarefa.

A professora não explica o que é o resumo e, com isso, presume-se que os alunos sabem do que se trata.

A professora de Matemática bate à porta dizendo que eles precisam escolher um paraninfo e o orador, pois a outra turma não fez isso com seriedade, levando a tarefa na brincadeira. Segundo ela, esses alunos disseram que iriam zoar a formatura. Eduardo vai à frente e diz aos colegas que eles devem escolher um paraninfo. Ele diz que cada um pode escolher o seu, mas que, de sua parte, ele escolheria a professora Cida. Nesse momento a professora intervém e afirma que seria melhor fazer a seleção de maneira democrática.

Ela ajuda a organizar a eleição na lousa. Os alunos deverão escrever no papel suas opções e Eduardo contará os votos. Enquanto seus colegas escrevem, Eduardo com seus amigos começam a fazer bastante barulho.

Uma aluna pergunta se o resumo tem limite de linhas. A colega sentada na frente, Ana Paula, diz que não. A professora concorda e lhe pede para sintetizar o texto, esclarecendo o que entendeu: “Para quê você leu o texto?”, pergunta à garota. O aluno deve falar, de acordo com a professora, do sentido do texto para ele. Eduardo está agitado para fazer a contagem dos votos. Finda a contagem, a professora Cida é eleita paraninfa e Eduardo é escolhido como orador, vencendo Karina. A aula termina e a professora combina de pegar o resumo dos alunos que não terminaram no dia seguinte.

ANEXO III – Perguntas para as entrevistas semiestruturadas

Perguntas para entrevista com os estudantes

- 1- Qual é seu nome?
- 2- Quantos anos você tem?
- 3- Você mora com seus pais? Parentes? Eles nasceram em São Paulo?
- 4 – Qual é a profissão de seus pais?
- 5- Em que ano escolar você está? Sempre estudou na Escola 1?
- 6- Esse foi seu primeiro ano no Ensino Médio. Ele foi do jeito que você imaginou? Por quê?
- 7- Existe alguma coisa que você gostaria de aprender na escola, mas que ainda não foi trabalhada pelos professores?
- 8 – Do que você mais gosta na escola? Do que você menos gosta?
- 9 – Como são as suas aulas de Língua Portuguesa?
- 10 – O que você costuma fazer nas aulas de Língua Portuguesa?
- 11- Você leu algum livro ao longo desse ano na escola?
- 12– Você frequenta a biblioteca da escola? Outras bibliotecas? Você costuma ler gibis, revistas, jornais?
- 13 – Quando você não está na escola, o que você costuma fazer?
- 14 – Qual foi o último livro que você leu? Você se lembra de algum livro que tenha lido? Se sim, você poderia contar a história, o assunto do livro?
- 15 – Existem livros na sua casa? Você guarda os livros que lê?
- 16 – Você costuma ver seus pais/familiares lendo livros, jornais, anúncios, entre outros, em sua casa? Você comenta os livros, jornais, histórias em quadrinho, com outras pessoas, amigos, familiares?

Perguntas para entrevista com as professoras

- 1- Qual é seu nome?
- 2- Quantos anos você tem?
- 3 - você mora sozinha ?
- 4- Há quantos anos você trabalha como professora ?
- 5- Por que você escolheu se tornar professora ?
- 6- Como você planeja as suas aulas ?
- 7- Como você articula o currículo na preparação das suas aulas ?
- 8- Como você seleciona os textos que utiliza em sala de aula ?
- 9- Como você acha que os alunos reagem aos textos e atividades que você propõe a eles ?
- 10- Quais são seus principais desafios durante as aulas ?
- 11 - Como você caracterizaria seus alunos ?
- 12 - O que você gosta de fazer nas suas horas vagas ?
- 13 - Você costuma ler ? O quê ?

ANEXO IV – Questionário

Questionário para os alunos

Esse questionário tem como objetivo configurar o perfil de leitura dos alunos do 3º ano da Escola 1. As respostas serão mantidas em sigilo e desde já agradeço a disposição de vocês em colaborar com a pesquisa.

- 1- Idade: _____
- 2- Sexo: () feminino () masculino
- 3- Informe a profissão de seu pai/responsável: _____
- 4- Informe a profissão de sua mãe/responsável: _____
- 5- Seu pai/ responsável estudou até:
 - i) () Ensino Fundamental (8ª série)
 - ii) () Ensino Médio
 - iii) () Ensino Superior (curso: _____)
 - iv) () Outros (qual? _____)
- 6- Sua mãe/responsável estudou até:
 - v) () Ensino Fundamental (8ª série)
 - vi) () Ensino Médio
 - vii) () Ensino Superior (curso: _____)
 - viii) () Outros (qual? _____)
- 7- Assinale abaixo o que você costuma ler (é permitido assinalar mais de uma resposta):

i) () Livros	vii) () Sites de revistas
ii) () Revistas	viii) () Sites sobre assuntos diversos
iii) () Gibi	ix) Outros: _____
iv) () Blogs	_____
v) () Jornais	
vi) () Sites de notícias	
- 8- Em sua casa podemos encontrar(é permitido assinalar mais de uma resposta):

i) () Livros	v) () Bíblia
ii) () Revistas	vi) () DVD's
iii) () Jornais	vii) () CD's
iv) () Gibis	viii) () Computador
- 9- Com relação aos livros, qual é o tipo que você prefere?
 - i) () Romance romântico

- ii) () Aventura
- iii) () Terror
- iv) () Humor
- v) () Religioso
- vi) () Biografia
- vii) () Outros: _____

10- Cite abaixo quais foram os últimos três livros que você leu:

- i) _____
- ii) _____
- iii) _____

11- Quais são as páginas, blogs, redes sociais que você costuma acessar na internet?

- i) _____
- ii) _____
- iii) _____

12- Quem ou o que costuma sugerir para você a leitura desses livros e sites (é permitido assinalar mais de uma resposta)?

- i) () Família
- ii) () Amigos
- iii) () Escola
- iv) () Outros: _____

13- Nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, quais são as atividades que você mais costuma fazer (é permitido assinalar mais de uma resposta)?

i) () Leitura de textos do livro didático	v) () Atividades de tipo “pergunta e resposta”
ii) () Leitura de livros inteiros	vi) () Produção de texto
iii) () Cópia de textos e atividades da lousa	vii) () Acompanhar aula expositiva
iv) () Conversa sobre livros e textos lidos em sala de aula ou em casa	

14- Quais são os materiais utilizados nas aulas de Língua Portuguesa (é permitido assinalar mais de uma resposta)?

- i) () Livro didático
- ii) () Apostila do Estado
- iii) () Livros literários
- iv) () Data Show
- v) () Materiais variados como jornais, gibis, revistas
- vi) () Outros:

ANEXO V – Transcrição da entrevista com os alunos

Entrevista com a aluna Mariana

25/11/2014

Entrevistadora: Qual é seu nome?

Entrevistada: Mariana.

Entrevistadora: Quantos anos você tem?

Entrevistada: Eu tenho 15, eu vou fazer 16 em janeiro.

Entrevistadora: Você mora com seus pais ou com algum outro parente?

Entrevistada: Mora só eu, minha mãe, meu padrasto e meu irmão.

Entrevistadora: Fora você, tem mais alguém que estuda na sua casa?

Entrevistada: Só eu só. Meu irmão já terminou.

Entrevistadora: O seu irmão é mais velho que você?

Entrevistada: Sim. Ele já tem 21.

Entrevistadora: E sua mãe e o seu padrasto, eles fazem o quê?

Entrevistada: minha mãe é cozinheira e meu padrasto trabalha nas Casas Bahia.

Entrevistadora: nas Casas Bahia aqui da Benedito?

Entrevistada: É.

Entrevistadora: Ah, ele trabalha pertinho. E esse é o primeiro ano em que você está estudando aqui na Escola 1?

Entrevistada: É o primeiro ano.

Entrevistadora: Antes você estudava no Monteiro?

Entrevistada: Isso no Monteiro Lobato.

Entrevistadora: Você sentiu muita diferença de uma escola para outra?

Entrevistada: Ai, eu senti por causa dos amigos e todos os professores que eu já estava acostumada desde a quarta série. É bem diferente. Quando eu vim pra cá eu me senti perdida.

Entrevistadora: É? Por quê?

Entrevistada: É porque eu vim pra cá e eu não conhecia ninguém. Aí, aos poucos, eu fui começando a fazer amizade.

Entrevistadora: E agora você já está bem ambientada?

Entrevistada: Já estou no meu lugar.

Entrevistadora: O que você achou dos seus novos colegas da classe logo que você entrou?

Entrevistada: Eu falei: “meu deus!”. É porque tem muita gente diferente de mim, entendeu? Eu sou uma pessoa que pra fazer amizade é difícil, ainda mais se for mulher. Homem acabo me entendendo mais, agora

com mulher já fico com o pé atrás. Tem essas picuinhas...

Entrevistadora: É... fofoca é muito chato. E com relação os professores, você acha os professores daqui são muito diferentes dos professores do Monteiro?

Entrevistada: Não. São tipo do mesmo jeito.

Entrevistadora: Como eles são?

Entrevistada: Principalmente a professora de matemática. A professora de matemática se você não entende ela vai explicar, explicar, quantas vezes for necessário. A minha professora do Monteiro Lobato também era do mesmo jeito: explicava mil vezes até você entender

Entrevistadora: Isso é bom?

Entrevistada: Ajuda a gente entender bem.

Entrevistadora: Os outros professores também são assim?

Entrevistada: Depende. A professora de português é assim, o professor de história já explica em slides e aí dá para entender também...

Entrevistadora: E agora você está no ensino médio. O ensino médio é do jeito que você imaginou?

Entrevistada: Não, eu pensava que fosse mais divertido, que eu ia fazer várias

bagunças, mas não é assim do jeito que eu olhava. Eu estava na sétima, oitava série, para mim era: o povo que está no colegial são os melhores. Mas não é. É tudo a mesma merda, não muda nada.

Entrevistadora: E com relação às coisas que você está aprendendo aqui no ensino médio? Tem alguma coisa que você não está aprendendo, mas que você acha que poderia aprender ou o contrário?

Entrevistada: Podia ter negócio de química. Eu gostaria que tivesse um laboratório e fazer experiência tipo química, essas coisas no laboratório.

Entrevistadora: Para praticar?

Entrevistada: É, para também colocar na prática a física.

Entrevistadora: E na aula de língua portuguesa, tem alguma coisa que não tem mas você queria que tivesse?

Entrevistada: Ah, é que eu não gosto muito de português, mas eu queria que tivesse mais produção de texto. Que você criasse um texto. Eu gosto de criar texto, escrever, mas o resto pra mim tanto faz como tanto fez porque eu não gosto de português. Eu só gosto da parte (corte)

Entrevistada: Assim se tiver um... ah, qualquer coisa eu vou fazer, mas se for um negócio de produção de texto, aí eu vou me inspirar mais eu vou fazer com mais gosto, não por obrigação.

Entrevistadora: As outras coisas você faz por obrigação? Por exemplo, o que você faz por obrigação? Um exercício de gramática?

Entrevistada: Pura obrigação! 99 %.

Entrevistadora: E ler, por exemplo?

Entrevistada: Ah, eu tenho um pouco de vergonha...

Entrevistadora: De ler? Por quê?

Entrevistada: Em voz alta eu tenho. Sempre tive vergonha.

Entrevistadora: E você já teve que ler em voz alta muitas vezes na escola?

Entrevistada: Lá no Monteiro Lobato tinha que ler muitas vezes.

Entrevistadora: Mas se o professor te pede pra ler em voz baixa, só pra você, você vai se incomodar?

Entrevistada: Não.

Entrevistadora: Então você gosta de ler?

Entrevistada: Mas eu não gosto de ler em voz alta pra todo mundo. Eu sinto vergonha. E se eu errar? (risos)

Entrevistadora: Ao longo desse ano vocês leram bastante aqui na escola?

Entrevistada: Na sala de aula ou que deram um livro pra gente ler em casa?

Entrevistadora: Deram um livro pra vocês lerem em casa?

Entrevistada: Teve o Dom Quixote, que a professora de português passou pra gente ler no primeiro bimestre e fazer a prova.

Entrevistadora: Como foi a leitura deste livro?

Entrevistada: Horrível! Chata em todos os sentidos. Estava falando como tudo começou, o nome do livro, por que Dom Quixote, falando da vida dele e eu não gostei disso.

Entrevistadora: Você não gostou porque você achou que essa informação era chata?

Entrevistada: Não é que eu achei o jeito da prova chato, eu achei chato o livro.

Entrevistadora: Vocês têm o livro ou ele era emprestado?

Entrevistada: A gente tem um livro, vem no material que tem um monte de livros juntos.

Entrevistadora: O material que vem do estado?

Entrevistada: Isso.

Entrevistadora: Fora esse livro quais outros vieram nesse material?

Entrevistada: Veio mais dois que eu não lembro nome.

Entrevistadora: Você leu os outros livros?

Entrevistada: Não.

Entrevistadora: Mas você disse que gosta de escrever, sua praia mesmo é escrever. E como começou isso de você gostar de escrever?

Entrevistada: Eu acho que foi desde a época em que eu estudava em escola particular, que eu saí da escola da prefeitura e fui para escola particular. Aí eles pegavam tipo muito no pé. Todas as provas que eram pra fazer era, tipo, duas folhas frente e verso pra fazer redação de texto. Era sempre assim e tinha que ler em voz alta e sempre. Aí eu comecei a pegar o jeito e gostei.

Entrevistadora: Você estudou em escola particular em que série?

Entrevistada: Na segunda até a terceira.

Entrevistadora: E depois você foi para o Monteiro?

Entrevistada: Não. Aí eu fui morar no jaguaré e eu fui pra escola do estado. Depois eu fui para o Monteiro Lobato na quarta série, aí fiquei até o oitavo e vim aqui para a Escola 1.

Entrevistadora: Das escolas em que você estudou, de qual você gostou mais? O Que você acha que aprendeu mais?

Entrevistada: Foi aqui. Tirando a escola particular foi aqui.

Entrevistadora: Na Escola 1?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Por quê? O que você aprendeu aqui?

Entrevistada: Ah, os professores. É diferente, tipo, na sétima série no Monteiro tinha uma professora que ela não ensinava, ela só sabia gritar e xingar os alunos. Aí quando foi pra oitava série, aí a professora ensinou mas ela não podia ensinar a matéria toda, ela só ensinava aquilo que ia cair no tal exercício, agora essa professora não, tinha coisa que eu não tinha entendido na sétima e na oitava série e com ela eu entendi

Entrevistadora: E você costuma escrever no seu dia a dia? Por exemplo, você faz diário?

Entrevistada: É, eu tenho assim, não é tipo um diário, diário. Eu tenho, assim, um monte de folha porque eu sou assim, uma pessoa muito estressada.

Entrevistadora: Ah é?

Entrevistada: Sim, muito estressada. Aí minha mãe mandou passar por um psicólogo e ele falou que tudo que eu sentisse, que passasse no dia todo, nem que fosse pra dar 10 folhas, era pra eu escrever que ia melhorar. E melhorou! Aí todo dia eu vou lá e escrevo tudo. Tudo o que acontece no dia.

Entrevistadora: Que gostoso. Ah, eu também acho bom escrever! Falando um pouco sobre as aulas de língua portuguesa, se você fosse contar para um alienígena que acabou de chegar aqui como são as aulas de

língua portuguesa, como é que você vai contar para ele?

Entrevistada: Aí eu não sei ela já foi minha professora de inglês na oitava série, ela era substituta. Aí ela veio pra cá como professora de português mas ela sabe explicar, não sei... mas tá passando um texto, aí a professora Sônia vem, se você pede uma explicação pra ela, ela vai explicar.

Entrevistadora: O que, na maior parte do tempo, vocês fazem nas aulas de língua portuguesa? Vocês fazem mais atividade de gramática, de leitura e interpretação de texto, de produção de texto... quais são as coisas que você mais faz?

Entrevistada: Ah, mais interpretação de texto... a gente lê bastante texto e a gente tem que responder às perguntas

Entrevistadora: ler e responder às perguntas. E vocês usam qual material geralmente?

Entrevistada: o livro, a apostila. Às vezes, apostila ela manda pra fazer em casa. Eu tenho um livro mesmo.

Entrevistadora: livro didático?

Entrevistada: É.

Entrevistadora: Ele está na sua casa?

Entrevistada: É

Entrevistadora: você gosta de fazer esses exercícios de leitura e responder às questões?

Entrevistada: Não.

Entrevistadora: Por quê?

Entrevistada: é porque eu sou o tipo de pessoa que nunca gostei de português. Nunca. Desde quando entrei na escola nunca gostei de português. Aí toda vez tem que ler aquele texto aí tem que fazer aquelas questões, tipo, o texto nunca é pequeno, são sempre 3, 4 folhas. E o que vai cair naquelas 10 questões só é aquela primeira página! Aí eu já não gosto, eu fico estressada porque eu tenho que ler o texto todo à toa, aí eu já não gosto.

Entrevistadora: você se lembra de algum autor ou de algum texto que vocês leram nessas atividades?

Entrevistada: ah, sempre é o Carlos Drummond de Andrade, sempre é ele. A maioria dos textos é ele que a gente lê.

Entrevistadora: porque será? (risos)

Entrevistada: não sei, é sempre ele. Todos os textos que a gente faz, a maioria dos textos que a gente faz, é sempre dele. Ele que fez.

Entrevistadora: então você já se acostumou com o Carlos Drummond de Andrade?

Entrevistada: Gosto do que ele escreve, eu acho legal porquê.... não sei, tudo depende do que ele escreve. Eu não gosto de texto de tipo aventuras, essas coisas. Eu gosto

de um meio dramático, eu gosto de imaginar aquela coisa o que está se passando, o que a pessoa está sentindo. Agora, eu não gosto de nada de aventura, essas coisas. Ah, é meio ruim essas coisas de aventura e de não poder imaginar...

Entrevistadora: Então vocês leram basicamente o texto do Dom Quixote e os textos do Drummond? E no seu dia a dia? Por exemplo, agora você está lendo um livro?

Entrevistada: Não. Ah, eu comprei um livro chamado “O código da inteligência” porque eu quero ser psicóloga e ele fala um pouco do inconsciente e de tudo que acontece na sua mente. Aí eu já estou lendo esse livro pra ter uma idéia daquilo que eu vou estudar daqui 2 anos.

Entrevistadora: entendi, quando você terminar o ensino médio. E quais outros livros você gosta de ler?

Entrevistada: eu já li “A metamorfose”.

Entrevistadora: do Kafka. Onde você pegou livro?

Entrevistada: eu comprei. Eu já li “O diário de Anne Frank”, eu já li “A última música,” “A culpa é das estrelas,” eu já li também. Todo o livro da escola que eles estavam eu tinha que ler, eu lia.

Entrevistadora: No monteiro ou aqui?

Entrevistada: No Monteiro. Igual, “O diário de Anne Frank” tive que ler para uma prova sobre ele. Aí eu li sobre ele.

Entrevistadora: E mesmo tendo que fazer a prova você gostava do livro?

Entrevistada: Mesmo assim. Eu gostava dele. Aí era pra eu ter escolhido “A menina que roubava livros” aí eu fui e comprei “A menina que roubava livros”. Aí lançou o filme e eu assisti o filme. Mas não era aquela coisa que eu imaginava.

Entrevistadora: O livro era mais legal?

Entrevistada: Era. Todo livro é mais legal do que no filme porque no livro você pode imaginar um monte de coisas, você vê como é. Agora no filme não tem graça.

Entrevistadora: É verdade, o filme acaba terminando com a imaginação. Você disse que comprou todos esses livros, onde você costuma comprar seus livros?

Entrevistada: Na lapa.

Entrevistadora: Onde na lapa?

Entrevistada: Tem a 12 de outubro, lá no começo, não sei explicar se é no começo ou no fim, eu sei que é lá perto “Cacau Show”. É bem lá pra cima.

Entrevistadora: É uma livraria?

Entrevistada: É.

Entrevistadora: Você sabe o nome da livraria?

Entrevistada: Não, não sei.

Entrevistadora: Você vai sozinha ou você vai com alguém?

Entrevistada: Eu sempre vou com a minha mãe.

Entrevistadora: Sua mãe gosta de ler também?

Entrevistada: A minha mãe tem um livro que ela gosta e ela já leu, sei lá quantas vezes. Chama “Um estranho no espelho”.

Entrevistadora: De quem é o livro?

Entrevistada: Eu não sei, mas eu sei que é antigo.

Entrevistadora: Ela lê sempre esse livro?

Entrevistada: Ela lê direto.

Entrevistadora: Ela comprou outros livros pra ler?

Entrevistada: Não, ela não gosta muito de ler, ela gosta só daquele livro.

Entrevistadora: Então ela vai lá mais pra te levar?

Entrevistada: Isso, ela vai pra me levar, pra me acompanhar e pra dar opção de qual livro eu devo levar ou não!

Entrevistadora: Ah, ela te barra? Ela diz: “esse livro você pode comprar, esse você não pode”?

Entrevistada: Não, não é que ela me barra. Ela falou assim: “você que tá lendo,

você escolhe”. Mas às vezes eu sou meio indecisa também de qual devo levar, aí minha mãe me ajuda a escolher.

Entrevistadora: Geralmente ela fala o que pra te ajudar a escolher? Ela diz assim: “ah, esse parece que tem uma história mais bonita”. O que ela fala pra você?

Entrevistada: Não, ela lê o resumo aqui [aponta para a quarta capa do livro que seguro], que mostra o que acontece. Ela vê o autor, tipo quem é e fala assim: “eu acho que você tem que levar esse, parece mais com você. Você tem que levar esse”.

Entrevistadora: Então ela vê se tem a sua cara?

Entrevistada: É. Ela vê se é a minha cara: [ela diz:] “então você leva esse!” Aí eu fui e levei esse.

Entrevistadora: Com isso você já leu vários livros? Você já leu mais livros na sua casa ou você leu mais livros aqui na escola?

Entrevistada: Ah, eu acho que mais na escola. Então eu gosto de ler, mas quando eu tenho que ler, eu gosto de ler no silêncio e aqui na escola já fica ruim, já perco a concentração. Eu gosto de ler mais em casa que é melhor.

Entrevistadora: Mas só que na escola, fora os exercícios de interpretação de texto você tem que ler muito?

Entrevistada: Na aula de português, não. Mas tipo principalmente na aula de

história, que é muito slide, entendeu? Você tem que ler, você tem que memorizar aquilo que você está lendo, entendeu?

Entrevistadora: O professor sempre traz um slide?

Entrevistada: Ele traz em todas as aulas os slides, fala para a gente ler ou para gente tirar foto ou para anotar o que é importante. Mas mesmo assim ele criou um site, colocou os slides lá que. [Os slides que] ele passou na aula, para quem quiser dar uma revisada

Entrevistadora: E aí no caso você acaba tendo que ler muito mais nas aulas de história do que na aula de língua portuguesa?

Entrevistada: Isso.

Entrevistadora: Você disse que sua mãe te ajuda a escolher os livros que são mais a sua cara. Você gosta desses momentos de ir na livraria com sua mãe?

Entrevistada: Sim, porque ela fala assim, a gente está lá escolhendo e ela fala assim: “olha esse livro,” e eu falo: “o que tem esse livro?” “Ele não tem nada a ver com você”“.Esse livro aqui, você tem que ler, parece com você”“. Por quê?” “Por que são As confissões de um adolescente”. Mas eu falei: “isso não tem nada a ver comigo”. Mas ela falou: “Parece sim, por isso mesmo!” “Então tá bom, então”.

Entrevistadora: Aí você leva?

Entrevistada: Aí eu não levo. Isso aí não é minha cara. Aí ela falou assim: “É sim

sua cara!” Então tá bom, mas eu não levo. Ela queria que eu levasse aquele, mas eu levei *O código da inteligência*.

Entrevistadora: Porque tem mais a ver com você? Você está lendo esse livro? Está gostando?

Entrevistada: Estou.

Entrevistadora: E aqui na escola, você frequenta a biblioteca?

Entrevistada: Não.

Entrevistadora: Por quê?

Entrevistada: É porque eu não gosto daquele negócio de ter um certo tempo para ler e aquele certo tempo pra entregar. Eu gosto de ler, tipo, quando me der vontade. E se me der na telha eu vou ler tipo o dia todo, se for necessário, [vou] ler a madrugada inteira aquele livro. Eu vou ler porque eu quero e não porque eu estou sendo obrigada: “Ó, você tem dois dias para ler esse livro aí”. Eu já não gosto.

Entrevistadora: Você pode ficar quanto tempo com os livros da biblioteca?

Entrevistada: Eu não sei não.

Entrevistadora: Os professores levam vocês na biblioteca?

Entrevistada: Não, nem um pouquinho.

Entrevistadora: Fora os livros, o que mais você gosta de ler? Você lê gibi, revistas?

Entrevistada: Eu leio bastante revistas. Eu nunca gostei de Gibi. Eu leio bastante revista porque a minha mãe sempre traz. Minha mãe todo dia traz uma revista, aí eu vou lá, vou virando as folhas para ver o que tem. Eu vou passando e aquilo que me interessar eu vou ler.

Entrevistadora: Qual revista ela costuma comprar?

Entrevistada: Acho que é *Viva*, aquela que fala sobre os famosos. Tem tudo lá.

Entrevistadora: Então ela não lê muito livro, mas revista ela lê sempre?

Entrevistada: Ela lê bastante revista e jornal também. Ela lê a *Folha de São Paulo*.

Entrevistadora: Ela leva o jornal pra casa também?

Entrevistada: Leva.

Entrevistadora: E você dá uma folheada?

Entrevistada: Eu olho, assim, às vezes. Tem aquelas tirinhas, né, aí dependendo da tirinha eu vou lá e vou ler. Agora, aquelas outras partes eu não vou ler.

Entrevistadora: Então sua mãe é uma grande leitora!

Entrevistada: É, ela lê aquelas revistas, ela lê todinha...

Entrevistadora: Quando você não está na escola, você estuda de manhã né, aí tem a

parte da tarde, você gosta de fazer o que nessa parte da tarde?

Entrevistada: Aí eu chego da escola, vou tomar banho porque eu tenho mania. Se eu chego de um lugar já tenho que tomar banho porque a minha mãe fala que é para tirar a inhaça do corpo, aquele peso que a pessoa coloca em você. Aí eu vou tomar banho, eu almoço, dou uma descansada. Depois eu vou limpar a casa, vou pra academia e quando eu volto, se tem alguma lição ou trabalho, eu faço.

Entrevistadora: Todo dia você mantém sua rotina de estudar?

Entrevistada: Se tem lição eu mantenho. Agora, o que tem mais rotina mesmo é física e matemática, que eu gosto.

Entrevistadora: E sua mãe te cobra de fazer a lição?

Entrevistada: Cobra. Ela fala: “cadê seu caderno?”

Entrevistadora: Ela olha?

Entrevistada: Olha! Desde pequena ela olha o caderno, ela pergunta: “Por que essa questão não tá respondida?” Aí eu digo porque eu não entendi, mas ela fala: “Então você vai fazer!”. Aí eu vou lá e tem que fazer. Ela explica, entendeu?

Entrevistadora: Ela te ajuda. Ela estudou até que série?

Entrevistada: Até o terceiro [ano do Ensino Médio]. Ela terminou.

Entrevistadora: Então ela consegue te ajudar, né?

Entrevistada: Consegue. Mas a única coisa que não mudou é a Língua Portuguesa, porque Matemática, Física, essas coisas mudou bastante.

Entrevistadora: Aí fica mais difícil de ajudar.

Entrevistada: Aí, em vez dela me explicar, às vezes Matemática e Física eu acabo explicando pra ela porque ela não lembra daquela matéria.

Entrevistadora: Então ela gosta muito que você vá bem na escola, que você estude?

Entrevistada: Ela pega no pé.

Entrevistadora: Ela vem nas reuniões e essas coisas?

Entrevistada: É que a hora que tem a reunião não dá porque como ela trabalha em restaurante, ela é cozinheira, não tem como ela vir nas reuniões. Acho que ela só veio em duas, só.

Entrevistadora: Mas mesmo assim ela tá lá todo dia olhando suas coisas?

Entrevistada: Sim, ela está todo dia no pé. Chega de sábado ela quer olhar o caderno. Ela diz: “Eu quero ver as provas.

Mesmo se você tirou nota vermelha eu quero ver”.

Entrevistadora: E se você tirou nota vermelha, o que ela faz?

Entrevistada: Ela fala assim: “Por que você tirou nota vermelha?” Eu falo: “Ah, mãe!” Ela fala assim: “Você fica o dia todo em casa, sem fazer nada, sua obrigação é estudar. Eu falo: “Então tá bom mãe”.

Entrevistadora: Aí você vai lá e estuda?

Entrevistada: Ela vai lá e faz eu estudar de novo. E se tem alguma recuperação daquela prova ela quer que eu tire nota azul.

Entrevistadora: E você sempre consegue tirar nota azul?

Entrevistada: Ah, em matemática e química é uma coisa que é assim... agora no terceiro e no quarto bimestre, eu estou tirando nota boa, azul, em matemática. Porque química, matemática e inglês é uma coisa que eu nunca me dei bem. Eu não consigo entender não tem muito jeito não.

Entrevistadora: Já naquelas que tem mais leitura você consegue ir melhor?

Entrevistada: Aí eu vou melhor.

Entrevistadora: Na sua casa tem livros? Onde ficam os seus livros?

Entrevistada: O meu livro fica no meu guarda roupa, no meu quarto. Ninguém mexe, ninguém toca. Eu não empresto pra

ninguém também não! Eu não gosto de emprestar.

Entrevistadora: E os da sua mãe, por exemplo, as revistas dela?

Entrevistada: As revistas dela ficam lá na gaveta, lá na cozinha. Mas ela deixa eu mexer. Ela fala: “Se você quiser ver, pode olhar, fuçar tudo”. Ela não liga

Entrevistadora: E você tem muitas lembranças de ver ela lendo?

Entrevistada: Ah, tenho. Quando eu era pequena eu ganhei no meu aniversário de 5 anos tipo uma caixinha que tocava música e tinha todos os livros tipo a *Branca de neve*, o *Rei leão...* eram cinco livros. Eu lembro dos três, eram os três que ela sempre lia pra mim. Eu lembro bastante daquilo.

Entrevistadora: Você lembra da situação?

Entrevistada: Lembro.

Entrevistadora: Seu irmão também gosta de ler bastante?

Entrevistada: Meu irmão é daquela pessoa que, tipo, não gosta de ler. Nossa, tem hora que você acha que ele não tá nem aí pra vida, mas se você perguntar tal coisa ele vai fazer e se ele faltar o ano todo na escola, quando ele fazia as provas ele tirava nota máxima. Maior que todo mundo. Em matemática ele é muito inteligente, ele fala: “Nossa! Não sei como você consegue tirar 0 em matemática, não sei o quê!” Aí ele fica

brigando comigo e pega no meu pé demais. Ainda mais matemática.

Entrevistadora: Ele te ajuda?

Entrevistada: Não. Ele fala: “A mãe nunca me ajudou, então eu também não vou te ajudar eu sempre fiz tudo sozinho”.

Entrevistadora: Sua mãe ajuda mais você do que ajudava ele?

Entrevistada: É porque a minha mãe não tinha muito tempo. Ela trabalhava mais. Aí agora ela vai lá e me ajuda porque [antes] ela só tinha que trabalhar e minha vó ficava com ele e não dava tempo para ela ensinar porque ela chegava tarde.

Entrevistadora: E vocês costumam conversar sobre as coisas que vocês leem?

Entrevistada: Não muito, nem com minha mãe nem com meu irmão. Eu e minha mãe, a gente conversa demais. Eu conto tudo para ela, mas o que eu leio sobre os livros eu não comento.

Entrevistadora: E porque você não fala sobre isso?

Entrevistada: Ah, sei lá. Tipo eu sou teimosa e a minha mãe também e se ela conhecer o livro ela diz assim: “Não, mas não é aquilo que ele falou, não”“.É, sim. Eu li, eu também [li]”. E aí já rola uma discussão.

Entrevistadora: Você se lembra de algum livro que aconteceu uma briga dessas?

Entrevistada: Já, *A última música*.

Entrevistadora: Ela também leu esse livro?

Entrevistada: Sim, ela leu. Aí ela falou assim que o cara morreu de desgosto da filha, aí eu falei: “não, ele morreu de uma doença”. Aí ficou aquele debate, aí ela assistiu o filme e viu que ele tinha uma doença mesmo, que ele ia morrer.

Entrevistadora: Então ela se convenceu depois com sua interpretação?

Entrevistada: Sim, ela se convenceu que eu estava certa, que ela estava errada. E fica assim, eu tenho uma opinião e ela tem a dela.

Entrevistadora: Então é mais fácil conversar sobre um livro que só ela leu ou que só você leu.

Entrevistada: Sim, porque daí ela só pergunta o que foi que aconteceu e daí eu vou lá e explico. Eu falo de algum livro para ela, ela vai lá e ouve e não critica em nada porque ela não o conhece.

Entrevistadora: E você também conversa com as suas amigas, colegas da classe, sobre os livros que você lê?

Entrevistada: Não

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistada: Ah eu não sei porquê. A Jaque eu nem sei se ela lê. A Daniele piorou, ela não lê. Então não rola muito essa troca.

Entrevistadora: E com os professores, você tem a oportunidade de conversar com eles sobre o que você lê, sobre as coisas que você gosta?

Entrevistada: Ah, eu falei com a professora de português que eu tava lendo *O código da inteligência*. Ela falou assim: “Você já terminou?” E eu disse não. Ela falou assim: “Esse livro deve ser bom”. Ela olhou assim um pouco, falou assim: “Pode ler que vai ajudar a dar bastante aprendizado para você”.

Entrevistadora: E você achou legal ela ter falado isso?

Entrevistada: Aí eu comecei a ler mais a cada dia.

Entrevistadora: Porque deu aquele estímulo?

Entrevistada: Isso.

Entrevistadora: Você acha que os livros que você leu aqui na escola, assim como os livros que você escolheu com a sua mãe, têm a sua cara?

Entrevistada: Não.

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistada: Por que geralmente é sempre coisa assim, muito coisa que não

existe. Coisa tipo, coisa grega, aventura. Muito coisa que você sabe que não existe, mas aquilo tá falando. Eu não gosto de coisa muito artificial, eu gosto daquilo que você sabe que é e que aconteceu.

Entrevistadora: Como assim, você sabe que é algo que aconteceu? Dê o exemplo de um livro.

Entrevistada: Ah, igual o livro...livro não, principalmente texto. Eu tô lendo aquilo, aí fala que Afrodite não sei o quê. Eu ouvi falar, todos os professores falam, mas eu não sei se é verdade ou não. Não tem aquilo que comprova que aquilo aconteceu.

Entrevistadora: Entendi. É um mito.

Entrevistada: Sim é um mito, como diz é um mito, mitologia grega. Daí eu já não gosto de ler.

Entrevistadora: E os textos do Drummond, por exemplo, que você disse que leu bastante?

Entrevistada: Ah eu.. tem bastante coisa que tem sentido. Ele fala umas coisas sem sentido, sabe, mas ele expressa muito aquilo que ele pensa, entendeu, aí eu já gosto, já.

Entrevistadora: Você gosta mais das coisas...

Entrevistada: Daquilo que a pessoa pensa e é o que ela escreve. Eu gosto disso.

Entrevistadora: Você se lembra de algum texto dele que fez sentido para você de alguma forma particular?

Entrevistada: Não. É que eu sou o tipo de pessoa que esquece muito rápido as coisas. Mas eu estou em casa lendo aquele texto, tudo, aí eu vou lembrar. É que aqui tem muito barulho. Você está lendo, está fazendo conta e as pessoas estão gritando, dando risada. ouvindo música aí a minha concentração... Eu estou lendo, eu vou lembrar daquilo durante meia hora, depois eu vou esquecer.

Entrevistadora: Entendi. Por causa do barulho mesmo. E você acha que as atividades que você faz de língua portuguesa ajudam a lembrar dos textos ou das coisas que vocês estudam?

Entrevistada: Em que sentido?

Entrevistadora: Depois você consegue lembrar e falar "ah, que bom aquele texto". As atividades te ajudam nisso?

Entrevistada: Ah, não. Não ajudam não.

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistada: Eu me esqueço muito rápido de tudo então não adianta eu ler, fazer aquela atividade. A maioria das vezes eu li um texto, aí eu estou escrevendo lá as questões. Aí na hora em que eu vou responder a número um eu já esqueci, aí eu vou ter que ler o texto de novo e achar aquela pergunta.

Entrevistadora: Como você está contando, você gosta muito de ler e escrever. Onde você descobriu que ler era bom? Que escrever era bom?

Entrevistada: Ah, ler é como eu disse, eu gosto de ler aquilo que me interessa. Mas escrever, tipo, desde o *Monteiro lobato* eu sempre fui aquela pessoa, eu sempre gostei de.... principalmente naquelas provas que vinham de fora, sempre vem aquela redação que você tem que fazer. Tanto que em uma época, quando eu estudava na primeira série no *Gabriel Prestes*, eu ganhei até uma medalha por que foi tipo o melhor texto que teve, foi a premiação eu tenho essa medalha até hoje. E aí pode ser de qualquer tema, vai, a falta de água, eu vou pensar durante 5 minutos. Mas nesses 5 minutos eu não vou parar nem mais um minuto para pensar, já vai estar tudo em mente e eu vou escrever sem parar. Eu não consigo escrever aquela coisa pequena tipo, uma folha. Eu não vou conseguir. Eu vou escrever em duas porque aí eu tenho, eu penso, eu já tenho aquilo em mente. Aí eu escrevi aquilo, aí quando eu vou ver, para ver se está bom, aí já vai vir outra coisa sobre aquilo. Que é interessante também aí acaba sendo mais do que uma folha.

Entrevistadora: E quando você faz as provas com esses textos, geralmente você tira nota boa?

Entrevistada: Aqui eu não lembro de ter feito algum texto, tipo produzido assim que

era pra nota, [acontecia]mais no *Monteiro Lobato*.

Entrevistadora: Então o *Monteiro lobato* foi uma escola que você gostou bastante?

Entrevistada: Sim. Nessa escola tinha uma professora que se chamava Juliana. Ela passava bastante texto que você tinha que fazer, aí tinha uma paródia que tinha que fazer, que era de um cara, de um morador de rua. Eu fiz sobre o morador de rua, que falava que chovia, estava frio lá fora ,tudo. Aí eu fiz, assim, que a gente está aqui no frio, tudo, imagina aquele que está lá fora. Era tipo música, aí tinha que tirar daquela música, que ela lesse e já sabia que era sobre aquela música.

Entrevistadora: Era difícil, né?

Entrevistada: Ah, eu gostei. Eu gosto bastante de escrever.

Entrevistadora: O que você sente quando você termina de escrever um texto?

Entrevistada: Ah, eu vou ler. Eu falo assim: “Nossa, caramba ficou bom”. Aí eu vou dar para professora, o professor vai falar assim: “nossa, ficou bom. Parabéns”.

Entrevistadora: E aí você gosta daquilo?

Entrevistada: Eu gosto daquilo, ouvir aquele parabéns.

Entrevistadora: Todo mundo gosta né? E sua mãe gosta que você goste tanto de escrever?

Entrevistada: Gosta. Ela fala: “não sei de quem você puxou isso porque - ela fala - ninguém da família gosta tanto”. E eu falei assim para ela que eu quero ser psicóloga, mas eu queria fazer aquela faculdade para ser tipo escritor. Eu queria fazer um livro sobre a minha vida, sobre a minha opinião.

Entrevistadora: Ah, então você quer falar sobre a sua opinião?

Entrevistada: Sobre aquilo que eu penso e acho.

Entrevistadora: Você pensa sobre tudo?

Entrevistada: Penso sobre tudo, sou bem observadora.

Entrevistadora: Sobre o que você tem pensado ultimamente?

Entrevistada: Ah, nas meninas aqui da escola. Elas são meio tipo anuviadas. Eu fico pensando assim, como pode? Essa menina não tem mãe? Olha o jeito que ela anda, olha o que ela fala.

Entrevistadora: Você queria escrever um livro sobre essas coisas que você vê?

Entrevistada: Aquilo que eu vejo, o que ninguém vê. Eu sou o tipo de pessoa também que a minha mãe fala não sei se isso é uma qualidade ou defeito, eu vejo aquela pessoa, eu falo assim: “Ó, eu não gostei dela”. A minha mãe pergunta: “ Por que você não gostou dela? Eu acho que ela é isso, isso e isso. Não tem nada, mas eu acho que ela é

isso”. Aí passa um tempo, aí acontece aquilo que eu falei, o que eu observei. Aí todo mundo vai ver que eu estava certa, eu não estava errada, eu não estava falando demais.

Entrevistadora: Você trouxe seu caderno, a gente pode dar uma folheada?

Entrevistada: É que aqui não tem língua portuguesa.

Entrevistadora: Ah, que pena. Mas vamos olhar o seu caderno de matemática. Sua letra é bonita, seu caderno é caprichado, né? Esse carimbo é da professora Meire, que dá aula de matemática?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Você achou difícil o logaritmo? Eu achei quando estava na escola.

Entrevistada: Não, essa eu achei fácil.

Entrevistadora: Seu caderno de Língua Portuguesa também é assim: cheio e bem organizado?

Entrevistada: Não, ele é organizado mas quase não tem coisa porque todo bimestre eu mudo de caderno para não ficar aquela coisa, aquela confusão. Aí nesse bimestre quase não tem lição dela... mas não tem muita coisa...tem mais da professora Sônia e da professora Marisa porque o que encheu aquele caderno mesmo foi a professora Sônia, que eu faço junto com o da professora de português, a professora Márcia.

Entrevistadora: A professora Sônia dá aulas do quê?

Entrevistada: Ela dá aula de português quando a professora Márcia falta. Quando a professora de português falta entra professora Sônia e a professora Marisa. Mas às vezes quando a professora Marisa está em outra sala, só ela dá lição.

Entrevistadora: Só a professora Marisa dá lição?

Entrevistada: Não, a professora Marisa não pode entrar porque ela está em outra sala, aí a professora Sônia vai entrar e vai passar a lição.

Entrevistadora: Então quem passou mais lição foram as professoras substitutas?

Entrevistada: É. A Sônia e a Marisa.

Entrevistadora: E nos outros bimestres?

Entrevistada: Também. A professora de português, sei lá o que ela tem, o problema que ela tem. Aí ela não pode ficar nervosa que dá tremedeira nela, ela passa mal e ela trabalha, acho, que em quatro escolas e nunca tem tempo para vir aqui e dar aula.

Entrevistadora: E é diferente o que a professora Sônia ou a professora Marisa passam do que aquilo que a Márcia passa?

Entrevistada: Não. A professora Sônia passa coisas, tipo, o que você sabe, bem simples, coisa que não tem erro mesmo. Você só erra se for largado mesmo. Ela já fazia

isso para os outros copiarem e ninguém copia... a professora Marisa, não, ela já passa, ela começou a passar um texto e começou a ensinar um negócio que a professora depois de uns bons tempos, uma semana, 15 dias a professora Márcia veio e ensinou aquilo.

Entrevistadora: E quais foram as coisas que vocês estudaram esse ano?

Entrevistada: Literatura, gramática e o radical que tem que mudar. Tipo, tem que pegar eu não lembro.... aqui está escrito atividades o radical é o "a". aí tem que falar uma palavra que tenha "a," tipo macaco...aí você tem que escrever isso.

Entrevistadora: Vocês também aprenderam sobre o barroco não é?

Entrevistada: A gente até fez um trabalho. A gente não aprendeu sobre ele, a gente teve que fazer um trabalho sobre ele.

Entrevistadora: E o que você aprendeu a partir de trabalho sobre o barroco?

Entrevistada: Nada, porque eu só imprimi e já era.

Entrevistadora: Você pegou da internet?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Você teve curiosidade de dar uma olhadinha ou não?

Entrevistada: Não.

Entrevistadora: Nada que é de português me interessa. Só se for produção de texto porque o resto...

Entrevistadora: Geralmente a professora dá muito trabalho?

Entrevistada: Ela sempre passa mais atividades. Ela ensina aqui aí ela fala vamos fazer uma atividade para nota. Ela vai lá e passa.

Entrevistadora: Como costumam ser essas atividades?

Entrevistada: Ela passa atividades sobre aquilo que ela mostrou e você pode procurar no caderno, consultar, geralmente sempre em dupla.

Entrevistadora: Essas atividades são mais de gramática ou são mais de leitura e interpretação de texto?

Entrevistada: São leitura e interpretação de texto que você tem que responder.

Entrevistadora: No 3º bimestre vocês aprenderam o quê de literatura? Esse último foi o barroco, no anterior foi o quê?

Entrevistada: Não lembro. O barroco a gente não aprendeu nada sobre ele, a gente só aprendeu isso que eu estava falando do radical. Sobre o trabalho ela falou assim “pesquisa isso sobre ele” e já era.

Entrevistadora: Nos outros semestres você acha que você aprendeu mais coisas sobre literatura ou sobre gramática?

Entrevistada: Não.

Entrevistadora: Não aprendeu nada?

Entrevistada: Até aprendi, mas eu não gosto. Eu finjo que eu não aprendi, eu só boto conhecimento na prova.

Entrevistadora: Porque na prova...

Entrevistada: É aquilo...

Entrevistadora: É a nota né?

Entrevistada: E quando vocês leram, por exemplo, *Dom Quixote*. tinha alguma relação com algum movimento literário ou não? Porque vocês leram o dom quixote?

Entrevistada: Ela falou assim, logo no começo, ela falou que era para ler. Logo a primeira vez que a gente entrou na sala tudo, aí chegaram esses livros também que é o estado que dá. Ela falou assim: “ó, eu vou fazer uma prova, a prova do 1º bimestre vai ser sobre o Dom Quixote. Eu quero que vocês falem sobre isso”.

Entrevistadora: Vocês leram em casa então para fazerem a prova?

Entrevistada: Isso.

Entrevistadora: Vocês não leram aqui?

Entrevistada: Não. Ela até falou que pode ler, mas vocês que sabem.

Entrevistadora: E vocês conversaram sobre o livro aqui na sala?

Entrevistada: Não.

Entrevistadora: Você leu sozinha em casa?

Entrevistada: Sozinha em casa. Ela faltou um bom tempo, acho que no primeiro bimestre, ela faltou um mês. A gente ficou sem ver ela, aí ela veio, aí passou a prova.

Entrevistadora: O que caiu nessa prova?

Entrevistada: Tudo sobre o dom quixote. Quem era o *Dom Quixote*, que ano, até que ano ele viveu essas coisas.

Entrevistadora: Quem escreveu dom quixote?

Entrevistada: Não faço a mínima ideia.

Entrevistadora: E depois desse livro vocês não leram nenhum outro?

Entrevistada: Não.

Entrevistadora: Só os textos mesmo das atividades?

Entrevistada: Só os textos das atividades.

Entrevistadora: E os textos são para interpretação de texto?

Entrevistada: Isso.

Entrevistadora: Se você fosse professora de Língua Portuguesa, como seriam suas aulas?

Entrevistada: Ah, ia ser tipo bastante teatro. Ia falar assim: “Ó, eu quero um texto”,

eu quero um grupo que faça uma peça. Ia ser aquilo. Ia pedir mais a opinião das pessoas. Tipo, o professor de Sociologia...é sempre debate e ele escolhe que tema a gente vai fazer hoje. Se for a professora de Português eu ia falar, o que a gente vai fazer hoje? Uma aula ao ar livre, essas coisas.

Entrevistadora: Você acha mesmo que as pessoas têm que dar sua opinião.

Entrevistada: É, a pessoa tem que dar opinião porque se você parar para pensar, tipo todas as aulas assim são a mesma coisa. Se você fizer uma aula diferente, a pessoa vai aprender. Agora se fizer sala de aula, texto, texto, texto, a pessoa não vai aprender, ela está cansada daquilo. Mas se fosse assim: “Ó, hoje eu vou passar um filme”

Entrevistadora: Já dá uma diferença.

Entrevistada: Já dá uma diferença. Ela vê que não vai ser todas aquelas seis aulas que ela teve. Ela vai querer prestar atenção e fazer de tudo para aprender sobre aquilo.

Entrevistadora: E por que você acha que teatro é tão legal?

Entrevistada: Porque a pessoa expressa tudo o que ela sente

Entrevistadora: Você vai bastante ao teatro?

Entrevistada: Não.

Entrevistadora: Você gostaria de ir mais ou você queria fazer teatro?

Entrevistada: Eu gosto do teatro em si, tipo em sala de aula. Mas não que eu goste de ir em teatro, essas coisas.

Entrevistadora: Você não gosta?

Entrevistada: É eu sou uma pessoa que não consigo ficar em lugares quietos, essas coisas. Não adianta, eu gosto na sala de aula. Tem que ter o silêncio para eu fazer as coisas. Mas eu sou uma pessoa que não consigo ficar parada, tenho que ficar fazendo alguma coisa, se eu ficar muito parada vai me dar sono.

Entrevistadora: E você não gosta então nem de ir ao cinema?

Entrevistada: Para o cinema se for terror eu vou querer assistir, mas se for aquela coisa drama, essas coisas eu não gosto. Se for para assistir eu assisto em casa.

Entrevistadora: Em casa, você vê sozinha ou com seus pais, família, com seus amigos?

Entrevistada: Geralmente eu vejo com a minha mãe, que domingo que ela está em casa, ela vai lá e ver comigo.

Entrevistadora: Então é isso. Tem mais alguma coisa que você queria falar?

Entrevistada: Não.

Entrevistadora: Então obrigada!

26/11/2014

Entrevistadora: Qual é o seu nome?

Entrevistada: Amanda.

Entrevistadora: Você estava dizendo que não gosta de língua portuguesa...

Entrevistada: Por que tem que ler, pra mim eu acho que isso é chato.

Entrevistadora: Você não gosta de ler nada ou você não gosta de ler as coisas da aula de português?

Entrevistada: É, eu não gosto de ler história, assim, eu gosto de ler livros.

Entrevistadora: Qual livro você gosta de ler?

Entrevistada: Eu terminei hoje o livro do *Diário de um banana*.

Entrevistadora: Qual livro do diário de um banana?

Entrevistada: O da capa amarela. Eu não sei o nome, acho que é *Um dia de cão*. Aí eu já vou começar o novo de capa verde. Eu não sei o nome, mas que eu tenho lá em casa só que é do meu irmão, mas como ele não gosta, eu vou ler.

Entrevistadora: Você tá gostando de ler esses livros?

Entrevista com a aluna Amanda

Entrevistada: Eu já li *Querido diário otário*, eu já li também... eu leio revista...

Entrevistadora: Qual livro você leu?

Entrevistada: Querido diário otário

Entrevistadora: O que mais?

Entrevistada: Eu leio revista que eu compro todo mês por causa do Luan.

Entrevistadora: Qual?

Entrevistada: *Todateen*.

Entrevistadora: Ah, por causa do Luan Santana? Por isso você tem um colar dele?

Entrevistada: Eu não compro *Capricho* porque o meu dinheiro não dá, aí não dá pra eu comprar *Capricho*. Eu compro só *Todateen*.

Entrevistadora: Qual parte da *Todateen* você mais gosta?

Entrevistada: Da que tem o Luan. (risos)

Entrevistadora: Todo mês tem Luan?

Entrevistada: Não, mas quando não tem eu compro só por comprar, mas aí eu leio toda revista. Só daqueles artistas que eu não gosto, eu não leio.

Entrevistadora: Mas não tem necessidade né. Quais outros livros você leu?

Entrevistada: *A culpa é das estrelas* e depois eu assisti o filme.

Entrevistadora: O que você gostou no livro *A culpa é das estrelas*?

Entrevistada: Eu gostei do livro inteiro.

Entrevistadora: Por que você achou essa história legal e as da escola chatas?

Entrevistada: Não, mas teve um que a professora passou que eu gostei: *O diário de Anne Frank*. Eu gostei porque também fala na culpa é das estrelas...

Entrevistadora: Ah é?

Entrevistada: Mostra um pouco da Anne Frank, fala de quando eles vão na casa dela para conhecer e foi lá que teve o primeiro beijo.

Entrevistadora: A professora indicou pra sala inteira o livro?

Entrevistada: Foi. E outro livro lá. Só que aí... até caiu na prova, a professora falou que era matéria de prova.

Entrevistadora: Você se lembra o que caiu na prova?

Entrevistada: Perguntou onde ela nasceu, com quantos anos ela tinha morrido e como foi a vida dela.

Entrevistadora: Então você foi bem nessa prova?

Entrevistada: Mais ou menos porque tinha mais coisas que ela tinha passado, mas nessa parte eu fui boa.

Entrevistadora: E todo mundo leu então?

Entrevistada: Não.

Entrevistadora: Mas praticamente. É que eu li, minha amiga leu. Só que nem todo mundo leu, entendeu?

Entrevistadora: Você conversa com seus amigos sobre os livros que você leu?

Entrevistada: Não.

Entrevistadora: Por quê?

Entrevistada: Não sei.

Entrevistadora: Você acha que seus amigos gostam de ler?

Entrevistada: Eu tenho uma amiga que só gosta de dormir então...(risos)

Entrevistadora: Então não tem muito jeito. Então você gosta de ler?

Entrevistada: O que me interessa, sim.

Entrevistadora: Na sua casa as pessoas também gostam de ler?

Entrevistada: Minha mãe faz uma assinatura de uma revista; Meu pai, ele é funcionário público, ele trabalha na funerária e ele lê muito processo; e o meu irmão, minha mãe faz assinatura pra ele de duas revistas. Mas eu não lembro o nome da revista.

Entrevistadora: Você se lembra o nome da revista que a sua mãe assina?

Entrevistada: É da igreja.

Entrevistadora: Então você sempre se lembra de ver seus pais lendo?

Entrevistada: Sim. A assinatura do meu irmão antes era minha, aí parou um pouco para mim e depois a minha mãe começou a fazer para ele.

Entrevistadora: Então você sempre teve assinatura de revista?

Entrevistada: Minha mãe já fez assinatura do gibi da Mônica. *A turma da Mônica jovem* e da pequena também, eu tenho um monte lá em casa.

Entrevistadora: Hoje em dia você ainda lê gibi?

Entrevistada: De vez em quando, quando não tem nada pra fazer.

Entrevistadora: Aí você volta para os gibis. Que legal seu pai gostar de ver os processos, isso não te dá curiosidade?

Entrevistada: Não, tem um monte de coisa chata lá. É porque ele trabalha no setor de compras então tipo ele tem que ler tudo para saber o que está acontecendo, porque senão ele vai ter que fazer tudo de novo. Tipo quantas canetas, quantas cartas tem que comprar, o preço, entendeu?

Entrevistadora: Mesmo assim ele gosta de ler essas coisas?

Entrevistada: Ele gosta mais de assistir filmes, ele prefere assistir o filme do que ler um livro, mas se for preciso ler um livro, ele lê.

Entrevistadora: Você assiste filmes com ele?

Entrevistada: Quando ele deixa sim.

Entrevistadora: Por que ele não deixa?

Entrevistada: Não sei.

Entrevistadora: Então você mora com a sua mãe, com seu pai e com seu irmão?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Vocês moram aqui perto?

Entrevistada: Sim, na rua de cima.

Entrevistadora: Você tem quantos anos?

Entrevistada: Eu tenho 15.

Entrevistadora: Esse é o seu primeiro ano no ensino médio, né?

Entrevistada: Nessa escola é.

Entrevistadora: Você veio de outra escola?

Entrevistada: Lá do centro da cidade.

Entrevistadora: Em qual escola você estudava?

Entrevistada: O *Celso Leite*.

Entrevistadora: Porque você mudou de lá pra cá?

Entrevistada: Por que minha mãe trabalha lá no hospital *Pérola Bayton* e meu pai também. E meu irmão também estuda lá, então tipo eu fui para lá. Aí eu pedi esse ano para vir para cá, perto de casa, e eles deixaram.

Entrevistadora: Aí você fica sozinha de tarde?

Entrevistada: Não, ela chega cedo, ela chega às 6 horas no trabalho e sai às 11 horas. Aí tipo é pertinho. Aí quando eu vou ficar sozinha eu vou para casa da minha vó, que é perto também então, tipo, eu nunca fico sozinha.

Entrevistadora: Sua mãe cobra muito suas coisas para ver se está tudo feito, essas coisas?

Entrevistada: As notas. Eu estou sem celular essa semana por causa das provas, eu até chorei ontem porque eu queria meu celular de volta, mas aí ela falou que vai ver se hoje à tarde pode me devolver.

Entrevistadora: Aí você se preocupa em ir bem nas provas para não causar problemas?

Entrevistada: Na verdade, eu fiquei sem celular porque eu tirei 5 em português mês passado e essa foi a minha nota, por isso...

Entrevistadora: Geralmente quanto você costuma tirar?

Entrevistada: De Matemática, física e química eu tiro boas notas. Tipo, nessa última

prova mês passado eu tirei 10 em matemática e 10 em física e nas outras é 7 ou 8. Só em português que eu não me dou bem. Só que a minha mãe brigou comigo porque eu tirei 5.

Entrevistadora: Então o padrão dela é alto.

Entrevistada: Muito.

Entrevistadora: Você está gostando do ensino médio é o que você estava imaginando?

Entrevistada: Sim, porque no ano passado, na 8º, eu fiz um cursinho de sábado que tinha todas as matérias que eu tenho então esse ano não foi uma surpresa.

Entrevistadora: E onde é esse cursinho?

Entrevistada: Na Lapa.

Entrevistadora: O cursinho da Poli?

Entrevistada: Não é "de se" alguma coisa assim. Eu não lembro o nome dele.

Entrevistadora: Você tentou algum vestibulinho?

Entrevistada: Eu tentei a Etec.

Entrevistadora: Você achou que os professores são muito diferentes da outra escola em que você estudava?

Entrevistada: Não, porque o meu professor de Ciências também era bravo igual o professor de química, então eu não tenho problema.

Entrevistadora: O que os professores exigem, os tipos de aula também não foram surpresa?

Entrevistada: Não.

Entrevistadora: Como são seus professores no ensino médio?

Entrevistada: O professor de história passa muitos slides. Isso é legal.

Entrevistadora: Por quê?

Entrevistada: Por que depois a gente pega no site dele, ele tem um site, depois a gente pega e estuda não preciso copiar, entendeu?

Entrevistadora: E com os outros professores tem que copiar?

Entrevistada: É. De matemática a professora é meio brava, de química é, pra você, só que comigo ele é legal. A professora de português também é legal, só que eu não gosto do português. Geografia a professora é legal. Todos são legais.

Entrevistadora: Você disse que não gosta das aulas de português. Por quê? O que acontece nas aulas de português para você não gostar delas?

Entrevistada: Como eu disse, não é a professora é a matéria.

Entrevistadora: Entendo, mas o que tem na matéria que faz com que você não se dê bem nela? Por exemplo, os exercícios?

Entrevistada: Tem coisas que eu não entendo bulhufas. Eu não lembro direito o que mas, por exemplo, a parte do radical entendi. Tomara que eu tire mais do que 5 se não minha mãe me mata.

Entrevistadora: E com relação à leitura, você disse que gosta de ler, nas aulas de Língua Portuguesa você tem que ler bastante?

Entrevistada: Não, tem que fazer vários exercícios, tem que ler um texto que ela passa, mas eu acho que é tranquilo

Entrevistadora: Tem que ler o texto pra fazer exercício?

Entrevistada: É, do livro.

Entrevistadora: Por exemplo, exercícios de interpretação de texto?

Entrevistada: É.

Entrevistadora: Quando eu estava nas aulas eu vi vocês lendo um texto e respondendo questões. As aulas são geralmente assim?

Entrevistada: É, mais ou menos. Às vezes ela passa as questões na lousa, passa os textos na lousa para a gente copiar. Aí depois a gente tem que ler e fazer as perguntas de novo. Aí em uma aula ela passa os textos e na outra aula a gente faz as questões. A gente tem que responder e ela vista.

Entrevistadora: Vocês costumam discutir as respostas de vocês para as perguntas? Vocês conversam sobre os textos que vocês leem?

Entrevistada: De vez em quando... de vez em quando a professora discute com a gente sim.

Entrevistadora: Você se lembra de algum texto que ela tenha discutido com vocês?

Entrevistada: Ela passou um trabalho do barroco que ela discutiu com a gente sobre isso.

Entrevistadora: O que você se lembra sobre essa discussão?

Entrevistada: Mais nada, eu não lembro. [ela fica em silêncio tentando se lembrar] Ah, eu não lembro.

Entrevistadora: Em um dos últimos dias em que eu assisti uma aula em que a professora estava falando do barroco, do aleijadinho...

Entrevistada: É, eu até assisti um filme com meu pai do aleijadinho. Ele baixou e a gente assistiu lá em casa.

Entrevistadora: Por que ele descobriu que você estava estudando barroco?

Entrevistada: Por que eu falei pra ele me ajudar na lição. Aí ele falou que era do Aleijadinho, do Barroco, aí ele pegou o filme.

Entrevistadora: Você gostou do filme?

Entrevistada: Eu gostei! Eu lembro que o aleijadinho nasceu de uma mãe negra e um branco, eu não lembro o nome dos pais.. Aí ele foi crescendo e se tornando escultor e quando ele era bem velho já, ele teve uma doença nas mãos, no olho e no pé e aí eu vi no vídeo, no filme que ele, de tanta dor no pé, arrancou o dedo. Isso foi bem nojento. O meu pai ainda voltou nessa parte. ai, que nojo! [risos] Mas tudo bem...

Entrevistadora: Isso te ajudou a fazer trabalho?

Entrevistada: Ajudou.

Entrevistadora: E seu pai sempre te ajuda a fazer a lição quando você pede?

Entrevistada: É de vez em quando. Mais física, química e matemática ele me ajuda e essas outras matérias é minha mãe porque a minha mãe gosta mais de ler.

Entrevistadora: Seu pai gosta mais de exatas e sua mãe mais leitura?

Entrevistada: É eu também gosto mais de exatas, mas tudo bem, já que tem que estudar os dois...

Entrevistadora: Vamos falar um pouco mais da escola... o que tem aqui na escola, na Escola 1 que você mais gosta e do que você menos gosta?

Entrevistadora: Aqui é o meu primeiro ano então, tipo, eu não sei muita coisa ainda

mas eu gosto de ficar na sala de informática. Quando precisa os professores deixam, mas eu não gosto porque a escola não deixa eu ficar aqui na sala na hora do intervalo. Eu não sou muito, como fala, comunicativa com as pessoas eu não gosto de ficar lá embaixo, gosto de ficar aqui em cima. Mas eu acho que eles pegam e trancam a porta, aí não dá pra ficar aqui dentro.

Entrevistadora: Obrigatoriamente você tem que ficar lá embaixo?

Entrevistadora: É, ou no corredor. Mas às vezes no corredor de vez em quando eles pedem pra descer, aí fecham o portão lá embaixo.

Entrevistadora: Aí vocês ficam presos lá embaixo?

Entrevistada: É porque não pode ficar aqui em cima.

Entrevistadora: O que você gostaria de aprender aqui na escola que você ainda não aprendeu? Algo que você gostaria que os professores abordassem mais...

Entrevistada: Acho que nada.

Entrevistadora: Você acha que está ok?

Murmura afirmativamente.

Entrevistadora: As coisas que os professores fazem são boas?

Entrevistada: O professor de História fez um site para os alunos, para pegar as matérias

que ele passou. Aí a gente pega no site depois.

Entrevistadora: Qual é o site dele?

Entrevistada: É geoprofessorvinicius.com. Porque ele é professor de história e de geografia. Ele no começo era de geografia aí depois passou para a história.

Entrevistadora: Além da sala de informática, aqui na escola também tem biblioteca. Você costuma ir na biblioteca?

Entrevistada: É que eu não sei onde é ainda porque eu sou nova, então tipo eu nunca fui lá ainda, mas eu já ouvi falar.

Entrevistadora: Nenhum professor nunca levou vocês lá?

Entrevistada: Não, mas eu já ouvi falar da biblioteca.

Entrevistadora: O que você ouviu falar da biblioteca. Que existe?

Entrevistada: É, que existe. [risos] Que tem livros lá. [riso] só isso.

Entrevistadora: Então vocês não costumam frequentar essa parte da escola.

Entrevistada: Não.

Entrevistadora: E fora da escola, por exemplo, agora à tarde, quando você volta da escola, o que você costuma fazer?

Entrevistada: Hoje eu vou fazer um trabalho, que tem que fazer iniciação científica no sábado, então tem que separar as coisas. Mas hoje eu tenho inglês também então, tipo, eu tenho que estudar por que hoje tem prova. Hoje tem prova no CNA que eu faço.

Entrevistadora: Você faz outro curso fora daqui além do inglês?

Entrevistada: Não, mas ano que vem eu vou fazer para entrar no ENEM, eu vou tentar fazer dança e vou cuidar do meu primo que vai nascer.

Entrevistadora: Então você também vai ser babá no ano que vem?

Entrevistada: É, ia ser o dia inteiro, mas não dá...eu tenho que vir para a escola, fazer curso.

Entrevistadora: Você gosta do curso de inglês?

Entrevistada: Gosto. Eu comecei em agosto, então eu tô caminhando.

Entrevistadora: E o que você quer fazer quando você terminar o ensino médio? Você já tem uma ideia de profissão?

Entrevistada: não. Não faço a mínima ideia ainda. Acho que eu vou ser modelo, é mais fácil. [risos] Muito mais fácil.

Entrevistadora: E seus pais não te falam: "Ah, você deveria fazer isso? Ah você deveria fazer aquilo"?

Entrevistada: Eles falam que eu tenho que fazer Pedagogia ou música.

Entrevistadora: E te anima alguma dessas?

Entrevistada: Pedagogia, por causa que eu amo criança então Pedagogia seria bom. Mas eu descobri que tem que ler muito, aí eu desisti. [risos] Eu também queria fazer advocacia por que o meu tio é advogado, mas eu já desisti um pouco por que eu descobri que tem que ler muito processo. Eu não sou muito afim de ler essas coisas assim, sabe, demoradas.

Entrevistadora: Já que você gosta tanto de exatas você não pensou em seguir uma profissão nessa área?

Entrevistada: Não, não quero ficar fazendo conta para o resto da minha vida. Já basta a de casa. Então eu não quero.

Entrevistadora: Mas também né, ainda é uma decisão mais para frente. Retomando o que você falou antes, você disse que a seu irmão gosta de ler, seus pais gostam de ler... tem livros na sua casa? Em que lugares eles ficam?

Entrevistada: Tem nos quartos, que são as revistas, tem na sala, que é uma mesinha que tem revista da minha mãe, do meu irmão. E tem uma estante que tem livros, têm o dicionário, essas coisas assim, sabe, de ler.

Entrevistadora: Então vocês têm contato com a leitura o tempo todo, então você aprende muitas coisas também não é?

Entrevistada: Depende. Meu pai fala que não aprende lendo revista de fofoca, que é a *Todateen* (fala *toda tem*).

Entrevistadora: O que você sente quando ele fala isso?

Entrevistada: Eu vou para o meu quarto e leio a minha revista. Eu tenho um bolo de tamanho assim de revista da Toda teen [gesticula uma pilha de livros bem grande]. Eu tenho mais um bloco desse tamanho assim da *Turma da Mônica*.

Entrevistadora: Aí você continua lendo do mesmo jeito?

Entrevistada: Eu queria continuar mas a minha mãe falou que por causa da escola eu não poderia.

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistada: Para não desconcentrar... da mônica. Mas todo mês eu vou lá e compro da *todateen* com meu dinheiro. Não é com dinheiro dela, então tudo bem.

Entrevistadora: E na escola, o que os professores falam que você tem que ler? A professora de língua portuguesa ou os outros professores.

Entrevistada: A única professora que falou que era pra ler um livro assim foi a de português que foi *O diário de Anne Frank*. Só. Que eu lembre, só.

Entrevistadora: E eles não falam: "Ah, não pode ser revista", "Ah, não pode ser.." Você nunca ouviu uma coisa dessas?

Entrevistada: Na sala?

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada: Não. É que o meu pai fala de vez em quando, brincando. Mas também implica quando eu assisto "Malhação," que eu gosto.

Entrevistadora: Então o que ele quer que você veja?

Entrevistada: Jornal. Mas eu também assisto jornal. Vejo bastante na internet.

Entrevistadora: O que você gosta de ver na internet?

Entrevistada: Meu face, o site da "Malhação", aí depois eu fico no site de notícias do "Terra", da "Globo".

Entrevistadora: Então você também lê bastante notícia. [risos]

Entrevistada: Sim, as mais importantes eu leio. Aí, tipo, eu sei o que está acontecendo.

Entrevistadora: E o que está acontecendo agora?

Entrevistada: Agora? É que hoje eu não li, nem ontem, por causa das provas. Mas eu vi na televisão hoje de manhã que a represa subiu. Subiu um pouco, mas subiu.

Entrevistadora: Eu queria te fazer uma outra pergunta. Se você fosse ser professora de Língua Portuguesa, e fosse dar uma aula de que você gostasse, como seria essa aula?

Entrevistada: Os alunos iam ler o livro que quisessem que eu indicasse, no caso da prova, por exemplo.

Entrevistadora: Qual livro você indicaria?

Entrevistada: Ah, sei lá. Eu não conheço muito livro. Deixa eu ver... *O da Anne Frank* é legal, *A culpa é das estrelas*. Mas tem muita gente que não gosta, né, de negócio romântico assim. Então não ia dar certo.

Entrevistadora: Você leu, por exemplo, a saga Crepúsculo?

Entrevistada: Não, meu pai não comprou o livro. Mas eu vi o filme. Assisti depois de uns dois meses que estreou o filme, mas tudo bem. [risos].

Entrevistadora: E o que mais teria na sua aula?

Entrevistada: Eu ia passar filmes sobre os livros, para entender melhor o que estava passando no livro.

Entrevistadora: E você ia cobrar o livro na prova?

Entrevistada: Não sei...se todo mundo tivesse lido o mesmo livro eu ia passar na prova. Se fosse passar, assim, dois ou três livros aí eu não sei o que eu ia fazer. Tipo: "Quem leu esse livro?" [risos].

Entrevistadora: E você costuma ir à livraria?

Entrevistada: Eu ia, para comprar os livros. Mas eu vou mais em banca de jornal, assim sabe? Para comprar revista. Mas quando a gente vai no shopping, a gente sempre passa na livraria para ver os livros.

Entrevistadora: Com sua família?

Entrevistada: Sim. Aí, quando a minha mãe deixa, a gente compra um livro. Ela deixa a gente escolher um livro, aí a gente pega e escolhe.

Entrevistadora: E qual foi o último livro que você comprou desse jeito?

Entrevistada: A culpa é das estrelas. [risos] Na verdade, eu escolhi outro livro, aí minha mãe comprou *A culpa é das estrelas* para ela. Só que aí, na verdade, eu peguei o livro e li sozinha porque ela não gostou. Aí, tipo, eu peguei e fiquei com dois livros.

Entrevistadora: E seu irmão gosta de ler os livros tanto quanto você?

Entrevistada: Ah, mais ou menos. Ele gosta mais de ler, de ler não, de ter livros de carro. Por que ele gosta de carro.

Entrevistadora: E você acha que essas coisas que você lê, que você tem interesse em ler e gosta são aproveitadas pela escola. Por exemplo, você tem oportunidade de conversar sobre as coisas que você lê aqui na escola?

Entrevistada: Mais ou menos porque minha amiga não lê muito então, tipo, não dá para compartilhar...por que ela não gosta das coisas que eu gosto.

Entrevistadora: E nas aulas? Você consegue, por exemplo, quando o professor está falando alguma coisa você consegue colocar sua ideias, suas opiniões das coisas que você lê?

Entrevistada: Teve uma vez, na aula de História, que eu consegui responder uma pergunta que o professor fez porque eu li o livro, tipo, eu consegui responder. Mas só uma vez, só.

Entrevistadora: De resto, o que os professores ensinam não tem nada a ver com o que você lê?

Entrevistada: Não.

Entrevistadora: Você queria que tivesse a ver?

Entrevistada: Muito! [diz com entusiasmo] Ia ser mais fácil para mim. Mas nem todo mundo usa, né.

Entrevistadora: Como assim?

Entrevistada: Nem todo mundo lê as coisas que eu leio.

Entrevistadora: Você acha que seus colegas leem também?

Entrevistada: Acho que não.

Entrevistadora: Então muito obrigada pela entrevista.

Entrevistada: De nada.

Entrevista com a aluna Carolina

27/11/2014

Entrevistadora: Você já tem alguma faculdade em mente? Você não conhece nenhum médico na família?

Entrevistadora: Não.

Entrevistadora: Onde seu irmão fez faculdade?

Entrevistada: na *Anhanguera*.

Entrevistadora: E você imagina em qual faculdade você quer estudar?

Entrevistada: A gente sempre quer a melhor de todas mas às vezes não é a que...

Entrevistadora: Para você qual é a melhor de todas?

Entrevistada: A melhor de todas é USP, aí tem a Mackenzie e essas coisas...

Entrevistadora: Mas para isso vai ser super importante você saber ler e escrever bem, né?

Entrevistada: Então, isso é outra coisa que é da base que às vezes a gente não está tendo aqui. Uma base que a gente precisava, mas não que a culpa seja 100% da escola.

Acho que tipo 80% é pra escola e 20% acho que fica na parte do aluno. Mas acho que o mais importante é a base que a escola dá. Que é coisa que a gente aprende no começo e a gente não dá muito valor, mas lá na frentona vai fazer muita diferença.

Entrevistadora: Quando você fez essas provas todas você sentiu que faltou a base ou você pensou: “não, a minha base está bacana”?

Entrevistadora: Não, a minha base está na corda bamba porque tipo a... Pelo menos em matéria de matemática eu nunca fui bem. Em matemática... eu odeio matemática, eu odeio coisa com conta. Eu sou muito mais a parte humana então por exemplo nas... Eu, eu lembro que tá até a quarta série todo mundo sabe matemática, mas eu comecei a ir me embananando na sexta. Até então como a matemática é uma escada, me embananei na sexta e a gente acha que nunca mais vai ver aquilo, mas aquilo volta. Então até peguei umas aulas com professor a parte para tentar maquiara alguma coisa. Ainda ficava assistindo vídeo aula na internet, tentando... Apesar que é muita coisa, não dá para eu voltar tudo então eu vou tentando pegar por partes. Mas fez muita diferença, a minha base está péssima.

Entrevistadora: E você chegou a essa conclusão fazendo as provas ou você já tinha chegado a ela antes?

Entrevistada: Acho que lendo as provas que ficam disponíveis, aí eu percebi que eu me ferrei.

Entrevistadora: E agora você está tentando correr atrás. E o que você tem feito para correr atrás disso?

Entrevistada: Olha, agora eu estudo assim... É porque, assim, eu odeio fazer uma coisa que eu não quero, esse é um defeito meu que todo mundo da minha família reclama. Eu tenho, tipo, uma coisa que eu não quero fazer, uma coisa eu não faço, não há cristo que me faça fazer. Então tipo estudar matemática eu vou ter... eu odeio matemática. Eu não gosto de matemática, eu não gosto de física, eu não gosto de química, mas pode ser que depois eu me interesse mais. Por exemplo, agora um texto tipo de... que nem, desde o ano passado todo mundo fala que, tipo, trabalha sempre doença, doença. Isso é uma coisa que eu gosto de fazer, então tipo se é um tema que eu gosto, que nem eu falei, eu faço com maior prazer. Então tipo às vezes não é nem por obrigação, eu faço porque eu quero. Aquele negócio do leitor-leitor... [ele] não faz por que é obrigado, faz porque gosta. Então faço coisas que eu gosto. Temas que eu gosto.

Entrevistadora: E agora você pretende fazer outras provas durante o ensino médio ou vai esperar ele terminar?

Entrevistada: Olha, como eu fiz... Eu ia fazer o Enem esse ano porque embora a gente ainda não tenha a coisa, ele vai

acumulando cota. Eu faço um pouquinho esse ano, um pouquinho no outro. Só que esse negócio que eu sou muito desastrada eu acabei esquecendo de pagar o boleto. Então perdi o primeiro semestre do ano passado e esse ano, mas ano que vem eu vou fazer.

Entrevistadora: Só para retomar, você disse que passou em duas ETECs, não foi?

Entrevistada: Não, foram duas escolas.

Entrevistadora: Escolas de ensino médio que têm vestibulinho?

Entrevistada: Sim, é escola tipo ETEC, é com curso profissionalizante.

Entrevistadora: Ah, é com curso profissionalizante. Em quais você passou?

Entrevistada: Foi no Colégio Eco e eu consegui uma porcentagem em uma outra escola lá no centro [de São Paulo]. Era um nome parecido com nome de igreja, mas eu não lembro o nome.

Entrevistadora: Mas eram só escolas de Ensino Médio públicas que tinham ensino profissionalizante ou era escolas particulares?

Entrevistada: Não. Eram escolas particulares. As duas.

Entrevistadora: Mas aí você não quis porque você achou injusto seus pais pagarem?

Entrevistada: É porque eu acho que isso é uma coisa que tem que vir de mim e não deles.

Entrevistadora: E quando você não está na escola, quando você está em casa, você costuma fazer para passar seu tempo?

Entrevistada: Esse é o lado obscuro da vida. Eu sou extremamente desorganizada. Eu tenho um problema muito grande que é: eu troco o dia pela noite.

Entrevistadora: Aí você vai dormir de tarde?

Entrevistada. É. Que nem, ontem, eu cheguei, dormi até nove horas da noite. Aí depois eu fiquei acordada e faço as coisas. Eu dou uma lidinha na matéria da prova e venho. Só hoje que eu dormi mais cedo porque eu dormi muito pouco. Eu dormi era quatro horas e acordei sete. Então eu acordei meio zumbizão.

Entrevistadora: E seus pais te cobram muito? Por exemplo, à tarde sua mãe quer saber se você fez lição, se tem lição para fazer e essas coisas?

Entrevistada: Não. Então, foi o que eu disse. Que esse negócio de lição, esse negócio de estudar não é uma coisa que... sim, eles cobram, mas eu tenho que ter em mente que eu tenho que fazer a lição. Então eu já falo para ele: “Pai, eu sei o que eu tenho que fazer!” Por que eu não gosto de ficar falando. Então, tipo, eu sei o que eu tenho que fazer. Então se eu não fizer eu sei que

quem vai se ferrar sou eu. Claro que ele tem que dar um toquinho, assim, mas aquela coisa de ficar em cima, não.

Entrevistada: Entendi. E você costuma ir a livrarias, essas coisas, com sua família ou sozinha?

Entrevistada: Não.

Entrevistadora: Você se lembra de já ter ido com eles à livraria?

Entrevistada: Livraria, tipo, para comprar livros, não. A gente vai na livraria, tipo, para fazer outra coisa. Tipo, ver CD, essas coisas. Mas para comprar livro... Eu nunca comprei livro.

Entrevistadora: Não? E como você leu *A culpa é das estrelas*?

Entrevistada: Eu peguei emprestado de uma amiga.

Entrevistadora: Ah, entendi. Mas você nunca comprou um livro?

Entrevistada: Não. O problema é que eu tenho dó de comprar livro.

Entrevistadora: Por quê?

Entrevistada: Sei lá... por que é uma coisa que eu vou ler e depois vai ficar lá.

Entrevistadora: Você não vai poder usar depois.

Entrevistada: Se fizesse uma coisa tipo alugar poder ser que eu... alugar, sim.

Entrevistadora: Você já pegou emprestado da biblioteca? Da escola, por exemplo?

Entrevistada: Ah, já peguei um livro da escola. Um só, que eu demorei muito para ler. Eu li, devolvi, depois, um bimestre depois eu li mais um pouquinho e devolvi. E consegui ler.

Entrevistadora: Você se lembra qual era esse livro?

Entrevistada: Era *Confissões, confusões de um adolescente*.

Entrevistadora: Você leu em que ano? Foi agora ou faz tempo?

Entrevistada: Não, foi na sexta e na sétima.

Entrevistadora: Entendi. Fora isso você nunca precisou pegar livro emprestado da biblioteca?

Entrevistada: Não. Acho que, assim, meio que, não que seja assim.... do meu ponto de vista, não que seja, na minha opinião, está ficando uma coisa meio inútil porque, por exemplo, você quer procurar um tema, por exemplo, um trabalho de escola, você não precisa mais ir na biblioteca pegar um livros. Você vê, tipo, na internet e acabou.

Entrevistadora: Entendi. E tem livros, revistas, essas coisas na sua casa?

Entrevistada: Tem. Antigamente tinha mais, mas como teve esse negócio da biblioteca a gente deu mais.

Entrevistadora: E onde ficam esses livros?

Entrevistada: Fica em um...a gente chama de quartinho da bagunça. Aí fica lá.

Entrevistadora: E são livros seus, dos irmãos, pais?

Entrevistada: Tem livros que são meus, tem livros de faculdade que o meu irmão usa, tem livros que, quando eu era criança, minha vó comprava muito livro e como ela pagava muito caro nos livros eu não tenho coragem de dar. Então, tipo, eu tenho uma sobrinha. Quando ela começar a ler eu vou dar para ela. Então esses ficam guardados.

Entrevistadora: Que livros são esses?

Entrevistada: Ah, uns livros mais trabalhados, assim, de criança, sabe. Mas todos bonitos, coloridos. E todos os livros que eu tenho eu li quando eu era pequena.

Entrevistadora: Então era isso. Eu te agradeço muito pela entrevista.

Entrevistada: Imagina.

**Continuação da Entrevista com a aluna
Carolina 19/12/2014**

Entrevistadora: Qual é o seu nome?

Entrevistada: Luana.

Entrevistadora: Você tem quantos anos?

Entrevistada: 16.

Entrevistadora: Você mora com seus pais?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Com sua mãe e seu pai?

Entrevistada: Isso e meus irmãos.

Entrevistadora: Você tem irmãos mais velhos?

Entrevistada: Isso. Uma de 25, uma de 22.

Mãe da **entrevistada:** 23.

Entrevistada: É, 23.

Entrevistadora: Agora as informações estarão precisas.

Entrevistada: Às vezes até demais! Agora tem o Lucas com 18.

Entrevistadora: Seus irmãos também estudam?

Entrevistada: A Karen faz faculdade e o Lucas está cursando o ensino médio.

Mãe da **entrevistada:** O mais velho terminou a faculdade.

Entrevistadora: Ah, que legal. Terminou esse ano?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Ele fez o quê?

Entrevistada: De...

Mãe da **entrevistada:** Contabilidade.

A entrevistada ri ao ter sua frase completada pela mãe.

Entrevistadora: E você também quer fazer faculdade de contabilidade?

Entrevistada: Não.

Entrevistadora: Você quer fazer faculdade de quê?

Entrevistada: De medicina.

Entrevistadora: Que legal ter uma médica na família.

Mãe da **entrevistada:** Ela vai cuidar de todo mundo.

Entrevistadora: Qual é a profissão dos seus pais?

Entrevistada: Minha mãe é manicure e meu pai é vendedor.

Entrevistadora: Nenhum de vocês está seguindo a carreira dos pais.

Entrevistada: Não.

Mãe da **entrevistada:** Pelo amor de Deus. Não quero!

Entrevistadora: Não quer.

Mãe da **entrevistada:** Pelo amor de Deus, não faça isso, tem que estudar.

Entrevistadora: E ela está estudando! Você terminou o 1º ano do ensino médio. Você estudava na Escola 1 antes?

Entrevistada: Sim, desde a 5ª série.

Entrevistadora: E com relação à mudança do ensino fundamental II para o Ensino médio, você sentiu muita diferença de um para o outro?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Quais foram essas diferenças que você sentiu?

Entrevistada: Percebi que bastante gente que repetiu na oitava largou a escola e eu percebi que de manhã o pessoal já trabalha, então é mais bagunçado.

Entrevistadora: Bagunçado pelo jeito da escola ou pelo comportamento dos alunos?

Entrevistada: Pelo comportamento.

Entrevistadora: Por que as pessoas trabalham e não...

Entrevistada: Elas trabalham e outra, até a quinta série o pessoal ia porque era mais obrigado. Agora, nem tanto.

Entrevistadora: Você acha que ir à escola não é tão obrigado pelos pais?

Entrevistada: É obrigado, mas uma boa parte que ficou não vai mais então é bem bagunçado. Bastante descaso.

Entrevistadora: Então você sentiu que o ensino médio é mais difícil?

Entrevistada: Da escola teve uma melhora, mas dos alunos teve piora. Tanto é que a escola está ficando cada vez mais para baixo.

Entrevistadora: Mais para baixo no quê?

Entrevistada: Nessas provas que o governo manda, sabe? Tá piorando cada vez mais.

Entrevistadora: Você sabe dessas notas? A escola divulga?

Entrevistada: Sim, eles falam. Eles falam que vamos fazer a prova e eles falam... que nem, da última vez o pessoal da direção falou que tinha que melhorar, que não dava para ficar mais desse jeito.

Entrevistadora: E o que você pensou quando eles falaram isso?

Entrevistada: A gente sabe, já. Não tem um...

Entrevistadora: Você já sente no dia a dia?

Entrevistada: É, não tem uma surpresa, tipo, eu achei que estava indo tudo tão bem! [risos] Não, a gente já sabia.

Entrevistadora: O que você acha que pode melhorar na escola para ela melhorar nessa avaliação?

Entrevistada: Acho que o que tem que mudar não é a escola, são os alunos. Eu falei, a escola em si não é ruim. A coordenação dela é muito boa, mas os alunos têm que mudar. Tem que mudar os alunos. Na escola não tem o que melhorar. O que podia melhorar, melhorou.

Entrevistadora: O que melhorou?

Entrevistada: Então, a coordenação. Eles dão bastante suporte. Se precisa fazer trabalho eles disponibilizam computador, material, tudo, então a escola dá bastante suporte, mas se os alunos não colaboram.

Entrevistadora: E por que você acha que os alunos acabam não colaborando?

Entrevistada: Porque a gente sabe, também têm as aulas. As aulas não são muito atrativas. Aí todo mundo sabe que pode ficar de boeira o ano inteiro. No final do ano faz uma recuperação de um dia e está tudo certo. A pessoa, o ano inteiro, tinha que somar 20 pontos. A pessoa dormiu o ano inteiro, tinha 4, mas faz um trabalho e passou, então.... Isso é o que mais apoia o descaso. Apesar que dá para entender porque, tipo, se já está ruim, vai ficar segurando os alunos lá, ninguém vai até o 3º ano, eles vão largando. Então meio que vai empurrando com a barriga para “vai e tchau, vai de uma vez”.

Entrevistadora: Mas como é que você vê essa história? Como você se sente diante disso tudo?

Entrevistada: Em relação ao meu futuro ou ao da escola de modo geral?

Entrevistadora: Os dois. Com relação à escola e o que isso tem de reflexo para você.

Entrevistada: Olha, em mim, o que eu percebo, assim, meio eles estão despreparando a gente. Não só não estão fazendo nada como estão piorando porque, tipo, a responsabilidade em já estar no ensino médio, então a gente já tem que ter em mente as nossas responsabilidades, de tudo que a gente tem que fazer com relação ao trabalho, ao comportamento, a ouvir a opinião dos outros então, tipo, isso você não vê na escola. Em relação ao todo eu vejo que a gente está andando em uma esteira, a gente está andando mas a gente não vai para lugar nenhum, a gente vai ficar naquilo. Agora em mim eu sinto que, tipo, eu estou perdendo tempo porque você ficar lá, um dia inteiro na escola, para nada porque na prática você não está aprendendo, você está, no máximo, decorando. Então acho que é uma perda de tempo.

Entrevistadora: Você acha que essa sensação vem mais das aulas?

Entrevistada: É. Às vezes não é nem culpa do professor. Os mesmos professores que dão aulas na pública dão na particular então eu acho que o comportamento do aluno

reflete no ensinamento do professor. A aula é chata, mas eu entendo o professor porque ele quer dar uma aula mais participativa, não dá porque a sala é enorme, um monte de gente e aquela bagunça não dá. Então, na maioria das vezes, não digo em todas as aulas, mas a maioria é texto, pergunta, prova, visto.

Entrevistadora: Você aprende com esse tipo de aula?

Entrevistada: Ninguém aprende. Por uma, você copia, mas você não copia porque tem que aprender, você copia porque, tipo, “tenho que copiar senão não vou ganhar visto, senão eu não passo”.

Entrevistadora: Então o que você tem que mostrar é o visto?

Entrevistada: É. Você pode não saber escrever, mas tendo o visto é o que conta. Você conseguindo um cinco está tudo ótimo. Enquanto eles não pegam mesmo o que a gente precisa, uma aula mais prática, mais interativa, mais, tipo, de coisas que a gente precisa mesmo para quem está no ensino médio.

Entrevistadora: O que você precisaria mesmo aprender no ensino médio?

Entrevistada: Eu acho que eles deveriam pegar mais firme, não todos os professores não pegam, mas tem um professor que ele vai muito nisso, em matéria de vestibular e eles têm que, acho que todos os professores têm que... Deveria ser uma lei que a partir do, da

8ª até, melhor antes, só matéria de vestibular. Acho que se fosse assim seria bem melhor.

Entrevistadora: Como você chegou a essa conclusão?

Entrevistada: Porque quando eu me meti para fazer uns vestibulinhos eu falei “Meu Deus, isso aqui está escrito em grego” porque são matérias que um aluno da escola particular aprendeu na 7ª série, a gente, no 1º ano, não sabe nem o que é.

Entrevistadora: Dê um exemplo.

Entrevistada: Olha, ano passado eu estava na 8ª e fui para o 1º ano. Fui fazer um vestibulinho para o 1º ano e, principalmente em matemática, tinha umas figuras geométricas, teoria de Pitágoras, Bháskara. Bháskara a gente sabia, mas era uma Bháskara que meu Deus.

Entrevistadora: Era uma Bháskara que você nunca tinha visto na vida?

Entrevistada: Era uma Bháskara muito elevada, não era só a fórmula. Então eu falo “Jesus, o que é isso?” “Muita coisa que eu vi naquela prova até hoje eu não aprendi. Eu peguei uma prova para estudar e peguei um professor de química. A prova é para quem estaria na 8ª série e eu estou no 1º ano. Eu peguei o professor e falei “Professor, como é que eu faço isso aqui?”. Ele olhou, resolveu e falou “Isso aqui vocês vão aprender lá para o 3º ano”. Isso que eu deveria ter aprendido na 8ª série.

Entrevistadora: Você fez quais vestibulinhos?

Entrevistada: Eu fiz o da ETEC, fiz do Colégio ECO, fiz o da Nossa Senhora da Lapa duas vezes e só.

Entrevistadora: Esses cursos eram para o Ensino médio técnico ou ensino médio regular?

Entrevistada: O do ETEC eu fiz para fazer o ensino médio. Mas eu não o fiz para passar, eu fiz mais para ver como funciona para quando eu quiser fazer um ENEM eu não ficar aquele “meu Deus, o que é isso?” Para preparar mais. Só o da Nossa Senhora da Lapa era ensino técnico com o ensino médio. Mas eu não consegui passar. Fiquei com 35% só. As matérias que eu consegui esses 35%, eu sei o quanto eu me matei para conseguir. Foi assistindo vídeo-aula, foi na internet. Eu sei o quanto me esforcei para não conseguir... eu deveria ter conseguido, na minha concepção, eu só aceitaria se eu conseguisse 80%, pelo menos. Eu vou lá e vejo em 35! Desencoraja. Meu Deus, o que vai ser de mim daqui dois anos? E agora é um ano só. É horrível, a gente fica se sentindo meio impotente.

Entrevistadora: Você chegou a falar sobre isso com alguém?

Entrevistada: Já, com meu pai e com a minha mãe.

Entrevistadora: E o que eles te falam?

Entrevistada: Eles entendem em algum certo ponto, mas eles não concordam quando eu falo que é perda de tempo porque ultimamente eu ando faltando muito. Às vezes, sabe... ainda mais quando eu vi o resultado da minha prova. Não é uma rebeldia, é uma raiva que dá. Não, não quero ficar porque, tipo, a gente levanta cedo, isso não é agora, é desde, vamos começar a contar da 5ª série, são oito anos, aí você fica fazendo aquilo tudo para nada! Então eles entendem, concordam, mas tem essa coisa de que dizem que eu tenho que ir porque eu tenho que aproveitar daquele pouquinho que a escola proporciona, eu tenho que pegar o máximo. É isso o que eles falam.

Entrevistadora: Mas qual é sua vontade de verdade?

Entrevistada: Não de largar a escola, parar a escola nunca. Mas uma vontade de não quero mais ir, eu quero me formar na escola, mas eu não quero ir.

Entrevistadora: Se tivesse uma poção mágica...

Entrevistada: Para pular tudo eu pularia.

Entrevistadora: Por que você não está se sentindo bem na escola. Você acha que ela não te prepara bem.

Entrevistada: É que eu preciso mesmo, não é uma opção, é uma necessidade. A gente precisa disso.

Entrevistadora: Para que você precisa disso?

Entrevistada: Porque a escola nada mais é que uma preparação para o que a gente vai ser no futuro porque o que a gente vai aprender na escola é o que a gente vai usar na vida inteira. Se a gente não está aprendendo nada, o que a gente vai usar? É tão assim, que não é nem na parte da matéria, até a parte que a escola tem que ensinar, tipo, a gente ter visão crítica das coisas, saber ouvir a opinião do outro, saber discutir um assunto, sabe? A gente vê na escola, nem isso... viver em uma sociedade onde você não concordando com a pessoa, você pode achar que ela está 100% errada, você respeitar a opinião dela, saber ter uma convivência. Nem isso a escola.... O pessoal só sabe ouvir funk, gostar de funk, saber fazer aquelas danças ridículas e aquilo é a vida deles. Se você não gosta você não é a mesma coisa que eles. Nem isso a escola ajuda: preparar não só tipo para, a gente não ter só uma posição social, um cargo, mas nem para preparar a gente para viver em sociedade. Aí eu também digo, não é culpa da escola porque eles tentam, é culpa dos alunos.

Entrevistadora: Você acha que seus colegas compartilham dessa opinião?

Entrevistada: Olha, não vou dizer, assim, da escola inteira eu acho que 30%, menos, 20% pensa assim. O resto tipo, vou, vou minha mãe está aí, ela vai me bancar, vou trabalhar de caixa, dá para eu ir numa festinha no final de semana e está tudo certo.

Não pensam, tipo, ah eu quero estudar, eu quero comprar minha casa logo, com 20 anos eu quero comprar meu carro, com 27 eu quero fazer um intercâmbio, quero morar fora. Não, vou para o baile funk, vou comprar o meu tênis de mil parcelas de R\$2000, 00 e está tudo numa boa.

Entrevistadora: Você quer todas essas coisas?

Entrevistada: Quero.

Entrevistadora: A escola está te dando esse suporte?

Entrevistada: Não. Nem um pouco.

Entrevistadora: Quando você foi fazer esses vestibulinhos, com relação à Língua Portuguesa, você se sentiu mais preparada?

Entrevistada: A Língua Portuguesa, eu lembro que a prova era matemática, biologia, humanas, exatas... Acho que o da Portuguesa, tanto é que a Portuguesa é a que eu fui melhor e eu não sou nenhuma tiete de Português, eu não sou, eu não fico assim nas aulas, mas não são coisas difíceis porque, tipo, matemática você precisa saber as fórmulas, saber de tudo, mas acho que Português, embora ela seja complexa, é um raciocínio que você vai seguindo, então não tive muita dificuldade em Português.

Entrevistadora: Seus irmãos também estudaram na Escola 1 ou estudaram em outra escola?

Entrevistada: Sim, todos se formaram aqui. Não desde o começo. A Karen começou no 1º ano, o Felipe no 2º, o Lucas começou na 5ª.

Entrevistadora: Antes eles estudavam em qual escola?

Entrevistada: Ah, não lembro, mas era pública.

Entrevistadora: Sempre fizeram escola pública?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: E eles fizeram cursinho para fazer faculdade?

Entrevistada: Eles pagaram. A Karen paga faculdade e o Felipe também. Eles fizeram aquela prova para conseguir desconto.

Entrevistadora: Do Prouni?

Entrevistada: Eu não sei.

Entrevistadora: Eles conseguiram?

Entrevistada: Eles pagam. Eu não sei se com desconto. Eles devem ter conseguido alguma porcentagem. Mas eles pagam.

Entrevistadora: Você quer fazer alguma faculdade paga?

Entrevistada: Não.

Entrevistadora: Onde você quer fazer?

Entrevistada: Então, eu sonho com a USP e não é nem porque além dela não ser paga ela é a melhor então, tipo, é isso. Mas a gente vê, a gente sonha com a USP, assim, mas sabe que não. Mas o que a gente quer é a USP. Os professores falam, tipo, tem um professor lá que ele também se formou em escola pública, em escola que não era boa e ela fala, ele tentou, tentou e conseguiu entrar na USP, mas eu acho que isso é um em um milhão que consegue.

Entrevistadora: Você quer ser esse um em um milhão?

Entrevistada: Querer eu quero, quem não quer? [risos] Mas a gente tenta.

Entrevistadora: Tem algum aspecto que você gosta na escola?

Entrevistada: É o suporte que a escola dá. Acho que, por exemplo, tem lá os computadores, se você precisa fazer um trabalho, quem não tem internet, entendeu? eles ajudam, eles têm uma boa vontade de passar, que nem, os alunos que não conseguiram eles dão trabalho, tem iniciação científica, eles fazem baile para arrecadar dinheiro para os banners. Acho que isso é bem legal da escola porque eles podiam bem fazer, eles podiam bem dizer “o que vai salvar vocês da recuperação é a iniciação científica”, então vocês pagam os banners, mas não, eles pagam tudo.

Entrevistadora: Você participou da iniciação científica?

Entrevistada: sim.

Entrevistadora: Como foi?

Entrevistada: Olha, eu participo desde que eu entrei na escola. Não, acho que desde a 6ª só que tem. Não é uma Iniciação científica [aumenta o tom de voz], mas é.

Entrevistadora: O que vocês fazem geralmente?

Entrevistada: Você fica lá, tipo no intervalo, é aquela correria, não é muito organizado, aí você fica lá na frente, aí vem um professor, você explica para ele e ele dá nota e pronto.

Entrevistadora: O que você pesquisou esse ano?

Entrevistada: Foi Acidente Vascular Cerebral.

Entrevistadora: Por que vocês escolheram pesquisar esse assunto?

Entrevistada: Eu escolhi porque eu gosto.

Entrevistadora: Você quer tratar disso quando for médica?

Entrevistada: É, sim.

Entrevistadora: Você aprendeu mais sobre o AVC? Sobre fazer pesquisa?

Entrevistada: Não, eu reforcei o que eu já tinha uma noção.

Entrevistadora: Onde vocês fizeram pesquisa?

Entrevistada: Na internet.

Entrevistadora: Geralmente, como costumam ser as aulas de Língua Portuguesa?

Entrevistada: É aquilo que você viu, ela passa um tema, a gente faz trabalho em cima do tema, perguntas, provas, aí outro tema.

Entrevistadora: No último bimestre que eu acompanhei o tema de vocês era o Barroco. O que vocês fizeram em relação ao Barroco?

Entrevistada: Era para procurar fazer um trabalho escrito, aí depois ela passou umas questões, que foi aquele dia que você foi e depois teve a prova.

Entrevistadora: O que você entendeu do Barroco?

Entrevistada: Na verdade, nada. Tipo, na hora sim, mas agora eu sei que é uma, que é um movimento artístico que foi construído no Brasil, tipo um patrimônio histórico, e é o que eu lembro. Para você ver o quanto aquilo você tem que fazer para fazer a prova e você nunca mais vai usar. É isso o que eu lembro.

Entrevistadora: Você se lembra quais foram os outros temas que você viu nos outros bimestres?

Entrevistada: Foi o livro *Diário de Anne Frank*, para você ver o Diário de Anne Frank, como eu achei uma história, tipo, aquele sim eu uso. O que eu fiz no primeiro bimestre eu

lembro, agora o que eu fiz no último eu não lembro.

Entrevistadora: O que vocês fizeram no primeiro bimestre?

Entrevistada: Foi para ler o livro, em cima do livro tinha trabalho, questões e a prova.

Entrevistadora: Então você gostou do livro?

Entrevistada: Bastante.

Entrevistadora: Por quê?

Entrevistada: Porque é uma história legal, é uma coisa que a gente sabe que cai e ela fez diferença.

Entrevistadora: A Anne Frank?

Entrevistada: É. É bem triste.

Entrevistadora: E quais trabalhos e provas vocês tiveram que fazer em relação ao livro?

Entrevistada: A gente teve que ler o livro, aí a gente fez trabalho sobre esse livro e aí a gente fez a prova. Aí acabou o bimestre e veio o segundo, o terceiro.

Entrevistadora: Você se lembra o que foi nesse segundo e nesse terceiro?

Entrevistada: Não. Não lembro.

Entrevistadora: E o único livro que vocês leram inteiro nesse ano foi *O Diário de Anne Frank*?

Entrevistada: Foi.

Entrevistadora: Você acha que poderia ter mais atividades como essas de ler livros?

Entrevistada: Sim, mas os livros iguais a esses. Livros legais, que chamem a atenção, embora você não goste de ler, para a nossa idade, é bom que uma coisa tenha ação, quando os caras entram lá, então, tipo, é uma coisa que chama a atenção.

Entrevistadora: Dá uma emoção.

Entrevistada: É. Você fica meio que... então é uma coisa legal, você vai usar e não fica uma coisa tão chata.

Entrevistadora: “Você vai usar”, quer dizer que cai no vestibular?

Entrevistada: É.

Entrevistadora: E você gosta de ler?

Entrevistada: Eu deveria gostar, mas eu não gosto.

Entrevistadora: Por que você deveria gostar?

Entrevistada: Tem que gostar.

Entrevistadora: Quem disse que tem que gostar?

Entrevistada: Tem que gostar. Quem lê fala bem, escreve bem, se comunica bem, tudo é bem e quem não lê, não. Eu tinha que gostar.

Entrevistadora: Fora *O Diário de Anne Frank*, você leu outro livro?

Entrevistada: Eu li *A culpa é das estrelas* e li *Confissões, confusões de um adolescente em crise*. Só.

Entrevistadora: Você leu esse ano esses livros?

Entrevistada: *A culpa é das estrelas*, sim, Anne Frank, sim, *Confissões, confusões de um adolescente em crise* eu li picado. Eu comecei a ler na 5ª série e acabei na 7ª. Eu lia e devolvia, “Ah, vou voltar”, lia e aí consegui terminar.

Entrevistadora: E como você chegou a esses livros? Por exemplo, *A culpa é das estrelas* não foi lido na escola. Como você descobriu que ele existia?

Entrevistada: Porque ficou uma euforia, todo mundo falando, falando.

Entrevistadora: Na escola?

Entrevistada: Não, todo lugar. Todo lugar. Aí eu falei “Não, estou curiosa, deixa eu ver”. Aí eu li a introdução, gostei, achei legal e li.

Entrevistadora: Você comprou o livro?

Entrevistada: Não, peguei emprestado.

Entrevistadora: De quem?

Entrevistada: De uma amiga.

Entrevistadora: Da escola?

Entrevistada: Não, de uma amiga de outro lugar.

Entrevistadora: E você gostou do livro?

Entrevistada: Gostei.

Entrevistadora: O que te chamou a atenção no livro?

Entrevistada: Tudo. A história. É bem legal. Ela conta a história de uma menina, aí ela surpreende todo mundo porque todo mundo acha que quem vai morrer é o menino e quem morre é ela. Então é uma coisa que você fica “Não acredito!” Você se envolve. Depois ainda assisti o filme e gostei mais ainda.

Entrevistadora: O filme também é legal?

Entrevistada: Sim, só que como ele é livro, o livro sempre tem mais detalhes então você fica mais assim, mas é bom o livro também.

Entrevistadora: Quando você lê alguma coisa você gosta desses livros que te prendem, te causam emoção?

Entrevistada: O livro tem que ser bom na primeira página. Se ele não for na primeira página não dá mais.

Entrevistadora: Geralmente você vai a algum lugar onde você possa ler a primeira página?

Entrevistada: Não, eu pergunto. Antigamente eu ia, para você ver como eu

queria gostar de ler, eu falava “Não, quero um livro tal, tal e tal”. A pessoa mostrava, eu lia.

Entrevistadora: Você tentou.

Entrevistada: É, mas eu devia tentar mais. Eu vou tentar mais.

Entrevistadora: Você lê outras coisas além do livro? Você disse que não gosta tanto de ler os livros, você lê alguma revista...

Entrevistada: Ah, eu leio blog, eu leio... Ah, é o que eu me interesse. Eu gosto de ler o que eu gosto. Então, tipo, às vezes que quero saber alguma coisa e eu leio em um blog. Rede social, apesar que rede social eu não uso muito, mais internet, revista.

Entrevistadora: Em quais blogs você costuma entrar?

Entrevistada: Eu não procuro um blog específico. Um exemplo, eu quero saber alguma coisa sobre luz, aí eu vou lá, vejo, tem os blogs e o melhor qualificado eu leio.

Entrevistadora: Como você sabe qual é o melhor qualificado?

Entrevistada: É o que tem mais visitas.

Entrevistadora: Você vê isso no google?

Entrevistada: É.

Entrevistadora: Você lê essas revistas como *Capricho*?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Você gosta?

Entrevistada: Bastante.

Entrevistadora: E essa você assina, ou você...

Entrevistada: Não, eu já tive. Agora, tipo, eu compro, assim, quando ela vem com algum pôster, alguma coisa assim que me interessa. Senão eu vejo na internet, no site. O que vem na revista eu leio no site porque a gente compra a revista, se ela vem com algum pôster, alguma coisa que você é fã, você quer guardar porque você é fã é uma coisa. Agora, você leu e fica lá papel guardando, juntando pó e você gastou dinheiro. É melhor você ler lá no computador, leu, acabou, quer ler de novo entra lá de novo.

Entrevistadora: E acabou. E geralmente você vai à livraria?

Entrevistada: Não.

Entrevistadora: Você não gosta do ambiente da livraria?

Entrevistada: Não, não é que eu não é que eu não gosto daquele ambiente, é que eu não sou muito fã da leitura.

Entrevistadora: E na banca de jornal, você vai?

Entrevistada: Vou. Aí eu olho a revista, vejo o que me interessa e vou lá no site.

Entrevistadora: E dá para ter todo o conteúdo da revista no site?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Então você lê mais no site mesmo. E o que você acha de ler na tela?

Entrevistada: Eu prefiro ler no papel porque o computador, conforme você fica vendo, deve ter alguma coisa porque conforme eu vou lendo o olho cansa, começo a ficar vesga e não dá certo, mas não é uma coisa que me incomoda tanto, mas eu prefiro papel. Só que é aquilo, eu vou lá, compro uma coisa, aí eu leio e ela vai ficar lá, juntando papel e bagunça e poeira, sendo que eu leio lá e pronto.

Entrevistadora: Sua mãe, seu pai, seus irmãos gostam de ler?

Entrevistada: Revista ou livro?

Entrevistadora: Tanto faz.

Entrevistada: São todos como eu. Eles leem porque é alguma coisa que interessa. Eu já peguei a minha mãe lendo dois livros. Minha irmã eu já peguei lendo, agora que ela está na faculdade ela está lendo mais. Eu já peguei ela lendo uns três livros. Meu irmão me surpreendeu que uma vez ele leu um livro dessa grossura assim, gigante, enorme, tudo texto, não tinha nada figura. Um livro gigante que você olha, meu Deus, nunca. Só um que eu não vejo ler que é meu irmão, Lucas.

Entrevistadora: E o que você os surpreendeu lendo?

Entrevistada: Minha irmã lê livros da faculdade e *A Menina que roubava livros*, esses livros assim. Minha mãe também. Não lembro o nome do livro, mas era esse gênero aí.

Entrevistadora: E vocês trocam os livros?

Entrevistada: Não. Minha vó lê bastante, aí minha irmã já pegou livro dela para ler.

Entrevistadora: E o que sua vó lê?

Entrevistada: Ela lê tudo. Ela gosta bastante de ler. Ela compra livro, ela dá livro. Ela paga absurdo em livro, coisa que eu jamais faria.

Entrevistadora: Por quê?

Entrevistada: Porque você pagar, tipo, R\$150,00 em um livro. Onde já seu viu isso? Aí você vai lá, leu e acabou. Não, eu não tenho coragem de dar isso num livro.

Entrevistadora: Você precisa ir ou vai por que quer à biblioteca da escola?

Entrevistada: Não.

Entrevistadora: Mesmo quando você estava no Fundamental II?

Entrevistada: Eu lembro que eles falavam para a gente ir, mas a gente não ia, a gente pesquisava na internet.

Entrevistadora: Você vai mais à sala dos computadores do que à biblioteca?

Entrevistada: Muito mais.

Entrevistadora: Você acha que seus colegas também?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: E quando você não vai para a escola, o que você gosta de fazer?

Entrevistada: Nada. [risos] Agora eu estudo de manhã então se eu não vou para a escola eu estou dormindo.

Entrevistadora: Você faz algum curso extra escolar?

Entrevistada: Não, mas eu fazia. Só que eu comecei a estudar de manhã aí eu parei.

Entrevistadora: Você fazia curso de quê?

Entrevistada: Fazia curso de inglês e de informática. Eu amava. Eu nem me importava de levantar cedo, você vê como é diferente! Aí eu acordava cedo, fazia o curso, vinha correndo para dar tempo de ir para a escola. Pegava trem de manhã.

Entrevistadora: Onde era o seu curso?

Entrevistada: Era lá na Lapa. Mas, nossa, eu daria tudo para voltar a estudar à tarde e voltar a fazer meu curso.

Entrevistadora: Você só parou por causa do horário?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: E não tem à tarde?

Entrevistada: Não, tem. Mas a escola começou a atrasar livros e a cobrar livros que não foram entregues, aí teve o negócio do horário. Aí parou.

Entrevistadora: Você gostava muito da aula de inglês.

Entrevistada: Sim, não só de inglês, mas de informática também. Informática eu entrei assim, era para eu ter escolhido um curso, só que quem entrou nesse curso foi uma amiga minha e ela entrou para fazer informática. Só que ela ficou “ah, não sei o que lá. Vamos, vamos!” Aí eu falei “não, vou fazer de inglês, de inglês eu vou usar mais”. Aí ela falou “não, vamos, vamos!”. Aí eu precisei fazer os dois e acabei gostando. A aula é tão atrativa que uma coisa que eu não gosto eu comecei a gostar pelo jeito da aula.

Entrevistadora: Como é essa aula?

Entrevistada: O ambiente era uma delícia, o pessoal que estava lá era muito legal, o professor era muito legal também, era tudo... Era uma sala pequena com pouca gente. Cada um tinha seu espaço, uma mesona para cada um com o seu computador. Tinha uma telona grande e o professor falava e a gente fazia. Não era aquela coisa, assim, “eu tenho que fazer”. O professor brincava demais, ele dava essa folga para a gente, mas ao mesmo tempo que ele dava folga ele, tipo, você não é obrigado a fazer tudo.... ele pegava firme e ao mesmo tempo não. Então a gente não ficava aquela coisa “eu tenho que fazer, eu vou decorar para fazer a prova.

Pronto!” Igual a gente fez. Não, porque era assim, a gente tinha que fazer a prova, se você não ia bem você tinha que pagar outra prova, então todo mundo fica aquela coisa, mas não, com aquele professor era diferente. Ele dava a prova. Se a gente não ia bem ele dava outra sem a direção saber. Então ele só considerava a que a gente ia bem. Mas para ele dar essa outra prova ele tinha que ver a gente se esforçando. Mas não aquela coisa “Vai fazer! Senta aí e faz!” “[imita uma voz brava]

Entrevistadora: Mas você se esforçava porque você gostava, não?

Entrevistada: É e era bem legal.

Entrevistadora: E na escola tem algum professor que é parecido com ele?

Entrevistada: Não. Nenhum professor vai ser doido igual ele. Mas era muito legal.

Entrevistadora: Tinha um professor de História sobre o qual você falou, não?

Entrevistada: Sim, ele é bem esforçado, ele pega matéria de vestibular, como eu falei da USP, ele incentiva a gente. Tipo, ele é um professor que se destaca. Embora a matéria seja chata, a sala não ajuda, mas a gente vê o esforço que ele tem. Ele gosta daquilo que ele faz. Acho que a formação dele é de Geografia. Ele começou na escola dando aulas de Geografia e depois passou para História. Ele fez um blog para a gente com slides, tipo, não aquele texto gigante. Ele

pega só as partes principais e coloca lá, aí tem a prova para a gente fazer no site.

Entrevistadora: Vocês fazem a prova online?

Entrevistada: Não, a gente pega a prova, copia a prova ou imprime. A gente entrega a prova em mãos e ela dá o resultado da prova no site. E ele fez o site, foi muito bom porque ele fez dividindo as matérias tudo direitinho, tudo mastigado, tudo bonitinho lá. Cada série, cada ano, bimestre, dividiu tudo certinho. Fez até um símbolo lá com camiseta.

Entrevistadora: Você aprendeu bastante com ele?

Entrevistada: É, aprendi. [fala sem convicção]

Entrevistadora: Voltando um pouco às aulas de Língua Portuguesa, sobre a leitura que vocês fizeram do livro da Anne Frank, como era essa leitura? Cada um tinha um livro?

Entrevistada: Não. Ela só exigiu, assim, que a gente lesse um, que seria Anne Frank, mas como não teve kit escolar para todo mundo, que teve uns que foram chegando uma semana depois, aí ela deu outro.

Entrevistadora: Qual?

Entrevistada: Eu não lembro, mas veio no kit escolar. Veio Anne Frank e mais dois. Aí ela passou e falou que quem não tem Anne Frank lê tal. Veio no kit. Até na prova

veio lá, tinha pergunta sobre os dois livros para você responder só o que você leu.

Entrevistadora: O que vem nesse kit da escola?

Entrevistada: Vem dois kits: o material, que vem os cadernos, caneta, lápis; e o de Português que vem livros. Quatro livros.

Entrevistadora: Você tem esses livros?

Entrevistada: Não. Até a oitava série eu pegava. Agora não porque eu sei que vai ficar aqui em casa e vai acabar ninguém aproveitando.

Entrevistadora: Mas você só pega os livros se quer?

Entrevistada: Não, você não é obrigado a pegar. Você vai lá na secretaria e assina o papel para ninguém pegar vários.

Entrevistadora: Mas aí você só pegou aquele.

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Os outros professores não usavam?

Entrevistada: Era mais para Português mesmo.

Entrevistadora: E ela só usou aquele livro?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Quais materiais a professora costumava usar durante a aula?

Entrevistada: O livro que o governo dá.

Entrevistadora: Aquela apostila?

Entrevistada: Não, o livro mesmo. Aí ela não... Como não tinha livro para todo mundo ela passava um texto na lousa e a gente tinha que copiar.

Entrevistadora: E vocês passavam bastante tempo da aula copiando?

Entrevistada: Tinha texto que a gente tinha que passar duas aulas copiando.

Entrevistadora: Vocês copiavam e depois faziam os exercícios?

Entrevistada: Isso.

Entrevistadora: E esse livro vocês não podiam levar para casa?

Entrevistada: Não. Ele ficava com ela. Usou, devolveu por isso a gente ficava bastante tempo, umas duas aulas para copiar um texto.

Entrevistadora: E todo mundo copiava?

Entrevistada: 30% copiava, até menos. Às vezes copiava um, mas ninguém copiava tudo o ano inteiro. Nem eu.

Entrevistadora: E por que não copiava? Não ficava a fim?

Entrevistada: Porque você fica três aulas copiando um texto gigante para valer um visto, 0,1 na nota? Você sabe que você não vai aprender, não vai copiar. Eu mesma não

copio. No caderno, as matérias que eu.... Física é uma matéria chata para mim porque é cálculo, mas o professor é bem rígido, mas não é nem por ele ser rígido, tanto é que ele não dava visto, olha a diferença. Ele falava “copia quem quer, a nota vem de acordo”. Aí você copia se você tem, ele não dá visto e o do site também não dá visto, você tem lá o conteúdo, se você tem o conteúdo você consegue fazer a prova, se você não tem você não consegue. Aí você faz o que você acha que tem que fazer. E valia porque o que a gente copiava nem era tanto, mas não ia valer 0,1, valia a minha nota cheia, minha nota inteira. Então vale a pena.

Entrevistadora: E por que você acha que os professores tomam decisões tão diferentes ao conduzirem a aula?

Entrevistada: Não especificando, tal professor é por causa disso e tal professor é por causa daquilo. Tanto é porque os melhores professores que são bons professores é a Márcia e ela não conseguia dar aula. Ela é uma ótima professora e não conseguia dar aula. Ela não conseguia dar aulas e a gente não aprendeu quase nada nas aulas dela. Mas a gente vê que ela é esforçada, ela é uma ótima professora. Então não dá para falar que aquele professor é ruim, aquele jeito de ensinar é ruim, ela é uma boa professora. A professora de Biologia era completamente diferente. Você via que ela não tinha interesse nenhum em ensinar, a sala muito menos, então ficava aquela coisa. Então os professores mais assim é o de

História, a de Português, o de Química, a de Matemática, só. São aqueles que a gente via que se esforçavam. Mesmo a sala não ajudando eles dão aquela coisa, assim, não, vamos tentar de outro jeito.

Entrevistadora: E você desconfia da razão pela qual os alunos têm tanta dificuldade de deixar a aula acontecer?

Entrevistada: É um zilhão de fatores. O desinteresse, tipo, “eu não quero fazer, eu não sou obrigado a fazer isso e eu não vou fazer”.; O segundo é: “Isso não vai me servir de nada”.; o terceiro é: “Ah, eu estou de saco cheio desse lugar”.; O quarto é: “Eu tenho que ser o mais engraçado, eu tenho que ser mais vida louca então eu vou atrapalhar a aula”.; O quinto é: “Eu não quero, eu estou de saco cheio”.; ... assim, sabe, aí junta tudo aí até os que querem veem aquela bagunça, não conseguem aprender e acabam entrando na bagunça também. Acho que é isso.

Entrevistadora: Eu via durante as aulas que a sala não ficava em fileiras, ela ficava em grupinhos.

Entrevistada: É assim.

Entrevistadora: E sempre foi assim?

Entrevistada: No primeiro dia de aula não, digo porque nem todo mundo se conhecia. Não tinha uma coisa. Mas é sempre grupinho.

Entrevistadora: Você gosta dessa organização dos grupinhos?

Entrevistada: Eu acho que a gente está e se fosse para tudo ser do jeito que tem que ser, não, porque a gente está lá para aprender, lá não é Playground. Então nesse ponto de vista não. Mas do ponto de vista que a gente também está em uma idade que a gente é agitado então se não é uma coisa que nos interessa, que nos chame a atenção, que a gente ache que a gente não precisa, a gente vai dispersar. Não vou falar que eu sou uma santa. Não, eu não sou. A gente, nessa idade, é normal, a gente tem muita agitação. Não que seja certo fazer isso na escola, mas se isso não interessar, eu estou tentando fazer, mas eu não estou conseguindo por causa da bagunça, não vou ficar me esgoelando “ah, cala a boca! Sai da frente!”. Não, a gente tem o nosso limite, aí a gente vê que não dá...

Entrevistadora: Eu gostaria de saber se você tem ainda o seu caderno?

Entrevistada: Olha, eu troquei de caderno várias vezes, eu acho que eu tenho um só.

A entrevistada sai para pegar o caderno.

Entrevistadora: E por que você troca tanto de caderno? Ele acaba?

Entrevistada: Não, nenhum acabou. É que eu não gosto de caderno que a gente vai colocando na bolsa e ele vai ficando desgastado, sabe? Aí eu troco.

Entrevistadora: Ah, isso é o que vocês viram no último bimestre, a estrutura das palavras.

Entrevistada: Acho que foi, não tem data.

Entrevistadora: Você se lembra da estrutura das palavras, dessas coisas que você copiou?

Entrevistada: Não, foi só os vistos. Não lembro.

Entrevistadora: Ah, esse é o visto da professora?

Entrevistada: É. Mas quando é coisas assim, você vê que eu não copio textos, eu copio só o explicativo assim. Então é por isso que eu copio. Se me chama atenção e eu acho que eu vou usar, aí eu faço.

Entrevistadora: E como você faz com os textos? Boa parte dos vistos vem com eles, não?

Entrevistada: Eu não faço. A minha nota é a prova, iniciação científica e algum trabalho.

Entrevistadora: Você já direcionou suas energias. [risos] E como é que você seleciona, sabe o que vai cair na prova?

Entrevistada: Eu pego assim, por exemplo, alguma coisa que eu já saiba, que eu já vi. Então tem aquele texto, eu já vi aquela matéria então não faço.

Entrevistadora: Quando vocês fizeram na aula uma atividade sobre o Barroco. Você fez aquela atividade?

Entrevistada: Não, porque precisava fazer um texto do Barroco e eu não fiz. Aí ela passou um trabalho depois. Eu faço trabalho.

Entrevistadora: Você sabe que ele vale bastante. E como você costuma fazer o trabalho?

Entrevistada: eu fiz o trabalho escrito. Tem professor que pode ser impresso e tem professor que não. O dela foi à mão mesmo.

Entrevistadora: E você procura na internet?

Entrevistada: É.

Entrevistadora: Você organiza o que você encontra por lá. E dá certo, você tira boas notas?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: E se você fosse dar aulas de Língua Portuguesa, como elas seriam?

Entrevistada: Não sei porque Português.... Primeiro, ensinar não é uma coisa que eu saiba, eu sou melhor em aprender do que em ensinar. Ser professor, jamais na minha vida eu pensei em ser professora.

Entrevistadora: Por quê?

Entrevistada: Porque não, não é uma coisa que me atraia nenhum pouquinho assim.

Entrevistadora: Você daria mais atividades de leitura como a de Anne Frank?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: De estrutura das palavras?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: De gramática?

Entrevistada: Sim. Não porque é uma coisa de que eu goste, mas sim.

Entrevistadora: Então era isso o que eu queria te perguntar. Muito obrigada!

Entrevista com a aluna Adriana

27/11/2014

Entrevistadora: Eu vou começar a entrevista te caracterizando. Qual é o seu nome?

Entrevistada: Adriana.

Entrevistadora: Você tem quantos anos?

Entrevistada: 15.

Entrevistadora: E você estuda na Escola 1 desde que série? É seu primeiro ano?

Entrevistada: Estudo aqui desde a quinta série.

Entrevistadora: Onde você estudava antes?

Entrevistada: No Pio XII que era o Fundamental I.

Entrevistadora: Onde fica o Pio XII?

Entrevistada: É aqui perto. Não sei exatamente. Sabe o Cingapura?

Entrevistadora: Sei.

Entrevistada: Então, é ali perto. Todos os alunos do Pio XII vem para cá.

Entrevistadora: Então você tem vários colegas aqui que vieram de lá?

Entrevistada: Tenho.

Entrevistadora: E você gosta de estudar aqui? O que você acha da Escola 1?

Entrevistada: Então, cara, eu acho uma escola muito boa e tal. É uma escola pequena mas, tipo, o que eu escuto das outras pessoas falando e tal, é uma excelente escola. Esse ano mesmo eu fiquei...minha amiga, estudou a vida inteira em escola particular na Espanha, aí ela me falou: “sério, sinceramente Adriana, eu não vejo diferença entre a Escola 1 e as escolas que eu estudei”. Isso ficou tipo, cara, a Escola 1 é uma

excelente escola. Cara, e os professores daqui também, muito bons.

Entrevistadora: E o que você considera um bom professor?

Entrevistada: Então, aquele professor que não falta muito. Não aquele que encha de lição a lousa e tal e pare cinco minutinhos para explicar. Não aquele professor severo e tal, um que interaja com a turma, que brinque na hora certa. Às vezes, e tal, mas que a turma tenha um certo respeito, que é meio difícil, né, essas coisas. Deixa eu ver, um exemplo, um professor que eu tenho não passa lição na lousa, as aulas dele são de slides. Isso é muito bom porque a gente acaba aprendendo mais com isso?

Entrevistadora: Por que você aprende mais com os slides?

Entrevistada: Não sei. Eu acho que, eu mesma, tenho uma facilidade que eu não... quando eu leio ali escrito, eu não, eu não aprendo muito. Quando a pessoa fala que eu aprendo mais, eu tenho essa facilidade. Quando tem a pessoa falando.

Entrevistadora: Então para você fica melhor quando existe o slide e você não precisa copiar?

Entrevistada: Ele até...ele, para ajudar a gente, até criou um site dele e todos os slides ele coloca naquele site para a gente estudar em cima e tal. Foi muito, tipo.... um exemplo: é o professor de História, ele, no começo do ano era uma outra professora, ela passa lição na lousa normal, livro e tal. Eu tirei 3 e 5 no

primeiro bimestre. Agora eu vejo 10, tem essa diferença.

Entrevistadora: E quanto ao ensino médio de modo geral, ele é muito diferente do que você tinha imaginado antes de começar a fazer?

Entrevistada: Não sei. [risos] É um pouco [diferente]. Até que foi mais ou menos como eu imaginei, mais, o povo mais livre e tal. No Ensino Fundamental sempre está a direção em cima, pegando no pé. Mas no Ensino Médio eles deixam mais solto e eu acho que, tipo, não adianta muito avisar. Eles aliviam um pouco, eles não matam a gente de estudar. Como tem bastante gente que trabalha eles não...não passam muito trabalho para a gente morrer...

Entrevistada: Tem muitos alunos que trabalham na sala do 1ºano?

Entrevistada: Na minha sala não muito, mas tem curso. Eles fazem muito curso. Por que fica muito pesado... eles aliviam um pouco. Mas é bem legal.

Entrevistadora: Você faz algum curso fora da escola?

Entrevistada: Não. Agora eu não faço nada. Estou parada. Não faço nada.

Entrevistadora: Você mora aqui perto da escola?

Entrevistada: Moro.

Entrevistadora: Que bom. Você vai andando para casa?

Entrevistada. Vou andando. Eu moro perto do *Sonda*.

Entrevistadora: Tem alguma coisa que você gostaria de aprender na escola mas que você ainda não aprendeu, mas gostaria de ter a oportunidade de aprender?

Entrevistada: Não sei. Tem várias coisas que, tipo, elas não, nas matérias normais elas não....algumas lições também, mais... é que o estado não tem, não sei exatamente se é o estado ou não, não tem estrutura de fornecer novas matérias e tal. Tipo, aula de música e tal, diferentes matérias, espanhol, outras matérias.

Entrevistadora: São coisas que você gostaria de aprender. E você tem perspectiva de que vá aprender essas coisas de alguma forma?

Entrevistada: Não muito.

Entrevistadora: E do que você mais gosta aqui na escola?

Entrevistada: Então, é que a escola é meio que um refúgio para mim. Eu não gosto muito de ficar em casa, aí... a mesma coisa, eu passo o dia na escola porque eu faço parte da sala de leitura. Eu sou monitora. Aí eu fico de manhã e de tarde aqui. Às vezes eu ficava de noite. Agora é difícil. Eu passava o dia aqui.

Entrevistadora: Como monitora você faz o que na sala de leitura?

Entrevistada: Então, os alunos vão lá procurar os livros e eu os oriento e tal. Eu ajudo na organização de lá.

Entrevistadora: Então você conhece a biblioteca como a palma da sua mão?

Entrevistada: É. Eu sou bem próxima dos professores e tal.

Entrevistadora: Por que você faz o meio de campo...

Entrevistada: É.

Entrevistadora: E tem muita gente que vai na sala de leitura?

Entrevistada: Tem. Os alunos do ensino médio é mais difícil, mas os do ensino fundamental é um número bem maior.

Entrevistadora: Por que você acha que isso acontece?

Entrevistada: Pelo interesse. É que, tipo, no ensino médio meio que já sabe do que gosta e do que não gosta”.*Ah, eu não gosto de ler então para quê?*” No ensino fundamental, não, eles são mais crianças então eles estão mais *“Ah, vou tentar”*. Vou tentar ver do que eu gosto ou não, essas coisas.

Entrevistadora: Você acha que tem alguma relação também com os professores? Com o que os professores pedem?

Entrevistada: Sim, sim. Que nem, eu percebo bastante que os professores da oitava série, professor de Português, da sétima e

oitava, eles sempre pedem seminário, todo bimestre. E isso ajuda muito. Tem aluno que eu não vejo frequentando direto, mas vem pelo menos uma vez no bimestre pegar um livro. E a gente percebe que ele lê por causa do professor, que pediu esse trabalho. Ajuda bastante os professores também.

Entrevistadora: E você lê bastante?

Entrevistada: Leio. Então, quando eu entrei na sala de leitura foi muito bom porque eu odiava ler, eu não sabia o meu gosto de leitura. Aí eu comecei... peguei um livro e tal. Aí eu descobri meu gosto pela leitura e aí eu sou apaixonada por livro.

Entrevistadora: O que te fez descobrir esse gosto? Quer dizer, você entrou na sala de leitura, mas foi algum livro... O que te fez descobrir esse gosto?

Entrevistada: Na verdade foi, tipo assim, eu lembro que a professora... Uma coisa que eu sempre gostei é de mitologia grega. A professora, eu lembro que eu estava na sexta série, ela passou um filme: *Percy Jackson: o ladrão de raios*. Aí eu vi, na sala de leitura, tem esse livro, vou ler. Comecei a ler e, nossa, me apaixonei pelo livro. Aí o resto, os próximos livros da série tinham lá. Eu comecei a ler e me apaixonei. Aí eu fui lendo livros de tema de aventura também, mas eu fui lendo romances, essas coisas. Comecei a pegar esse gosto pela leitura.

Entrevistadora: E quais livros você leu esse ano, por exemplo?

Entrevistada: *A culpa é das estrelas, Quem é você Alasca?*, esse ano eu tô lendo bastante romance. Nicholas Spark eu li quase todos. Aventura também eu li alguns, tipo, ah eu esqueci o nome do livro. Um livro que eu achei muito interessante [Incompreensível] é o Capitães de Areia.

Entrevistadora: Ah é, e o que você gostou nele?

Entrevistada: Ah, eu não lembro exatamente, mas eu gostei muito. Foi uma amiga minha que me indicou ele. Eu queria ver o filme, aí disse: não, vou ler o filme primeiro. Eu gosto do livro, mas eu não sei te falar exatamente o que... eu não sei falar da minha leitura. Eu guardo para mim. Eu acho muito difícil então se alguém chegar para mim e perguntar: “Ah, como é que foi o livro?” Acho meio difícil falar.

Entrevistadora: Mas você guarda de alguma forma para você?

Entrevistada: É.

Entrevistadora: E por que os livros te fazem bem?

Entrevistada: Tipo, eu fujo para aquele mundo. Por isso eu gosto mais de aventura, fantasia... por que eu posso fugir para aquele mundo e tal.

Entrevistadora: Entendi, então você prefere esses livros de aventura...

Entrevistada: E de fantasia.

Entrevistadora: E esses livros que você disse que leu esse ano, você os pegou na biblioteca ou você os comprou em algum lugar?

Entrevistada: Então, alguns tem na biblioteca, mas a maioria eu comprei. A sala de leitura tem um acervo bem grande. Que nem, tipo, uma parte da verba da escola, principalmente a arrecadada nos bailes, separa para a gente comprar livros mais atuais, que o povo tem uma maior procura.

Entrevistadora: Por exemplo, *A culpa é das estrelas*?

Entrevistada: *A culpa é das estrelas*, tem. *The Walking dead*, que é uma série que todo mundo gosta, tem essas coisas.

Entrevistadora: E eles saem bastante?

Entrevistada: Saem bastante, tem lista de espera enorme.

Entrevistadora: E são os mais velhos que pegam ou os mais novos?

Entrevistada: Os dois.

Entrevistadora: Isso é bacana. E os livros que não são do momento, eles também saem muito?

Entrevistada: Também pegam, também.

Entrevistadora: E da sua sala, você se lembra se tem alguém que sempre vai à biblioteca?

Entrevistada: Não, da minha sala é difícil vir alguém. Os primeiros anos são

mais desinteressados. O que eu vejo bastante é o terceiro e o segundo.

Entrevistadora: Será que seus colegas sabem que tem esses livros na biblioteca?

Entrevistada: Então, se a gente não falasse, eu acho que praticamente ninguém saberia, mas toda vez que chegam novos livros a gente faz uns cartazes e os colocamos na escola. As novidades e tal.

Entrevistadora: E quantas vezes por ano tem novidade?

Entrevistada: então, depende... Mas umas 3, 4 vezes. Por que depende é, depende da verba da escola para a gente ter esses novos livros.

Entrevistadora: E os professores? Como você vê que os professores se relacionam com a sala de leitura?

Entrevistada: [silencia] Meio difícil, mas eles.... Eles sempre estão, tipo, eu vejo que alguns professores sempre estão lá e tal. Que a sala de leitura também é um meio de usar uma sala de estudo. Tipo, vamos dizer, o professor vai fazer um trabalho em sala, ele vai lá..”*Ah, tem certos livros e tal?*” E a gente tem para ser usado na sala e não internet, computador, nada. Os professores, eles usam bastante.

Entrevistadora: Mais os professores do ensino médio ou do ensino fundamental?

Entrevistada: Do ensino fundamental [diz rapidamente].

Entrevistadora: São professores diferentes?

Entrevistada: São.

Entrevistadora: Faz quanto tempo que você trabalha na sala de leitura?

Entrevistada: No final da sexta série eu comecei a frequentar e na sétima série eu fiquei mesmo lá.

Entrevistadora: Faz tempo. E seus pais gostam que você frequente a biblioteca? Que você seja monitora da sala de leitura?

Entrevistada: Sim, sim. Por que, tipo, eu não fico... por que a sala de leitura ocupa o meu tempo fazendo com que eu faça algo, que eu não fique olhando para o teto.

Entrevistadora: Aí seus pais acham isso bom.

Entrevistada: É. Tipo, por que muitos, eu vejo muitos dos meus amigos, das minhas amigas na rua, não sei fazendo o que da vida e eu estou na escola.

Entrevistadora: Entendi. E seus pais fazem o quê?

Entrevistada: Então, na verdade ninguém trabalha porque ó, eu não moro, eu não tenho pai. Eu moro com a minha tia e com a minha mãe. Minha tia vive de aposentadoria.

Entrevistadora: Da aposentadoria...

Entrevistada: Da aposentadoria da minha tia.

Entrevistadora: Ah, entendi. E moram só vocês três? Você não tem irmãos?

Entrevistada: Não, eu tenho irmãos mas eles moram fora.

Entrevistadora: E sua mãe e sua tia acham bacana que você fique na biblioteca?

Entrevistada: Às vezes brigam por eu ficar muito tempo aqui, mas acham legal. E também porque o meu comportamento melhorou muito desde que eu entrei na biblioteca, nos estudos também.

Entrevistadora: E como você era antes?

Entrevistada: Eu era aquela encenqueira que ia direto na direção e tal, essas coisas. Minhas notas sempre foram boas, mas eu arrumava muita confusão, mas eu fui melhorando.

Entrevistadora: A sala de leitura te salvou então? [risos]

Entrevistada: Ôh!! [risos]

Entrevistadora: E quando você terminar o ensino médio você quer ter qual profissão?

Entrevistada: Eu tenho uma grande... meu sonho mesmo é ser astrônoma, mas no Brasil é um campo meio restrito. Então eu penso em fazer física, mas eu também penso em Biologia. Física e Biologia, eu não decidi exatamente o que ainda.

Entrevistadora: E você já pensa mais ou menos em que faculdade você quer estudar?

Entrevistada: USP, UNESP.

Entrevistadora: Você conhece alguém que estuda nessas faculdades?

Entrevistada: Conheço. Conheço, tem minha amiga mesmo, ela está, ela passou para a segunda fase na UNESP e tal. Tenho uns amigos que são já formados na UNESP. Meu professor mesmo, o de História, é da USP. Isso me deu mais vontade ainda de estudar.

Entrevistadora: E você disse que tem essa amiga que mora na Espanha. Onde você a conheceu?

Entrevistada: Não, tipo, ela morava na Espanha e ela veio para o Brasil uma época. A família dela retornou para o Brasil. Aí ela veio estudar aqui, ela estudava aqui. Tinha uns seis meses que ela veio estudar aqui.

Entrevistadora: Entendi. E esses colegas que estudam na USP e UNESP vocês os conhece de onde?

Entrevistada: Eu conheci, assim, não sei, tipo, da escola...

Entrevistadora: E isso te fez pensar que é lá que você quer estudar?

Entrevistada: Fez. A USP mesmo ela tem um certo nome....

Entrevistadora: E o que você aprende aqui você acha que é suficiente para você entrar na USP?

Entrevistada: Não. Não porque tipo.... o ensino é bom, mas você percebe que ele podia ser melhor, mas tem aqueles alunos

que acabam, que eles não conseguem compreender e eles acabam deixando aquilo....a gente não tem tempo de aprender o necessário, a gente tem só o básico. Não mais do que isso. Então a gente tem que fazer curso, cursinho para fazer o vestibular.

Entrevistadora: Por que você acha que esses alunos agem assim?

Entrevistada: Desinteresse.

Entrevistadora: E você é amiga desses alunos?

Entrevistada: Sou.

Entrevistadora: E você já conversou com eles e entendeu um pouco mais desse desinteresse?

Entrevistada: Eu nunca cheguei a perguntar isso. Mas eu percebo a bagunça, o desinteresse, o dormir na sala. Eu também durmo na sala, mas eu presto atenção na aula. Eu não fico bagunçando, eu não fico cabulando.

Entrevistadora: Os outros, não?

Entrevistada: É.

Entrevistadora: E com relação às aulas de Língua Portuguesa, você gosta muito de ler e tudo, o que você acha das aulas?

Entrevistada: Então, é aí que está. Eu adoro ler, mas eu não gosto de Português porque eu tenho uma dificuldade enorme em humanas. Humanas eu sou horrível.

Entrevistadora: Por quê?

Entrevistadora: Por que você tem que ler para entender. Essas coisas. Já em exatas, não. Você não tem que ler para entender muito é uma explicação que o professor te dá e tem números. Me dou muito melhor com números. Tipo, ler e entender aquilo não dá, acho meio difícil. Ainda mais eu, que não me interessa.

Entrevistadora: Você gosta de ler e daquilo que a leitura te traz, mas na hora de transmitir, fazer o que se exige em Língua Portuguesa você não se dá bem?

A entrevistada acena afirmativamente com a cabeça.

Entrevistadora: E sempre foi assim?

Entrevistada: Sempre. Eu sempre de destaquei mais em exatas.

Entrevistadora: E sua família de modo geral também?

Entrevistada: Não, tipo, não. Minha família, na verdade, nem sei...Minha família é meio desinteressada na escola. Meus irmãos, só chegaram no ensino médio, minha mãe, ela também já tem uma certa idade, não pode, 1ª a 4ª série. Minha tia também, 1ª a 4ª série. Mas e, tipo, o que eu vejo eles são melhores na área de humanas, em Português.

Entrevistadora: Seus irmãos são mais velhos que você?

Entrevistada: São. Eles têm 30 e 37 anos.

Entrevistadora: E como são, de modo geral, as aulas de Língua Portuguesa?

Entrevistada: São legais, tipo, essa professora nossa de Português, ela é bem legal porque ela interage com a turma. Ela brinca, mas ela impõe respeito. Isso que é o professor bom.

Entrevistadora: E o que vocês aprenderam ao longo desse ano?

Entrevistada: Então, aí que está. [risos] Como eu não gosto muito, eu presto atenção, mas eu não guardo muito. Tipo, o Barroco, prefixo, sufixo... Ai, caramba. Tem umas coisinhas a mais.. Crô, crô, crônica... [tenta se lembrar do gênero] cronista e, por aí...

Entrevistadora: E uma aula normal de Língua Portuguesa, como é? Quais são as atividades que vocês mais costumam fazer?

Entrevistada: Ah, explicação sobre um tema, tipo, o Barroco. Uma explicação, um pequeno texto e perguntas.

Entrevistadora: E como esses pequenos textos são abordados? Por exemplo, vocês leem em conjunto, sozinhos?

Entrevistada: Ah, como a gente quer. A professora deixa, tipo, ela passa o texto para a gente e a gente pode, ela deixa livre, a gente pode fazer em grupo ou a gente pode fazer individual também. A gente que vê.

Entrevistadora: E vocês discutem as respostas das perguntas em sala? Ou vocês entregam? Como é?

Entrevistada: A gente entrega. Aliás, eu acho que na minha sala as professoras transmitem que algumas turmas não têm o que discutir, ficam caladas, não têm o que discutir.

Entrevistadora: Você sente falta disso?

Entrevistada: Um pouco... não sei exatamente. Um pouco porque quando eu tenho dificuldade de entender mais, cria dúvidas que podem ser respondidas juntas...

Entrevistadora: Nas aulas de Língua Portuguesa deste ano vocês leram um livro?

Entrevistada: Sim, sim. Teve um livro, o *Dom Quixote*. A gente tinha que ler *Dom Quixote* ou *Anne Frank*. Se bem que, como a gente tinha que fazer uma leitura obrigatória. A gente tinha que... Eu mesmo, eu não cheguei a terminar o livro, que foi algo obrigatório, não foi eu que escolhi. Isso que é o ruim, eu não gosto. Então isso faz aquilo ficar horrível, isso para qualquer pessoa. Eu acho que na minha sala pouquíssimas pessoas terminaram de ler o livro. Pararam na metade.

Entrevistadora: E o que vocês fizeram com a leitura do livro?

Entrevistada: Uma prova. A gente teve uma prova.

Entrevistadora: E foi difícil fazer a prova sem ter terminado o livro?

Entrevistada: Não, foi uma prova fácil.

Entrevistadora: Você se lembra de alguma pergunta?

Entrevistada: Como foi do primeiro bimestre, tipo, eu..”.*Qual era o sonho de Dom Quixote?*” Tipo, qual era a fantasia que existia na cabeça dele, que era a dele ser um, ai, esqueci a palavra. O sonho dele era ser um cavaleiro da mancha. Esse era o sonho dele.

Entrevistadora: E daí você não gostou dessa história?

Entrevistada: Achei meio esquisita, meio louca.

Entrevistadora: Ele é meio louco, né? [risos]

Entrevistada: Meio não, completo. É, até que é legalzinho, assim, mas eu não gostei muito, não.

Entrevistadora: Será que se você tivesse conhecido o livro de outro jeito você teria gostado dele?

Entrevistada: É, que nem, na sétima série, o professor de Português, ele contou o *Conto do gato preto*, do Edgar Allan Poe. Ele contou de um jeito que a sala toda se interessou por ler, a sala toda. Vinha filas, filas de espera para o livro dele. Filas. Tipo, do jeito que ele contou, interessou a gente completamente e a gente lendo, a gente via que não era exatamente como ele contou, mas do mesmo jeito foi interessante.

Entrevistadora: Pelo menos despertou uma vontade...

Entrevistada: Isso mesmo.

Entrevistadora: Você acha que as aulas que você tem, hoje em dia, despertam o seu interesse em ler alguns livros?

Entrevistada: Sim, sim.

Entrevistadora: Quais livros você leu a partir das indicações da escola?

Entrevistada: Eu li o Wesley, *História da uma Coruja*. [Stacey O’Brian – Wesley- A Incrível História de amizade entre uma garota e sua Coruja] Eu ouvi falar na aula de Ciências, de Biologia.

Entrevistadora: Os professores de Ciências desse ano?

Entrevistada: Desse ano, do ano passado.

Entrevistadora: E com relação à aula de Língua Portuguesa, ela te motivou a ler algum livro esse ano?

Entrevistada: Então, *Capitães de Areia*. Um pouco porque como é uma literatura....ah, vou ler e tal, vai que ajuda.

Entrevistadora: Ajuda com o que vocês estavam estudando?

Entrevistada: Isso.

Entrevistadora: Se você fosse dar aulas de Língua Portuguesa, como elas seriam?

Entrevistada: Um tédio.

Entrevistadora: Por quê?

[risos]

Entrevistada: Eu não sei, nossa. Eu não me vejo de jeito nenhum.... Ah, não sei, acho que seria, eu seria... Eu me vejo sendo de dois jeitos: ou eu seria aquela professora muito brava, que não daria liberdade para os alunos, ou diria: “Eu quero assim, vai ser assim”. Ou eu seria aquela professora espontânea, que brinca com os alunos. Eu seria um desses dois. Não tem nenhum meio termo.

Entrevistadora: E com relação a aula mesmo? Quais atividades você gostaria de propor?

Entrevistada: Ah, eu não sei. Agora que veio na cabeça a postura. Eu não sei, eu acho que de um modo geral, eu achei muito interessante, esse professor, ele me marcou. Eu leria, contaria a história de um jeito interessante e daria, indicaria os livros e tal. Isso me marcou bastante que foi o modo que incentivou muito.

Entrevistadora: E você acha importante que os professores tenham essa postura?

Entrevistada: Sim, claro. Por que ajuda o aluno, tipo, eu nunca soube que aquele livro existia, aquela história. Ajuda muito que o aluno conheça [os livros].

Entrevistadora: Verdade. Quais são os seus autores prediletos?

Entrevistada: Em que ordem? Que eu li...

Entrevistadora: Como você preferir.

Entrevistada: Então, meu escritor predileto é o Rick Riordan, que é o de Percy Jackson, o Nicholas Sparks e o John Green.

Entrevistadora: E por que eles são seus prediletos?

Entrevistada: Ah, pelas histórias. Esse Rick Riordan, eu sou apaixonada nesse Percy Jackson. Meu livro preferido, o Percy Jackson. John Green, *A culpa é das estrelas*. Todo mundo fala e tal. Ah, tipo, não é tudo isso esse livro, mas você acaba meio que entrando na história, pelo menos comigo, eu me vi, eu meio que me vi ali no livro.

Entrevistadora: Você se viu em que aspecto do livro?

Entrevistada: Pensei, cara, imagina perder uma pessoa muito especial que você tem na sua vida desse jeito? Você conta a história desses dois de um jeito muito bonito. Tipo, você imagina, no momento, você imagina você perdendo aquela pessoa muito especial para você. Isso que faz você se sentir na história.

Entrevistadora: Já o Percy Jackson é a questão da mitologia?

Entrevistada: É, da fantasia. Então você se vê naquele mundo e tal, você entra no livro.

Entrevistadora: Mas você está falando sobre o livro, não está?

Entrevistada: É. [risos] Isso que eu acho estranho, penso... Nossa, sou péssima com algumas coisas. Percy Jackson sou apaixonada. Quando eu amo um livro é mais fácil.

Entrevistadora: Mas você acha que nas aulas, por exemplo, de Língua Portuguesa, as leituras e atividades contemplam um pouco essas coisas que você gosta?

Entrevistada: Não muito. Acho que não muito. Não sei. Eu vejo isso mais em História.

Entrevistadora: Você consegue dar um exemplo dessa relação?

Entrevistada: Primeiro lugar, eu odeio História. Pior matéria do mundo. Mas o professor começou a falar de Grécia, Roma. Percy Jackson. Mitologia grega, mitologia romana. Agora eu vou prestar atenção que... Ai foi uma maravilha. O bimestre que o professor passou sobre esse tema eu tirei 10.

Entrevistadora: Já em Língua Portuguesa nunca apareceu um tema que você pudesse...

[interrompendo]

Entrevistada: Não, não tem nada que eu goste. É difícil.

Entrevistadora: O que você achou do Barroco?

Entrevistada: É, então né... [fala como quem deixa a entender que não gostou.] Tipo, um livro, como eu sou péssima em Português eu não sei, eu não entendi direito o que é o

Barroco. Mas pelo que eu entendi eu não gostei muito, não. Tipo, Idade Média e tal.

Entrevistadora: O que você entendeu de Barroco?

Entrevistada: Que tem a ver com a Idade Média. A época do Feudalismo. [Pausa]. Gregório Matos, que foi um escritor Barroco, que eles faziam sátiras das, dos... Em tudo o que eles escreviam faziam sátiras da sociedade daquela época. Acho que eu não seria, que não me interessaria, não.

Entrevistadora: Entendi. E você fez um trabalho sobre o Barroco, né?

Entrevistada: Fiz.

Entrevistadora: O que tinha no seu trabalho?

Entrevistada: Então, foi isso o que eu acabei de falar do Gregório Matos.

[risos]

Entrevistadora: Entendi.

Entrevistada: É isso.

Entrevistadora: E quando você não está aqui na escola.... Na verdade, você fica o dia inteiro aqui?

Entrevistada: Às vezes. Agora no final do ano diminui um pouco o tempo que eu fico na escola.

Entrevistadora: Por quê? Você tem que estudar?

Entrevistada: É, estudar um pouco e fico muito cansada porque eu durmo demais. Eu durmo demais [diz com ênfase.] Eu durmo umas dez ou mais horas por dia.

Entrevistadora: Você não é obrigada a vir? Você vem quando você quer?

Entrevistada: Isso. É um trabalho voluntário. Mas não exige tal tempo. É o que você pode. Se você pode naquele momento então tudo bem.

Entrevistadora: E você faz algum curso fora da escola?

Entrevistada: Nada.

Entrevistadora: Você gostaria de fazer algum?

Entrevistada: Sim, então agora mesmo eu me inscrevi na ETEC, vou fazer a prova para fazer o curso de meio ambiente, que é o que eu gosto.

Entrevistadora: Além dos livros, você gosta de ler outras coisas, como revistas, gibis ou outras coisas?

Entrevistada: Depende do assunto que me interesse. Se for sobre... [pausa] é muito difícil de eu ler, que não é um assunto que vai me interessar. Se for um assunto sobre tais atores, tal escritor, tipo, que eu goste, aí com certeza que vou ler. Muito difícil.

Entrevistadora: E basicamente você vai ler então o que tem a ver com o John Green, com esses autores?

Entrevistada É.

Entrevistadora: E você acompanha esses autores em outros lugares?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Como você acompanha esses autores?

Entrevistada: Ah, *Twitter* vendo as publicações e tal. Vejo quando o próximo livro vai ser lançado, que livro vai ser...

Entrevistadora: Você participa de alguma comunidade, assim, de leitores dele?

Entrevistada: Então, eu devo participar. [risos]. Sou meio desligada um pouco também. Ah, eu vou lá, faço uma coisa mas esqueço. Percebo na hora que aparece ali. Mas é, praticamente, acompanho mais assim, ele, eles [autores] mesmo.

Entrevistadora: E você vai às livrarias?

Entrevistada: Vou. Mas eu não costumo muito ir, tipo, eu não trabalho, não faço nada. Não tenho muito dinheiro às vezes...Aí você fica meio perdida, queria levar isso, isso, isso e isso.

Entrevistadora: Quando você vai às livrarias, você vai à qual?

Entrevistada: Tipo Saraiva. A que eu mais vou é a Saraiva e Cultura. É a que mais vou.

Entrevistadora: Onde fica a Saraiva mais perto daqui?

Entrevistadora: No West Plaza e no Bourbon tem a Cultura.

Entrevistadora: Você vai nessas livrarias sozinha?

Entrevistada: Geralmente sozinha.

Entrevistadora: Com quem você conversa sobre os livros que você lê?

Entrevistada: Ah, depende. Com os amigos, com quem se interessa. Que nem, com a professora Léia, que é a professora da sala de leitura. E a pessoa que mais converso sobre os livros.

Entrevistadora: Com a professora de Língua Portuguesa você já conversou?

Entrevistada: Já, eu já conversei. Eu já cheguei a conversar sobre os Anne Frank, que eu tinha... eu li há um tempo atrás e eu conversei com ela.

Entrevistadora: Você leu antes dela passar?

Entrevistada: Bem antes. Eu li quando eu estava na sétima série.

Entrevistadora: Você gostou desse livro?

Entrevistada: Gostei porque é um tema que eu gosto. Eu gosto. É a Segunda Guerra.

Entrevistadora: Você se interessa pela segunda guerra?

Entrevistada: Me interessa um pouco.

Entrevistadora: E você gosta de ir ao cinema, ver filmes?

Entrevistada: Gosto. Gosto de ir no cinema e tal.

Entrevistadora: Qual foi o último filme que você viu no cinema?

Entrevistada: Eu acho que foi A culpa é das estrelas. Eu gosto, mas eu não vou muito no cinema.

Entrevistadora: Você vai a outros lugares, como teatros, exposições?

Entrevistada: Exposição não muito, porque eu não tenho muita paciência. Eu não compreendo muito exposição. Teatro eu gosto, eu já fui numa peça. A última que eu fui foi *A bela e a fera*.

Entrevistadora: Você foi com quem?

Entrevistada: Com a minha irmã. Foi bem legal.

Entrevistadora: Só para terminar, eu gostaria de perguntar um pouco sobre os materiais que vocês usam nas aulas de Língua Portuguesa. Nas aulas que eu assisti, vocês não usavam os material de vocês, a professora trazia um livro e vocês liam os textos e respondiam às questões. Isso é a regra ou não? Vocês tem aquela apostila do Estado que vocês usam?

Entrevistada: A gente não usa aquela apostila de Português. A gente só usou uma vez aquela apostila, semestre passado. A gente não usa muito a apostila. É mais o livro, que na verdade deveria ficar com a

gente. Mas como não tem a quantia exata, fica na escola e a gente usa os livros.

Entrevistadora: Os livros didáticos?

Entrevistada: É, os livros didáticos.

Entrevistadora: Você gostaria de falar mais alguma coisa?

Entrevistada: Não.

Entrevistadora: Então muito obrigada pela entrevista.

Entrevistada: Não foi nada.

Entrevista com a aluna Karina

01/12/2014

Entrevistadora: Qual é o seu nome?

Entrevistada: Karina. Eu sou do interior de São Paulo, mas eu sempre morei aqui.

Entrevistadora: De que cidade você vem?

Entrevistada: Barra do Turvo, na divisa com o Paraná. Assim, dá para você atravessar o rio nadando e você já vai estar no Paraná.

Entrevistadora: E você já fez isso?

Entrevistada: Já! É muito bom e o rio é de correnteza, é bem perigoso. Mas aí, meu pai que me ensinou a nadar então a gente curte fazer essas coisas.

Entrevistadora: E você vai lá sempre?

Entrevistada: Pelo menos umas duas, três vezes por ano eu vou para visitá-lo, ele mora lá.

Entrevistadora: Você veio para cá com quantos anos?

Entrevistada: Um ano e meio.

Entrevistadora: Você veio com a família toda?

Entrevistada: Não. Meus pais... eu não morei com os meus pais. Eles se separaram quando eu e minha irmã éramos bebês. E meu pai bebia e não levava comida para casa e minha mãe ficava com a gente passando fome. Eu nasci num lugar que é bem roça mesmo, sabe? Rua não pavimentada, bem mato mesmo. E aí não tinha condição. Minha mãe quis vir embora, levar a gente para a cidade junto, mas o meu pai não permitiu. Ameaçou ela de morte. Ai ele também não conseguiu cuidar da gente porque ele bebia. Aí a gente teve que vir para São Paulo. Eu morei um pouco com a minha vó, a minha irmã morou com os meus tios, sempre. Mas eu morei com três famílias: a minha vó, minha tia e depois uma outra tia.

Entrevistadora: E eles moravam sempre por aqui? Em quais bairros você acabou morando?

Entrevistada: Eu sempre morei ali no bairro Jardim Cupecê, Jardim Prudência, sabe? É sentido Diadema, assim, mas é Jardim Cupecê, perto do Pão de açúcar que é

o antigo Gonçalves. Você lembra desse mercado?

Entrevistadora: Não me lembro. Mas quais lembranças você guarda da sua infância?

Entrevistada: Olha, eu guardo boas lembranças e ruins. Na verdade, eu não guardo mais as ruins com um sentimento triste. Não! [diz com maior intensidade] Por que eu aprendi, foi para aprendizado. Depois dessa prática que eu comecei a fazer de energia de luz.

Entrevistadora: Então isso foi muito importante para você?

Entrevistada: Foi muito importante na minha vida. Eu me sentia vítima do mundo porque eu morava de favores, de favor com as pessoas. Então....

Entrevistadora: Imagino que isso foi muito difícil.

Entrevistada: Foi muito difícil.

Entrevistadora: E isso continuou a acontecer mesmo depois que você teve filhos?

Entrevistada: Bom, depois que eu tive filhos, aí eu... Quando eu fiquei grávida, muito novinha, 16 anos, eu já estava trabalhando. Sorte que eu estava trabalhando. Mas o meu, o pai do meu filho ele era um moleque muito irresponsável. Mas só que eu bati o pé e consegui alugar um lugar. Por que a minha tia pegou e falou assim: “Você tem

que arrumar um lugar para você ficar”. E ela não conversou comigo durante a gravidez toda.

Entrevistadora: Então foi bem traumática?

Entrevistada: Foi, foi bem dramático. E já não era fácil a convivência mesmo com ela. Só que, assim, eu entendi que aconteceu tudo isso, fiquei grávida nova porque eu não podia ir para lugar nenhum e ela também não conversava. Não orientava.

Entrevistadora: Você não sabia...

Entrevistada: A gente até tem algumas informações de fora sobre camisinha e essas coisas. Mas se você não tiver uma orientação, assim, da mãe, do pai, pessoas que você confia, você....

Entrevistadora: É uma coisa que você decora, mas não....

Entrevistada: Não é na escola que você tem educação. Na escola você tem conteúdo pedagógico, né? Na escola você tem que ir para estudar o conteúdo pedagógico, línguas, matérias. Mas a educação é de casa.

Entrevistadora: Aí você sente que essa educação faltou um pouco?

Entrevistada: Faltou muito porque a minha vó, que foi a primeira a cuidar de mim, ela me deu amor. Eu lembro. Mas só que aí, depois dos seis anos, eu tive que morar com outras pessoas. E essa minha tia, última pessoa com quem eu morei, ela era muito sofrida também, muito amarga.

Entrevistadora: Entendi. Ela também tinha uma história de vida sofrida.

Entrevistada: Tinha uma história triste. Aí eu entendo, eu entendo tudo o que ela passou, né? Mas assim, realmente.... Na escola, eu ficava assim, no mundo da lua. Não conseguia prestar atenção no que o professor falava. Não foi fácil.

Entrevistadora: Por que você acha que faltou um respaldo familiar?

Entrevistada: Então, hoje... Eu sentia sempre um vazio, né? Criança que sente um vazio assim. Se você, não sei se você já começou a fazer estágio assim em escola com criança pequena.

Entrevistadora: Sim, eu já trabalhei com crianças pequenas.

Entrevistada: Então, aí eu casei, meu marido também era alcóolatra. [risos nervosos] Porque o que acontece? A gente tem uma figura de um pai que é alcóolatra, a gente acha que é normal a gente ter um marido alcóolatra. Até um certo tempo, né? Mas aí depois que você vai procurando ajuda, vai estudando sobre algumas outras coisas.... E eu, o que me atraiu muito foi sempre o, estudar o espiritual.

Entrevistadora: Sempre?

Entrevistada: Sempre, desde criança. Assim, desde adolescente. Eu sempre procurei saber. Aí eu descobri que eu tenho um lado mediúnico e também pode ter me ajudado, mas pode ser que algumas outras

coisas também podem ter me atrapalhado. E eu não sabia lidar com isso. E aí quando eu comecei a trabalhar esse meu lado espiritual, aí realmente.... Hoje eu me sinto uma rocha. É, eu me sinto uma rocha. Nada me abala. Aí eu me separei do meu marido. Acontecerem várias coisas. Antes ainda de eu conhecer essa parte espiritual, e fiquei mal. Depois que eu comecei a trabalhar isso, aí minha vida mudou.

Entrevistadora: Você ficou casada por quanto tempo?

Entrevistada: Então, eu estou hoje ainda com meu atual marido. Eu me separei por um ano e dois meses, mas aí eu voltei. Por quê? Porque eu sempre queria resgatar, eu ficava sempre pensando nas crianças. Para elas não sentirem o que eu senti. Mas só que aí, estudando, estudando, estudando, você vai sempre mais a fundo. Eu vi que os pensamentos, mesmo sendo diferentes. Eu e o meu marido a gente pensa muito diferente. Muito, muito diferente. E aí acaba tendo conflito. Então tem que ser uma coisa muito bem trabalhada, a separação, porque sempre tem uma pessoa que vai querer... Que nem, meu marido é uma pessoa que se faz de vítima e coloca as crianças no meio para fazer drama. Chantagem. E ele fez isso da primeira vez, né?

Entrevistadora: Difícil.

[risos]

Entrevistada: Não é fácil. Mas hoje eu já tenho essa força. Eu tenho essa força, tipo, de

não me abalar por causa disso. Não me abalo mais e as crianças eu sei que tenho que trabalhar a mente delas. Elas também recebem energia para se fortalecer. Meu filho já fez uma série de coisas, já. Ele entregou um jogo na semana passada. Eu cheguei a comentar com você?

Entrevistadora: Não.

Entrevistada: Entregou um jogo. Ele está na ETEC de programação. Ele fez um jogo de computador. Um joguinho. Ele fez um pouco parecido com o do Mário, mas ele que fez toda a modelagem, toda a programação.

Entrevistadora: Ah, que orgulho.

Entrevistada: Com isso aí a gente fica feliz. Mas aí eu vou te falar uma coisa. Eu não sentia vontade de estudar na sala de aula desse Colégio. Eu não sei o que que houve. Também não é só a... os alunos. Eu acho que o Estado, ele está agindo de uma forma errada.

Entrevistadora: Por quê?

Entrevistada: Porque, por exemplo, o professor não tem mais autoridade na sala. A professora não pode falar nada para o aluno, o aluno vem quase para cima do professor. Eu acho que esse método não é bacana. Eu acho que, se o aluno fala de forma ríspida, ele já tem que sair da sala, ele já tem que sair da aula porque ele não está se comportando de forma adequada. Ele não está respeitando os alunos, as pessoas que têm que ouvir a matéria. Então eu acho isso muito errado.

Entrevistadora: E sempre foi assim? Por que você está no terceiro ano então você se lembra de como eram os outros anos?

Entrevistada: Ah, não. Os outros, não. Os outros não foram assim.

Entrevistadora: Mas eram os mesmos alunos?

Entrevistada: Ah, não. Mas eu só fiz o terceiro aí.

Entrevistadora: Você estudava em outra escola?

Entrevistada: Isso. Eu vim de outra escola. Eu vim do Manoel de Nóbrega. Ele era lá em Santo Amaro, do lado do cursinho da Poli. Mas agora ele mudou. Ele agora é na Borba Gato. Eu estudei o segundo ano lá. Só que era bem pouquinho aluno e era supletivo também e era com um pessoal mais velho. Então não tinha, assim, conversa. Era muito.... Eu aprendi muito lá. Nossa aprendi muito. E aí eu tirava notas boas porque aí eu tinha vontade de estudar lá. Agora, aqui eu não tenho...eu não tinha, menina. Eu tinha vontade de ir embora. Eu chegava e já queria ir embora. [risos] Então, assim, essa coisa do aluno ter esse direito todo em sala de aula está atrapalhando muito a vida de todo mundo. Tanto o trabalho do professor como dos outros alunos que realmente querem estudar. É muito triste isso, muito triste.

Entrevistadora: Você poderia dar o exemplo de uma coisa que você aprendeu nessa outra escola e que você acha que poderia continuar a aprender no Lasar?

Entrevistada: Olha, para dizer a verdade, isso varia muito de professor para professor e também de como o professor tem a abertura para introduzir isso para o aluno. Então lá, os professores eram todos com muita vontade de ensinar e, realmente, os professores passaram um conteúdo bom. É claro que tem a nossa dificuldade porque quando a gente é mais velho, a gente já não tem mais aquela facilidade de absorver igual os mais novos, e os professores muito pacientes. Aqui, os professores também eram legais, eles eram legais. Só que a falta de respeito dos alunos não permitia que eles pudessem introduzir alguma matéria e eles, os alunos se comportavam de maneira animalesca. O professor entra em sala de aula e acha que está lidando com retardados.

Entrevistadora: Me dê um exemplo desse comportamento animalesco.

Entrevistada: Gritar, né? Por exemplo, eu não tenho preconceito contra a homossexualidade, não tenho nenhum, meu irmão é gay, mas assim, tem um limite. Você não precisa gritar, maltratar, falar palavrão, usar nomes feios. E não é só os homossexuais. Não, não é. Tinha lá uma menina gritando palavrão alto, falta de respeito, tanto com o professor quanto com as outras pessoas. É uma forma semi-selvagem. Nós, seres humanos, não é assim que nós fomos criados.

[Pausa na entrevista]

Entrevistada: E eu fiquei sabendo que o Governo Federal, é eles que mandam a verba para o Estado, para contratar professores, né?

Entrevistadora: Na verdade o próprio estado faz seu concurso e contrata os professores.

Entrevistada: Ah. É, mas realmente, não é culpa dos professores. Não é porque, assim, quando uma pessoa dá atenção para a gente, aí a gente quer passar o que a gente sabe. É uma coisa natural. Até porque quando a pessoa decide ser professor, dar aula, ela realmente está disposta a passar o que ela sabe, né?

Entrevistadora: Eu acompanhei na sua sala as aulas de Língua Portuguesa. Nas aulas que assisti sempre havia um exercício de leitura e interpretação de textos. As aulas, ao longo desse ano, costumavam ser sempre assim?

Entrevistada: Sempre, sempre tinha uma leitura. Ai tinha interpretação de texto e junto com a interpretação de texto, ela já falava um pouco da gramática. Ela já entrava, assim, um pouquinho na gramática e com os textos literários, né? Ela tentava, não era fácil, mas ela tentava, eu pude reparar. Assim, eu estudei pouco na vida, mas eu fiz oito meses de cursinho lá na Poli e também nesse supletivo que eu fiz no segundo ano eu também estudei com o professor, o Ataulfo . E, nossa, eu tive assim muita sorte de ter ele como professor. Aí eu também tive aula com a Andréia. Não, era Andréia o nome dela?

Não Vanessa do Mato. Você conheceu?
[risos]

Entrevistadora: Não.

Entrevistada: Por que tem a Vanessa da Mata, o cabelo dela é igualzinho o da Vanessa da Mata, aí ela colocou no Facebook Vanessa do Mato. Procura para você ver. Ela te adiciona. Ela escreve cada coisa legal. O Roberto Juliano também. Não sei se eles tem mais espaço no Face, né? Mas se você colocar lá “Seguir” você sempre vai ver o que eles escrevem. Então eu tive aula com eles. Pena que depois eu não continuei porque eu tenho filhos, assim, então eu dava prioridade para algumas coisas. Eu sempre tentei...

Entrevistadora: Você estudou na idade esperada pela escola até que série?

Entrevistada: Até a oitava só.

Entrevistadora: E aí para o Ensino Médio você voltou faz quanto tempo?

Entrevistada: Para o ensino médio eu voltei fizeram? Porque aí eu voltei para o segundo ano, já fazem dois anos que eu voltei para o segundo ano. E agora que eu voltei para fazer o terceiro ano.

Entrevistadora: Você tem quantos anos agora?

Entrevistada: Eu tenho 32 anos. Eu quero tentar fazer uma faculdade ano que vem.

Entrevistadora: Do quê?

Entrevistada: Olha, eu já tinha falado para você que eu gosto muito de Português. Eu pensei em Letras, mas eu também vi que lá na *Cultura Inglesa* tem um curso de... Faculdade de Inglês mesmo e é o inglês britânico.

Entrevistadora: E você já fala inglês?

Entrevistada: Não, eu não falo. Mas, por exemplo, na faculdade são 4 anos.

Entrevistadora: Aí você aprende.

Entrevistada: São 4 anos e é curso presencial, todos os dias, das 7h30 ao meio dia ou das 18h30 às 23h00. E aí se você entra você não precisa saber inglês, mas eles vão dar o curso todinho em inglês. Todos os dias então é bem puxado.

Entrevistadora: E inglês é alguma coisa que você sempre quis aprender?

Entrevistada: Olha, hoje em dia, você não consegue emprego, né? Mas, por exemplo, Letras na USP não tem inglês.

Entrevistadora: Tem inglês, sim. Habilitação em inglês.

Entrevistada: Então deve ter dois cursos. O Ataulfo fez só Português.

Entrevistadora: Você tem vontade de prestar o vestibular da USP?

Entrevistada: Tenho muita vontade mas, olha, eu realmente não estou preparada.

Entrevistadora: Por que você acha que não está preparada?

Entrevistada: Quem nem eu falei, né. Esse ano, eu estudei o 3º [ano], mas eu não pude absorver nada. E tudo o que eu aprendi no cursinho da USP, no cursinho da Poli, a maioria eu esqueci. Eu precisaria fazer acho que, pelo menos, mais um ano.

Entrevistadora: E você chegou a fazer o ENEM esse ano?

Entrevistada: Não porque passou da data.

Entrevistadora: Você já fez o ENEM?

Entrevistada: Nunca fiz. Eu preciso praticar, né?

Entrevistadora: Quando a gente conversou na aula você falou para mim que você gostava muito de ler.

Entrevistada: Eu gosto. Eu gosto de ler coisas do meu interesse, mas eu gosto muito de coisa... eu gosto do, que eu li... Eu li aquele *Vidas Secas*. Eu li porque quando eu estava fazendo o cursinho da Poli eles falavam para a gente ir lendo. Aí eu li também o Carlos, Carlos....

Entrevistadora: Drummond?

Entrevistada: Carlos Drummond de Andrade. É. Li também não sei o que lá do Ipê. Muito lindo. [risos] É porque eu sou romântica. Então esse daqui é um sobre o que eu faço, energia. [Mostra o livro que está em sua bolsa] Aí fala um pouco de Deus, né?

Entrevistadora: E são esses os livros que você mais lê?

Entrevistada: Sim. [risos] Assim, é que eu meio que me encanto. A gente tem um projeto para a humanidade. Então qual é o objetivo do nosso projeto? É ajudar todas as pessoas. Que nem, o que aconteceu comigo, eu me achava vítima do mundo. Uma pessoa que não tinha recebido amor dos pais. E aí eu conheci o Johrei e preencheu minha alma. E aí eu já não senti mais aquela carência. Eu não senti mais nada disso e eu percebi que o que eu aprendi ninguém me falou. A gente já começa a ter uma percepção diferente. A gente começa a entender que nós viemos aqui não para ser paparicados por pai e mãe. Não, a gente vem com uma missão de ajudar uma pessoa, ajudar a outra. E inclusive os nossos pais. A gente nasce na família para ajuda-los. Aí eu consegui ajuda-los. A minha mãe, ela, a minha mãe biológica sofre de esquizofrenia. Aí eu consegui lá no interior, trazer ela para cá, ela não falava nada com nada, ela fez esse tratamento com energia, aí ela se recuperou, ficou bem melhor do que estava sem tomar remédio.

Entrevistadora: Que bom. E quando você descobriu que você gostava de ler?

Entrevistada: Que eu descobri?

Entrevistadora: Quando você se lembra de ter começado a ler qualquer coisa.

Entrevistada: Olha, no segundo ano mesmo, com o Ataúfo.

Entrevistadora: Com o professor do cursinho?

Entrevistada: Não, com o outro. Com o segundo ano do supletivo porque eu fiz o cursinho depois do segundo ano porque eu pensava em fazer a prova do ENEM para ir direto porque tem essa possibilidade.

Entrevistadora: E o que esse professor tem de diferente?

Entrevistada: Olha, ele primeiro lia o texto para a gente e pedia para acompanhar.

Entrevistadora: Ele lia em voz alta

Entrevistada: É. E aí ele explicava direitinho. Ele explicava como fazer a dissertação, como fazer a redação. Aí ele ia lendo e falava das pontuações. Ele ia lendo e ia explicando tudo dos textos: “Olha, você não pode fazer isso, fica sem sentido”. Então, assim, eu comecei a ter uma noção de pontuação, assim, com ele. Por que antes eu fiquei muito tempo sem estudar e eu acabei esquecendo um pouco das regras que são muito sérias, muito importantes na Língua Portuguesa. Se você não sabe fica tudo sem sentido. Você vai ler um texto sem vírgula, sem ponto você vai ficar confuso.

Entrevistadora: Como é que você lia antes de passar por essa experiência do segundo ano? Quando você pegava alguma coisa para ler, você acha essas coisas dificultavam a leitura para você?

Entrevistada: Sim, dificultava. A falta de informação, de entendimento sobre uma leitura, realmente, atrapalha muito. Você não se interessa pela leitura.

Entrevistadora: Você se lembra de alguma vez em que você desistiu de ler algum livro ou parou de ler por sentir alguma dificuldade?

Entrevistada: Olha, para falar a verdade... Ah, eu lembrei de uma coisa. Na sexta série eu li aquele livro *Droga da obediência*. Eu li aquele livro em um dia e no outro dia eu li de novo. E eu não senti dificuldade. [risos]. Mas eu acho que algumas coisas psicológicas da vida.

Entrevistadora: Você não sentiu dificuldade de ler aquele...

Entrevistada: Porque a história me entreteve.

Entrevistadora: Entendi. A história te interessou. E depois dele...

Entrevistada: Nenhuma história me interessou.

Entrevistadora: Nada te interessava?

Entrevistada: Não.

Entrevistadora: Você se lembra dos livros que os professores pediam para você ler na escola?

Entrevistada: Sim, por exemplo, eu tentei ler o *Til*, eu o comprei e consegui ler todo. O livro *Viagens na minha terra* [diz em tom imponente]. Estão lá na minha casa até hoje. Consequia ler um pouco, mas não conseguia ler mais. Eu não conseguia me entreter.

Entrevistadora: E você tinha algum auxílio da escola para fazer a leitura?

Entrevistada: Olha, no cursinho. No cursinho, realmente, eles.... Ah, eles tinha trechos na apostilas e aí eles comentavam.

Entrevistadora: E o comentário te fazia ter vontade de ler?

Entrevistada: Fazia. Tanto que eu li o *Vidas Secas*. Sabe por que eu li?

Entrevistadora: Por quê?

Entrevistada: Porque é a história do sertão, né? É uma história parecida com a minha. [risos]

Entrevistadora: É verdade, tem tudo a ver com você. E você se identificou com a história?

Entrevistada: Olha, não... algumas coisas. O fato de eu estar numa situação, na época, por que eu era bebê. Mas eu também passava as férias com a minha vó lá [no sertão]. Então, assim, lá. Quando eu ia para lá a infância era diferente. Lá eu tinha liberdade, eu podia correr, subir os morros, nadar no rio. Lá eu tinha infância.

Entrevistadora: Então foi bom ler o livro?

Entrevistada: Sim. Na verdade, é um livro um pouco triste, mas a história me entreteve então eu.

Entrevistadora: E com relação aos textos que você leu esse ano, de Língua Portuguesa,

você se identificava com a leitura desses textos?

Entrevistada: Bom, ela lia com a gente e nós acompanhávamos. Aí quando eu gostava do texto eu prestava mais atenção. Porque a minha cabeça sempre fica, assim, desde pequena minha cabeça fica meio fora. Aí isso acontece muito. Por isso tem pessoas que não conseguem continuidade no estudo. Mas, assim, o que me fez admirar muito a Língua Portuguesa foi por muitos professores. Foi pelo professor Ataúfo, foi pelo Roberto Juliano, foi pela Vanessa. Ah, tive o professor de redação também, o Cláudio.

Entrevistadora: Mas das aulas da professora Cida, o que fica?

Entrevistada: Deixa eu ver. É bem difícil, viu, porque a gente realmente não tinha continuidade. Teve pouca aula e quando tinha a oportunidade de absorver as coisas era bem difícil por causa da energia do ambiente. Mas, assim, eu me lembro que a gente fez um texto. Ah, lembrei de um texto sobre meninos da areia, não, como é aquele livro lá? *Capitães de Areia*. Lemos em trecho e aí ela quis que fizéssemos uma resenha, é assim que fala, né? Ah não, tinha uma interpretação lá. E aí ela queria que a gente escrevesse com as nossas palavras o que a gente tinha sentido sobre o menino. O menino que tinha que morar na rua. Eu acho que um não tinha uma perna. Então eu, nossa, até lembrei da Vanessa também porque a Vanessa comentou que ela também foi para lá, para Salvador. A história era em Salvador, né?

Entrevistadora: Isso.

Entrevistada: E aí ela falou que tinha um monte de moleques lá e que quando ela chegou e viu aquele monte de moleques ela lembrou da história do livro, que ela se sentiu na história, que ela se sentiu na época. E aí eu consegui passar o meu sentimento no que a professora queria. Por que aí eu consigo entender as coisas com o meu sentimento porque eu também tive essa parte que faltou na infância então eu entendia o sofrimento do menino porque ele também não teve esse amor. Então eu também entendia esse sentimento dele e eu pude passar. Então essa realmente marcou para mim. Realmente, eu sempre acho que marca muito as coisas, assim, marca o que parece um pouco com a nossa história de alguma forma, de alguma coisa que a gente viveu, né?

Entrevistadora: Quando você vai escolher um livro para ler você usa esse critério?

Entrevistada: Olha, se for falar assim, praticamente, mais materialmente no plano fenomênico, não mais porque eu já não evoluo mais com aquilo.

Entrevistadora: Então o que você busca hoje em dia?

Entrevistada: Eu sempre busco além. Eu nunca consigo me prender muito nos livros que falam mais da vida do nosso cotidiano. O que me preenche é o que está no plano espiritual.

Entrevistadora: Então hoje em dia você só lê os textos do Johrei?

Entrevistada: Não necessariamente.

Entrevistadora: Qual foi o último livro que você leu?

Entrevistada: Esse. [Mostra o livro que estava em sua bolsa]. Eu li três [capítulos] desse aqui. Tem uns outros falando... Por que é um projeto para a humanidade. Eu fico muito eufórica com isso.

Entrevistadora: Você se lembra de algum livro que você leu e não fazia parte do projeto?

Entrevistada: Realmente, que não fazia parte do projeto, mas que tinha a ver com energia: *Irmãos de luz*. Eu tentei ler um que chama *A cabana*, que também falava de Deus de uma certa maneira, mas não consegui me entreter. Na verdade eu não consegui, assim, me prender no livro. Eu não terminei ele, eu não posso falar, né? [risos].

Entrevistadora: E você costuma ir à livraria?

Entrevistada: Costumo porque meus filhos, a gente vai no shopping, eles já vão direto para a Saraiva ou para a, eles gostam muito da FNAC.

Entrevistadora: E o que seus filhos gostam de ler?

Entrevistada: Ah, o Vítor gosta de ler tudo com ficção, magia. Então é da mitologia grega o *Percy Jackson*. Ele já leu todos dele. Tem um que é dessa grossura, assim, ele já leu dois desse. Marvin não sei das quantas.

Eu esqueci o nome, mas é tudo meio assim parecido com *O Senhor dos anéis*. Essas coisas, assim, que tem magia, que tem guerra e tudo misturado e tudo diferente, sabe? [risos]

Entrevistadora: E sua menina, ela gosta de ler o quê?

Entrevistada: Ela já leu, acho que ela já leu. Ela comprou há duas semanas, o *Diário de um Banana*. Já é o segundo que ela está lendo. E ela lê muito gibi. Ela lê muito, muito. Ela vai na internet e ela põe gibi para ler.

Entrevistadora: Ela tem nove anos?

Entrevistada: Nove anos. E também esses livros pequeninhos elas gostam porque tem desenho.

Entrevistadora: E você lia para os seus filhos quando eles eram menores?

Entrevistada: Para ser sincera eu lia pouco. A Cláudia, ela sempre seguiu muito o Vítor e o Vítor, o primeiro livro dele foi *Harry Potter*, que eu comprei para ele. E aí eu fiz uma dedicatória nesse livro. A professora dele tirou xerox da dedicatória e colocou no quadro da escola. O professor dele, na escola do Estado, escola estadual da Mooca, ele lia todos os dias para eles, um pouco do *Harry Potter*. E aí ele se interessa muito por esses temas. Inclusive ela já foi pesquisar a *Wiica*. Você já ouviu falar? É uma religião de bruxos, né? [risos] E ele está lendo livros na internet de bruxaria.

Entrevistadora: E ele está em que série?

Entrevistada: Ele estuda na ETEC. É período integral lá. É aqui perto? Não, é no Itaim. Não é longe daqui, só é contramão.

Entrevistadora: E a sua filha também estuda?

Entrevistada: Ela estuda, mas ela está no particular porque não está fácil colégio público.

Entrevistadora: Você acompanha bastante a escolarização dela?

Entrevistada: Cobrar eu cobro. Eu já cobrei melhor. Esse ano eu não cobrei muita coisa de ninguém. Realmente eu tenho que ser sincera. Esse ano eu fiquei um pouco desanimada com algumas coisas nesse aspecto. Talvez porque eu tenha ficado muito entretida com outras coisas, mas. Ah, assim, eu sempre procuro corrigir quando falam alguma coisa errada. O Vitor às vezes vai escrever um texto lá e eu vejo e falo “Não, isso aqui está escrito de maneira errada”. Eu não entendo muito, mas o pouco que eu entendo da pontuação errada, essa palavra não combina, está sem sentido. Por que o Vitor é muito bom em matemática. E aí, quem gosta de informática e de programação gosta de matemática e já não liga tanto para o Português. Isso é normal. Você é bom em uma coisa, na outra você acaba... mas como eu gosto muito do Português eu acabei reparando nisso.

Ah, eu esqueci de falar de uma professora que eu tive particular de português.

Entrevistadora: E quando você teve aulas com ela?

Entrevistada: Ela chama Maria Antonieta. Ela foi professora da USP. Ela já é idosa e já não enxerga bem, mas ela tem tanta coisa para contar.

Entrevistadora: E ela te ensinou bastante coisa?

Entrevistada: Ensinou. Ensину também sobre a interpretação de texto, sobre os fonemas, o que mais? Sobre a parte de gramática, assim.

Entrevistadora: Você sempre teve isso em você de querer aprender a escrever corretamente, de aprender a Língua Portuguesa? Ou foi algo que você descobriu em algum momento?

Entrevistada: Não, eu... Olha, eu comecei a trabalhar cedo em shopping. Com quatorze anos eu já trabalhava no shopping Ibirapuera. Então lá as pessoas sempre ficavam corrigindo a maneira de você falar.

Entrevistadora: Os chefes ou os clientes?

Entrevistada: Os chefes. Eles sempre corrigiam e falavam “Não, não é assim que fala”. É bacana, só que até aí não tinha me caído a ficha, assim, da importância do Português. Foi nessa época. Até porque as coisas aconteceram muito rápido para mim. Com 16 anos eu já fiquei grávida, né? Aí, que eu comecei a me dar conta de como eu falava errado mesmo foi no segundo ano do colegial. Foi com o professor Ataúfo.

Entrevistadora: Como você percebeu isso?

Entrevistada: Ele começou a falar de muitas coisas que a gente falava errado. Mas se você não pratica, não lê, você esquece porque você acaba falando com algumas pessoas ou outras e acaba pegando um pouco da influência. Isso é muito ruim. Então, por exemplo, o “pra mim” e “pra eu”. Isso é uma coisa que eu tinha gravado muito na minha mente porque isso vem de infância. Eu falava muito “para mim”. Com o tempo eu estou conseguindo tirar o “pra mim,” pra mim fazer, né, e consegui introduzir o pra eu.

Entrevistadora: Com esse professor?

Entrevistada: Nossa, ele falava muitas coisas legais. Ele explicava tudo. Ele falou: “Olha, não tem como você entrar no ônibus. Como é que você vai entrar no ônibus?” [risos] “Você vai adentrar”. Ele falava “Não tem como você se formar, você já é formado desde os nove meses. Você se formou na barriga da sua mãe. Na verdade você concluiu o curso”. Então tem muitas coisas bacanas que ele me ensinou. E a minha professora também. E eu fui tendo aula com essa professora querendo aprender inglês, mas na verdade ela viu que meu Português era tão fraco que ela foi dar português. [risos] Um amor. E ela começou a me dar aulas sem cobrar nada porque ela sabia que eu não podia pagar. E ela era professora de latim, de francês.

Entrevistadora: E onde você a conheceu? (corte?)

Entrevistada: Meu marido é taxista.

Entrevistadora: E você trabalhou com o quê?

Entrevistada: Meu primeiro trabalho foi quando eu tinha 13 anos, entregar folheto no farol. A gente aprende tanta coisa assim porque não é só você entregar o folheto, você conhece um monte de gente, conhece a índole da pessoa. Aí você vê que tem os homens que ficam mexendo com as mulheres, aí tem mulher que gosta que os caras chamem a atenção. Aí eu lembro que eu era emburrada, eu sou totalmente diferente das outras. Na verdade, eu sempre fui carismática, mas quem vinha de fora para tentar fazer amizade eu era emburrada porque, tipo assim, “eu não te conheço. Não vou ser simpática porque eu não te conheço” [risos] Coisa de adolescente que também não tinha muita instrução. Então eu aprendi, conheci pessoas, num simples entregar de folheto. Aí eu pude comprar as minhas roupas porque até então eu só ficava usando a roupa que era ganhada dos outros, já usada. Aí depois eu fui trabalhar em uma rotisseria, aí eu aprendi tanta coisa. Aí eu aprendi a cozinhar nessa rotisseria porque eu e a minha prima, a gente ficava sozinhas em casa porque minha tia trabalhava o dia inteiro, não dava tempo de dar atenção para a gente. Não podia. A gente tinha que se virar, comia lá qualquer coisa. Um arroz com ovo, arroz com banana. Coitada, ela era um pouco mais velha que eu, mas ela cuidava de mim direitinho. Lá eu aprendi a fazer feijoada. Aquele

congelado eu vendia. Então eu comecei a aprender a cozinhar para vender. Assim, congelados, na rotisseria. Molho, era uma delícia, eu aprendi a fazer patês, berinjela, assim, essas coisas bem legais. Nossa, eu trabalhava bastante. O dia inteiro eu não parava. Oito horas por dia, meu horário era das 13h30 às 20h30.

Entrevistadora: E você conseguia estudar nessa época?

Entrevistada: Um tempo eu estudei de manhã. Depois eu passei para a noite e fui estudar de manhã. Foi a pior coisa que eu fiz porque o ensino à noite é muito pior em escola pública. Também eu não sei, eu acho que é a energia. O pessoal já chega cansado. O melhor horário para estudar é de manhã. Você está com a cabeça limpinha, você está pronto para receber as informações. Então, aí depois que eu saí de lá eu fui para o Shopping Ibirapuera. Eu já ia fazer 15 anos. Aí eu trabalhei e também aprendi muita coisa. Lá eu vendia perfumes, canetas importadas.

Entrevistadora: Era uma loja de importados?

Entrevistada: Era. *Arigatô*. Hoje em dia ela já não tem muitas coisas que tinham antes. A gente trabalhava antigamente com eletrônicos, vídeo game, tudo que era tipo de brinquedos importados, vasos da China. Sabe, os vasos da China, as artes da China sempre foram muito belas. Coisa linda. E lá tinha todas essas coisas. E aí que ficava encantada com a loja. Eles não eram fáceis,

os meus chefes. Eles eram bem frios, mas eu sempre me vi no meio dessa coisa do Japão. Ah, eu lembrei de uma coisa. Eu li muitos livros da *Seicho-no-ie*.

Entrevistadora: Nessa época?

Entrevistada: Nessa época não. Depois que eu ganhei o meu primeiro filho. Eu li um livro da *Seicho-no-ie* que era *10 passos para a prosperidade*, li *Dinamize sua capacidade* e não sei o que lá dos jovens. Eram tipo livros de auto-ajuda mesmo.

Entrevistadora: E foi importante para você ler esses livros?

Entrevistada: Foram muito importantes. Mas eles também entravam na parte espiritual, viu? [risos] Esse *10 passos para a prosperidade* era para aprender como se dar bem na vida, financeiramente, mas eles explicavam muito o plano espiritual. É do Japão também. Tudo que é do Japão me atrai com muita força. Até o idioma japonês, o pessoal está falando e eu estou prestando atenção. Então eles falam uma palavra e eu já pergunto. Se eu vejo que eles falam muito um palavra eu pergunto. Até no outro dia eles estavam falando muito uma palavra, eles falavam *korê, korê*. Aí eu perguntei o que era *korê*. É como. É uma palavra de ligação, como é que fala...

Entrevistadora: Uma conjunção.

Entrevistada: É. Por exemplo, ‘Eu vôo como borboleta’. Tipo uma fantasia, fazer uma comparação. Aí eu já aprendi também *Arigatô Kosaimá*. *Arigatô* eu já sabia porque

eu trabalhei naquela loja e eu já sabia falar. Eu não sabia o que era. Eu aprendi *Konitua*, boa tarde, *Saionara*, boa noite. *Hamaté* é até logo. Bom dia é.... Nossa, eu sabia. Peraí, deixa só eu lembrar. Fugiu.

Entrevistadora: Então esses livros da *Seicho-no-ie* foram muito legais.

Entrevistada: Foram. Sabe por quê? Só tem palavras positivas. Um dia vai lá e escolhe um livro para você. Esse *Dinamize sua capacidade*, nossa, foi muito importante na minha vida também. Muito importante.

Entrevistadora: O que ele trouxe para sua vida?

Entrevistada: Ele diz que você é capaz de tudo. Ele diz que você é, que não tem nada que você não possa fazer. E aí eu sempre falei isso para os meus filhos, o que eu aprendi nesse livro. Minha filha às vezes fala “será que isso? Será que aquilo?” Aí desde quando ela se entende por gente, ela me perguntava e eu falava “Não há nada que você não consiga fazer. Nada!” Esse livro foi muito importante para mim. Eu insisti muito para que o meu filho lesse quando ele era novinho, ele tinha 11 anos, mas é que ele é fininho. Eu disse “Vitor, faz um esforço para você ler esse livro porque ele é muito legal”.

Entrevistadora: E o Vitor leu? Ele gostou?

Entrevistada: Ele gostou.

Entrevistadora: Você ainda tem esses livros na sua casa?

Entrevistada: Eu tenho. Posso perguntar e até te emprestar.

Entrevistadora: Tem muitos livros na sua casa?

Entrevistada: Tem mais porque meu filho que compra. Meu filho pega todo dinheiro dele e compra em livros. [risos] Em mangás e aqueles outras da, que até colecionador gosta, que fala dos super heróis antigos.

Entrevistadora: Da Marvel?

Entrevistada: É. Tem até um nome lá. Ele tem um canal no YouTube. Nossa, você ia gostar muito de ver ele. Ele narra jogos de vídeo game e aí a voz dele é muito legal. É que eu sou mãe, né? [risos] Mas no canal dele tem um programinha agora, um noticiário. Ele fala de vários filmes novos. Aí eles pede ideias. Aí ontem mesmo eu falei “olha, Vitor, você fala dos filmes novos, mas é bacana você tem uns cinco minutos de túnel do tempo para você falar dos filmes antigos que também são muito legais”. E tem gente que não conhece os filmes antigos. Os meninos novos, agora, não conhecem os filmes antigos, não conhecem os filmes bons que passaram antigamente.

Entrevistadora: De quais filmes você falaria?

Entrevistada: Na idade deles, assim, eles gostam dessas coisas tipo *Resident evil*, *Senhor dos anéis*. Eu adoro essas coisas também. Eu adoro. Eu tenho esse lado

também meio moleca. Eu falei para ele assim “Então você pode falar do Residente vil, você pode falar, é que eu também sou romântica”. Tem vários outros filmes, mas como é para a idade deles, no momento não tem como eles falarem dos outros.

Entrevistadora: Você é romântica?

Entrevistada: É. Eu li e gostei daquele filme, não lembro o nome inteiro. Não sei o que lá do Ipê.

Entrevistadora: *O tronco do Ipê*?

Entrevistada: *O tronco do Ipê*, que tem até um outro que é muito parecido. Não sei se é o Til. Acho que é o Til que é dele também. Também comecei a ler ele um pouco, mas também não li tudo. Mas não porque eu não gosto, porque faltou um pouco de organização na minha vida. Então eu começava uma coisa e depois já queria começar outra. Começava sem terminar então isso é realmente uma falta de organização minha. Na vida. Mas graças a Deus meus filhos não são assim. [risos]

Entrevistadora: E depois que você saiu dessa loja, *Arigatô*, você saiu de lá?

Entrevistada: Eu saí porque eu fiquei grávida, aí eu saí de licença maternidade, passou os quatro meses, eu tinha que voltar e deixar o meu bebê. Aí voltei e fiquei um mês. Nossa, não consegui ficar mais. Eu não conseguia, sabe por quê? Porque era como se eu deixasse a minha alma em casa. Eu sentia um vazio tão grande. Não conseguia mais trabalhar assim. Aí depois de um ano. Por

exemplo, quando ele fez um ano eu tentei voltar a trabalhar num salão de cabeleireiro. Trabalhei uns 6 meses. Também não consegui ficar.

Entrevistadora: Como cabeleireira?

Entrevistada: Como ajudante de cabeleireira. A minha tia é cabeleireira, então...

Entrevistadora: Alguma coisa você sabia. Mas você também não conseguiu ficar?

Entrevistada: Não porque ele era pequenininho.

Entrevistadora: Você não tentou mais depois?

Entrevistada: Tentei. Tentei várias vezes voltar a trabalhar. Mas nunca consegui porque eu sempre sentia um vazio longe dele. Depois eu tive mais uma menina porque ele estava crescendo e ele cobrava muito eu brincar. Aí eu percebi que ele estava se sentindo sozinho e eu cresci assim, meio que sozinha. Eu cresci separada de todos os meus irmãos.

Entrevistadora: Você queria que ele tivesse a experiência de ter um irmão.

Entrevistada: Sim, porque irmão é tão bom. Uma cumplicidade. Aí, por exemplo, quando os pais morrem ficam os irmãos, né.

Entrevistadora: Hoje em dia você trabalha, certo? Como eu posso falar?

Entrevistada: Hoje em dia eu trabalho é, com energia de luz.

Entrevistadora: E você pretende continuar a trabalhar com energia de luz?

Entrevistada: Sim. Não é uma coisa que eu vá parar nunca.

Entrevistadora: Mas você não ganha nada com isso?

Entrevistada: Não ganho nada.

Entrevistadora: Você pretende conciliar com algo que te traga renda?

Entrevistada: Sim. E ainda quero fazer uma faculdade. [risos] Porque para eu conseguir um trabalho melhor eu preciso de uma graduação.

Entrevistadora: Então foi por isso que você voltou para o ensino médio?

Entrevistada: Foi. Mas eu não me esforcei o tanto que eu gostaria, eu não me comportei como eu gostaria. Assim, eu não frequentei todas as aulas porque eu não conseguia frequentar. Eu chegava na sala de aula e já ficava irritada. Então não foi como antes. Eu precisava, eu preciso focar mesmo se seu for começar uma faculdade porque eu sou uma pessoa daquela detalhista. Eu não gosto de perder nem uma vírgula.

Entrevistadora: E se você fosse dar aulas de Língua Portuguesa, como seriam suas aulas?

Entrevistada: Eu gosto muito da parte de gramática. Então eu entraria mais nessa parte porque, assim, eu sempre corrijo o meu filho.

Entrevistadora: Por que você gosta tanto de gramática?

Entrevistada: Ah, eu não sei o porquê, eu não sei. Mas eu consigo ver o sentido. Tem vezes que falta, não só gramática. Às vezes a gente lê um texto que está meio sem sentido, eu sei corrigir também.

Entrevistadora: Você consegue fazer a revisão de um texto?

Entrevistada: Isso. Eu falo para o meu filho “Aqui precisa de um ponto”. Essa é a parte de gramática, não é? Falar “Essa palavra aqui está sem sentido, essa palavra não combina, é feia, tem palavras melhores”. Ah, o Ataúfo me ensinou a usar palavras mais ricas para o texto ficar melhor. Então, eu faria um texto cheio de beleza. Acho que eu escolheria os mais belos. Realmente, eu escolheria coisas belas para as crianças encherem a imaginação de, sabe, para elas entrarem num mundo de beleza e não nesse mundo que passa na televisão. A televisão não é coisa para criança assistir. Nem adulto. Lá em casa a gente não assiste televisão. A gente vai direto na internet e assiste algum programa, documentário. Não tem nada na televisão. Só em canal fechado.

Entrevistadora: Seu marido também não assiste televisão.

Entrevistada: Não mais. Só às vezes ele vê futebol.

Entrevistadora: Ele também vai no projeto de luz?

Entrevistada: Ele frequentou por bastante tempo, mas como ele trabalha muito, ele faltava muito no trabalho. Alguém tem que fazer a parte material, né? [risos]

Entrevistadora: Ele é mais *pé no chão*.

Entrevistada: É exatamente isso que você falou. Eu sou muito... Eu não tenho muito os pés no chão. Eu vivo nesse mundo, assim, de beleza porque isso deixa a minha alma leve e eu gosto de despertar o sorriso das pessoas. Então eu gostaria muito... Assim, se eu fosse dar aulas de português, eu escolheria histórias que sempre tivesse finais felizes.

Entrevistadora: Como você imagina sua vida daqui dez anos?

Entrevistada: Realmente, eu quero estar passando uma coisa boa para as pessoas. Eu não sei se é com o inglês, se eu vou realmente fazer essa faculdade de inglês. Ou se eu for fazer português, letras. O que eu sei é que eu quero passar algo de bom para as pessoas. E eu tenho um terreno lá no interior, que a gente comprou e lá tem um monte de árvores frutíferas. A gente cultiva muito a agricultura natural. Os alimentos daqui vem tudo com agrotóxicos e também não é qualquer tipo de carne que eu como. Eu compro mais da Korim, já ouviu falar?

Entrevistadora: Não.

Entrevistada: Korim é um frango que também é da associação... . Você coloca lá Korim e você vai ver que é da fundação Esses frangos, eles são criados em terreiros e eles fazem o ciclo certinho. A galinha, ela cuida dos pintinhos, os pintinhos recebem amor. Eles comem vegetais e as galinhas botam os ovinhos com propriedades mesmo e o frango não vem com hormônio, nem antibióticos. Hoje em dia você compra esses frangos que crescem em menos de 45 dias. Esses outros frangos, não. Eles crescem no tempo certo. Acho que são 65 dias. Aí, o que eles fazem? Quando tem que ir para o abate, é feito um culto de elevação para o espírito das aves. Esses aves, no culto, terão entendimento que vieram para cumprir missão de alimentar o homem.

Então daqui a 10 anos eu quero ter mais conteúdo para passar para as pessoas. Por exemplo, se eu puder dar aulas de inglês. Essa faculdade da *Cultura inglesa* é nova, mas quem consegue essa graduação pode dar aulas até lá fora. São quatro anos só de inglês.

Entrevistadora: Só para terminarmos, eu gostaria de retomar a questão da leitura. Você tem um livro na sua bolsa, eu queria saber como você lê. Quero dizer, quando você vai começar a ler um livro novo, como você faz?

Entrevistada: Eu começo pelo índice, né? Aí eu vejo o que mais me atrai primeiro. [risos] Aí então eu vou lá. [ela abre o livro e começa e se referir ao índice] Esse aqui, no

caso, eu fui primeiro na *Fé correta*. Mas, assim, porque esse aqui é uma introdução de todos os outros, um resumo de todos os outros. Mas é porque eu tinha que ler porque eu ia receber um *rikai* mais forte, é como se fosse uma graduação a mais. Tem o *rikai* pendante e o comeu pendante. Tem mais força na energia. Agora, por exemplo, o *Johrei* é um item que talvez, página 76. Mas eu fui na *Fé correta* e está lá no final. Então eu faço isso, mas o *Johrei* 76, vamos ver se tem alguma coisa bem legal para você. Vou ver um trecho aqui que explique um pouco mais do *Johrei*. Aqui:

Johrei é uma manipulação científica elevada, que deverá ser comprovada com o desenvolvimento espiritual....

Já foi comprovada pela ONU. Coloca na internet

Entrevistadora: E você lê de uma vez ou você lê um pouquinho e para? Por exemplo, você escolheu ler a *Fé correta*, então você leu...

Entrevistada: Eu leio toda aquela parte.

Entrevistadora: Você lê só na sua casa ou em qualquer lugar?

Entrevistada: Não, eu leio, esses livros aqui eu leio em qualquer lugar. Por quê? Eu consigo me entreter com eles. E, assim, até nas palavras nós acreditamos que existe energia. Então, conforme você vai lendo, dá um despertar.

Entrevistadora: Você tem que comprar esses livros ou eles são distribuídos?

Entrevistada: Nós compramos, mas é um valor, realmente, só para pagar o material. Esse aqui é R\$ 10,00.

Entrevistadora: Quem te apresentou o Johrei?

Entrevistada: Minha tia, um primo meu estava sofrendo com depressão, esquizofrenia, essas coisas. Ela levou ele para receber. Ela só me indicou para eu receber também. Quando ela falou, eu sempre passava na frente do Johrei e eu nunca entrava porque eu via que eles estavam ministrando, mas eu tinha medo de perguntar o que eles estavam fazendo.

Entrevistadora: Aí você tinha curiosidade de ver o que era aquilo?

Entrevistada: É, só que o que ela me indicou outro. Esse que eu conheci, na Praça da Árvore, tinha muita força. Você já começa a sentir. Você sente a personalidade das pessoas. É igual você ter feito graduação.

É muito ensinamento que vem do Japão e eles tem que passar do japonês para o português. É muito difícil porque o sentido fica totalmente errado. O intérprete até passa para o português, porém ele não consegue colocar o português correto ali. Achar aquela palavra mesmo, que pegou o sentido todo daquela coisa. Então, por exemplo, amor. Qual é a outra palavra que a gente possa substituir por amor? Qual? Difícil. Mãe pode ser ou Deus, dependendo da fé. Então tem

palavras que não tem como substituir o sentido, o sentimento.

Entrevistadora: Por conta das aulas de Língua Portuguesa você teve que ler algum livro?

Entrevistada: Para a aula não porque não dava tempo. Ela tentou dar um pouco a matéria ali, falar das coisas que caem no ENEM, mas ela não pediu, talvez porque ela deveria saber que a maioria não ia ler. A maioria estava que estava ali não fazia nenhum exercício, então... Assim, ela fazia a leitura com a gente em sala porque ela sabia que em casa a maioria não iria fazer nada. Então ela lia aquele livro lá que ela levava. Ela sempre levava aquele livro de Português para a gente.

Entrevistadora: O livro didático é o mesmo desde o começo do ano?

Entrevistada: É o mesmo e ele tem trechos do *Capitães de areia*. Trechos de Vinícius de Moraes. A gente leu um texto de Vinícius de Moraes lindo também.

Entrevistadora: Então é isso. Muito obrigada.

Entrevistada: De nada, fiquei feliz que pude ajudar de alguma maneira.

Entrevista com a aluna Clair

01/12/2014

Entrevistadora: E de onde vem esse amor pela televisão?

Entrevistada: Não sei, acho que desde pequena. A gente não tinha televisão quando eu era pequena. Eu lembro que eu andava quilômetros para ver as primeiras televisões que surgiram em Santa Cida eu andava quilômetros. Eu e as minhas irmãs, meus irmãos pequenos, para ir para a casa dos amigos assistir televisão. Então a gente assistia programa do *Chacrinha*. Eram vários programas, filmes. Longo, eu andava longe de noite para ver programas na casa dos outros.

Entrevistadora: E você tem quantas irmãs?

Entrevistada: Eu tenho três e um irmão.

Entrevistadora: Você é a mais velha?

Entrevistada: Eu sou a mais velha de todos. Somos em nove irmãos e eu sou a mais velha de todos. Eu sou a mãezona, foi eu que trouxe eles para cá. Minha mãe está em Santa Cida.

Entrevistadora: Você é de lá? Toda sua família é de lá?

Entrevistada: Sou gaúcha e fui criada em Santa Cida. Eu tinha dois anos e meio quando meu pai mudou para lá. Meu pai mora lá até hoje. Aí eu vim para São Paulo assim, por ser boba demais. [risos]

Entrevistadora: Por quê?

Entrevistada: Porque, assim, se fosse hoje, conhecendo a maldade e a malícia do mundo, eu jamais viria. Não que eu não goste de estar aqui, claro que eu gosto. Mas quando

eu vim eu era uma pessoa sonhadora, ignorante das violências do mundo, das coisas que poderiam ter acontecido comigo. Eu vim com um endereço e um telefone na bolsa, confiando em uma pessoa.

Entrevistadora: Você tinha quantos anos?

Entrevistada: Eu tinha 22 para 23 anos.

Entrevistadora: Você ia ficar na casa de quem?

Entrevistada: Então, é eu saí da casa dos meus, eu terminei a 8ª série com 20 anos. Aí meu pai falou assim “Bom, agora eu já te dei o estudo que eu podia te dar” porque ele tinha mais 8 filhos”. Se você quiser continuar estudando...”. eu sempre gostei muito de estudar, sempre achei isso muito importante “...você vai trabalhar fora e vai continuar a estudar”. Aí meu pai já até tinha arrumado um trabalho. Naquele tempo, emprego para a gente era em casa de família. Meu pai tinha arrumado um emprego num município lá perto, na casa de um professor que eu conhecia, estava tudo certo para eu ir e eu não quis ir. Eu combinei com uma amiga minha que tinha feito a oitava série comigo falou “vamos embora para Foz do Iguaçu, que é no Paraná, que eu tenho uma irmã lá e ela arruma um emprego para a gente”. Emprego em casa de família que era a única coisa que a gente conseguia fazer. Aí lá viemos nós duas. Minha mãe não queria deixar de nenhum jeito porque era muito longo, no Paraná, outro estado, muito longe. Para ir em casa não ia ser fácil. Aí eu me mandei para Foz do Iguaçu com a Marieta,

essa minha amiga. Aí chegamos lá e fomos para a casa da irmã dela. O marido dela, as crianças acolheram a gente. Depois, a irmã dela conhecia muita gente em Foz do Iguaçu e começou a procurar emprego para ela e para mim, em casa de família. E aí eu fiquei 2 anos em Foz do Iguaçu. Mas meu sonho era vir para São Paulo. Não sei porquê, mas desde os meus 12 anos e tinha essa coisa na cabeça: “Quero ir para São Paulo”. Acho que quando eu tinha 12 anos meu pai comprou um rádio, aí meu pai ouvia São Paulo e eu achava que era o paraíso. [risos] Aquela coisa de criança, 12 anos, para mim São Paulo era o paraíso e eu queria conhecer, mas eu não tinha ideia do que era. Nossa, eu trabalhava na roça até os 20 anos. Eu não tinha ideia do que era uma cidade grande.

Entrevistadora: O que você fazia ou cultivava na roça?

Entrevistada: Ajudava a fazer tudo. Plantava milho, colhia milho, capinava mato, assim, tirava o mato do meio do caminho. Tudo.

Entrevistadora: Junto com seu pai?

Entrevistada: Tirava leite, junto com meu pai, minha mãe, meus irmãos. Tirava leite de vaca, fazia tudo. Tratava os porcos, dava pasto para os porcos. Fazia tudo isso, daí você vir para uma cidade grande. Imagina? Eu tive muita sorte. Hoje, quando eu penso, eu penso assim “nossa, eu tive muita sorte. Deus me protegeu muito”. São as orações da minha mãe porque podia ter acontecido tanta coisa comigo; porque

quando a gente saiu de Foz do Iguaçu, eu e essa amiga, não, digo, de Santa Cida, ela também queria vir para São Paulo. Então, nós duas tínhamos combinado. Ela sempre falava que queria vir para São Paulo. Um dia, conversando, ela falou: “eu sonho vir para São Paulo”. E eu falei “eu também tenho esse sonho. Vamos juntas?”. Só que aí nós viemos para Foz do Iguaçu, nós duas, e ela era muito danada [fala baixo] para algumas coisas. Ela começou a sair com os homens e engravidou. Aí eu fiquei sozinha com aquele meu sonho de vir para São Paulo. Eu pensei “agora está *osso* porque sozinha não tem como”. Fiquei lá em Foz do Iguaçu trabalhando. Eu trabalhava num hotel pensão perto da rodoviária. Eu trabalhava de arrumadeira. Eu ajudava a limpar, ajudava a lavar a roupa. Tinha a dona, que era uma senhora, e tinha uma outra senhora que ajudava a fazer as coisas também. Eu entrei de ajudante porque eu era conhecida dessa irmã da minha amiga. E eu fui trabalhar lá. Nesse lugar eu conheci essa senhora que era de São Paulo. D. Terezinha, ela comprava coisas lá no Paraguai. Todo mês ela ia uma vez para o Paraguai. Ela ia uma vez por mês para Miami e outra vez no mês ela ia para o Paraguai. E daí ela comprava um monte de coisas e às vezes ela pagava para a gente atravessar a ponte para ajudar a trazer whisky, roupa. Whisky, por exemplo, só podia trazer dois por pessoa. Ela ia na loja, comprava um monte, que ela ia trazer para São Paulo, e deixava guardado na loja, porque eles já conheciam ela. Daí ele levava a gente e ia trazendo.

Entrevistadora: Vocês faziam várias viagens.

Entrevistada: Isso, cada pessoa podia trazer dois. Aí quando a fiscalização entrava no ônibus a gente só estava com dois whisky cada um, passava. Depois ele colocava tudo na mala e trazia para São Paulo para vender aqui. Essa senhora se tornou muito amiga minha. Toda vez que ela vinha de São Paulo ela não ficava em outro lugar que não nesse lugar aí que eu trabalhava. Uma senhora muito legal. Eu tive sorte. Aí um dia ela me chamou no quarto dela “ah, vem ver os vestidos bonitos que eu comprei lá no Paraguai ” Daí eu fui. A gente sempre conversava. Aí, não sei o porquê, calhou de cair a conversa de estudo. Eu comentei com ela, assim, dentro do quarto dela lá no hotel. Eu comentei com ela “Ah, eu vim para Foz do Iguaçu porque eu queria muito estudar, mas até hoje eu não tive oportunidade. Não deu certo”. Em Foz do Iguaçu era meio difícil naquele tempo.

Entrevistadora: Que ano era?

Entrevistada: 1982, é 1982. Ai ela falou assim “ Por que você não vai para São Paulo? Lá é muito mais fácil. Lá tem supletivo, tem não sei o quê”. Eu falei, “olha D. Terezinha, mas eu não conheço ninguém em São Paulo. Como é que eu vou para São Paulo? ” Daí ela falou “Não, eu vou te deixar meu endereço com você e meu telefone. Eu não preciso de empregada, mas eu arrumo para você porque eu conheço muita gente”. Com as vendas dela, ela conhecia muita gente. Aí ela me deu

o telefone e endereço e, eu acho, ela pensou assim: “vou dar por dar, mas ela não vai ser doida de ir”. E eu não fui doida de vir sem avisar.

Entrevistadora: Um mês depois?

Entrevistada: Não, demorou, deixa eu ver. Ela me deu esse telefone e esse endereço no meio do ano mais ou menos. Aí eu fiquei com aquilo na cabeça, sabe? Um sonho de infância ir para São Paulo. Era a única chance que tinha aparecido de vir para São Paulo e eu tinha que agarrar aquela chance. E com aquela minha ignorância daquela época. Eu era muito ignorante. Eu não via maldade nenhuma. Eu achava que todas as pessoas eram boas que nem eu lá no meio do mato. Não fazia maldade com ninguém, não matava uma barata. Eu achava que todo mundo no mundo era assim, igual a gente do interior. Eu fiquei com isso na cabeça até o resto do ano. Eu fiz os planos, na minha cabeça. Eu vou trabalhar até o fim do ano e quando chegar o fim do ano pego férias, vou viajar para Santa Cida ver minha mãe, passar o Natal com ela. Não vou falar nada para ela porque se eu falar ela vai dar cria. [risos] Ela já não gostava que eu tinha ido para Foz do Iguaçu, imagine se ela soubesse que eu queria vir para São Paulo? Ela não ia deixar de jeito nenhum. Ai o que eu fiz? Tudo planejado dentro da minha cabeça. Viajei, passei um mês lá de férias. Nem a minha patroa de Foz do Iguaçu não sabia.

Entrevistadora: Estava tudo acertado na sua cabeça?

Entrevistada: Tudo na minha cabeça. Aí, quando eu cheguei de volta, passei um mês com a minha mãe e em janeiro, quando eu voltei de folga eu falei para a D. Carmen: “olha D. Carmem, eu vou trabalhar um mês e vou embora”. “Você tá doida? Para onde você vai? Arrumou outro emprego?” “Ela achou que eu tivesse arrumado outro emprego. Eu falei “não, eu vou embora”. “Mas para onde?” “Eu disse “Eu vou para São Paulo”“. Você tá doida? Você vai sozinha?”. Eu não disse quem era, porque senão ela ia ficar com raiva da D. Terezinha, “não é que eu conheci um amigo do meu irmão”. Menti. Ela ficou muito triste porque ela me tinha como filha na casa dela, que eu morava lá também. Ela me tinha como filha, ela gostava muito de mim, mas daí ela foi, acertou tudo comigo, pagou todos os meus direitos. Foi tudo certinho e eu não gastei um centavo. Pensei assim “Se eu for para lá e não gostar ou então me perder, não achar a D. Terezinha, eu tenho dinheiro para voltar”. Tudo o que eu tinha era uma mala que o meu pai tinha me dado lá em Santa Cida dois anos atrás, e minhas coisinhas, minhas roupinhas e uma bolsa de mão. A mala, calçado, roupa e uma maletinha que era minha bolsa de mão. Não comprei um grampo. Peguei, guardei bem aquele dinheiro, comprei a passagem para São Paulo, cuidando muito bem daquele papel, com aquele telefone e aquele endereço e rezando, pedindo a Deus que me amparasse. E lá vim eu. Saí de lá nove horas da noite de um dia e fui chegar em São Paulo duas horas da tarde do outro dia. Mas a D. Terezinha não sabia que eu vinha. Eu não

tinha falado nada para ela porque acho que ela até tinha esquecido que tinha me dado esse telefone. Ela só fez por obrigação mesmo, por constar. Acho que, na cabeça dela, ela nunca pensou que eu fosse vir mesmo e eu, bobona, vim parar no Tietê. Naquele tempo a única rodoviária era o Tietê. Eu vim parar no Tietê sozinha, sem a minha família saber. Minha família, se me procurasse em Foz do Iguaçu, não iria saber onde eu estava. Nem a D. Carmen sabia onde eu estava. Só eu sabia onde eu estava. Eu e Deus.

Entrevistadora: Se acontecesse alguma coisa ninguém ia saber nem onde procurar.

Entrevistada: Exatamente. Aí eu cheguei na rodoviária em São Paulo. E aí? Eu não estava acostumada com aquele mundo. Escada rolante eu nunca tinha visto na minha vida. Mas eu prestei atenção. Eu tinha muito sangue frio. Até hoje eu me admiro, eu ainda tenho esse sangue frio para resolver as coisas. Eu não resolvo as coisas na emoção. Eu sou muito emotiva, tudo me toca, mas na hora que eu tenho que resolver uma coisa, ou na hora em que eu estou passando por uma dificuldade... Eu fui assaltada três vezes e todas as três vezes sempre fui sangue frio. Eu sempre segurei o ímpeto, sempre com aquela confiança que tudo ia acabar bem e, realmente, tudo acabou bem. E daí nesse dia eu lembro que eu cheguei na rodoviária, eu nunca tinha visto uma cidade grande. Eu lembro que eu olhei pela janela do ônibus que eu vim e tinha um viaduto passando por cima de mim, eu falei: “meu Deus, olha onde

eu vim parar. E agora? E se eu não souber mais voltar para casa? ” [risos] Foi assim que eu vim parar em São Paulo. Ai eu cheguei na rodoviária, pensei, “bom, tenho que saber onde a D. Terezinha mora. Vou ligar para ela”. Eu descí, procurei um orelhão, naquele tempo era orelhão que tinha ficha ainda. Comprei umas fichas e liguei para a D. Terezinha. A sorte é que ela atendeu. Eu falei: “Oi, D.Terezinha, é a Clair”. Ela falou “Clair? “ “É, aquela que trabalha com a D. Carmen”. “Ah, tá. Tudo bem? Como é que está a D. Carmen? ” “ Eu não sei, eu saí de lá ontem”. Ela falou: “O quê?!”. “Eu estou aqui em São Paulo”. “Você está doida?”.

Entrevistadora: Ela levou um susto.

Entrevistada: Ela levou um susto e ela falou “Onde você está? “ Eu falei “Estou no Tietê, na rodoviária”. “Você pode me explicar o que tem à sua volta para eu te orientar? Você está vendo algum taxi aí?” Daí estava perto do orelhão, eu falei “aqui tem alguns”. Ela falou “Faz o seguinte, pega o taxi. Você está com o meu endereço? Pega um taxi e fala para o motorista vir com você pelo Parque D.Pedro porque se ele souber que você não é daqui ele vai dar voltas e voltas com você e vai cobrar mais. Eu vou estar no portão da minha casa te esperando”. Entrei no taxi e falei para o motorista: “Eu quero ir para tal endereço, mas o senhor vai pelo Parque D.Pedro que é mais perto”. Eu fiz de conta que eu sabia e ele veio e me levou direitinho até a casa dela. Quando eu cheguei na casa dela, ela estava no portão

me esperando e com o dinheiro na mão. O dinheiro do táxi. Eu falei que não precisava pagar porque eu tinha dinheiro. Ai ela estava chocada, né? Não esperava que ia vir assim, caindo de paraquedas na vida dela. E o marido nunca ouviu falar no meu nome que ela nunca tinha comentado nada. Ele teve que me receber na casa dele porque eu não tinha para onde ir. E o marido dela não gostou nem um pouco. Ele não falou nada para mim, não me maltratou, mas falou para ela. Eles tinham um filho de 14 anos na época. Ela me colocou em um quarto de hóspedes para dormir porque eu cheguei, devo ter chegado na casa dela umas três e meia, quatro horas da tarde mais ou menos. Ela me falou para tomar um banho e ela me deu comida. Eles já tinham almoçado. Ela preparou comida e me deu e falou: “Agora vai dormir. Amanhã a gente conversa”. Aí eu dormi até o dia seguinte. Quando foi oito e meia da manhã eu acordei e falei “Estou em São Paulo! E agora ?” [risos] Eu levantei, fui lá para dentro. O quarto onde eu dormi era lá fora. Acho que era quarto de empregada. Não era um quarto de empregada porque era um quarto grande.

Entrevistadora: Onde era a casa?

Entrevistada: Ali no Cambuci. Até hoje tem essa casa lá. Eles fizeram algumas reformas e está um pouco diferente. Mas na época tinha um quarto lá no fundo, lá fora, um quarto grande. E eu dormi lá, depois subi. Quando eu cheguei, o filho dela tinha ido para a escola e o marido tinha ido trabalhar. Daí ela falou para mim que o Darwin não tinha gostado muito mas, enfim, eu não vou

te jogar na rua”.O que você quer de São Paulo?” Eu falei: “Bom, D. Terezinha, meu objetivo é estudar. Eu preciso estudar”. Foi a primeira coisa que veio na minha cabeça. Bom, e já era fevereiro porque eu tinha pedido a conta começo em janeiro na D. Carmen, daí esperei um mês ainda até ela acertar tudo comigo, até ir no contador e....

Entrevistadora:... resolver os trâmites.

Entrevistada: Isso, mais de um mês. Eu sei que era metade de fevereiro mais ou menos, quando eu cheguei em São Paulo. Daí ela falou que nessa época não ia ter mais vaga em colégio estadual, ela disse que eu tinha que fazer colégio pago. Eu ia ter que trabalhar em casa de família e pagar o colégio. Mas ela ficou de ver com o amigo do filho dela que estudava em um colégio perto da casa dela. O Santa Inês. Hoje em dia não existe mais o supletivo Santa Inês. Aí ela pegou o carro e me levou lá no Santa Inês, me matriculou. Eu tinha um dinheiro. Ela me matriculou, eu paguei a matrícula, ela fez uma carta, como se eu fosse empregada na casa dela para eu ganhar um desconto. Eu lembro que eu ganhei 30% de desconto na mensalidade da escola. Aí eu fiz o primeiro e o segundo ano do ensino médio. E eu não tinha emprego. Eu estava na casa dela e ela ia arrumar emprego para mim. Ai ela falou que estava tudo bem, para eu ficar na casa dela alguns dias e estava perto do carnaval. Ela falou “Olha, eu vou passar o carnaval na praia com o meu filho e o meu marido”. Olha a confiança que ela teve em mim”.Eu vou deixar a chave com você, mas você não abre

a porta para ninguém. Faz de conta que não tem ninguém em casa”. Dai eu aproveitei esses dias que eu fiquei em casa para limpar os armários dela, fiz uma faxina. Uma boa faxina na cozinha dela. Limpei armário, parede, tudo. Aí teve um dia que ela ligou de noite para mim, estava de noite e eu estava assistindo a novela na sala e ela ligou”.Clair, vai passar um rapaz aí, ele é meu filho, chama Édson e a mulher dele teve neném ontem e ela vai chegar em casa amanhã e ele precisa de uma empregada pelo menos por um tempo. Você quer ir?” Claro que eu aceitei. Dali a pouco ele bateu na porta e falou que era o Édson e eu abri a porta. Ele combinou comigo, no dia seguinte, como eu não conhecia nada de São Paulo, ele combinou de pegar lá oito e meia da manhã do dia seguinte para eu ir para a casa dele porque a mulher dele ia chegar de tarde da maternidade. Eles já tinham duas meninas e eu fiquei trabalhando na casa deles e estudando. Eu trabalhava o dia inteiro na casa deles e à noite eu ia estudar lá na Santa Inês.

Entrevistadora: E a casa deles era perto do seu colégio?

Entrevistada: Era perto. Eu ia andando. Eu ia e voltava à pé da escola. E foi assim que eu comecei minha vida em São Paulo. Eu fiz o primeiro e o segundo ano, só que no meio desse ano, porque eu fiz os dois anos em um ano só, no meio do ano, essa minha patroa que era nora dessa D. Terezinha, eles resolveram mudar de casa. Arrumaram uma casa lá na Casa Verde e eu trabalhava com eles ali na Aclimação. O Santa Inês era no

Cambuci, na Lins, e eu trabalhava na Aclimação, perto para ir à pé. Por causa da escola eu não quis ir com a mulher. Ela queria porque queria me levar junto para cuidar das crianças porque as crianças já me conheciam, já gostava de mim e tal. Mas eu não quis ir de jeito nenhum porque eu priorizei o estudo, eu queria terminar, eu gostava muito daquela escola, eu achava a escola muito boa. Eu estava indo muito bem lá então eu não quis largar. Ela falou “Não tem problema, eu arrumo outra amiga aminha que também precisa, então você fica na casa dela”. Ela morava do outro lado da rua. Aí deu tudo certo. Aí essa minha ex-patroa me deixou com a amiga dela que também tinha dois menininhos e os nenês tinham mais ou menos a mesma idade. Daí eu fui para a casa dela, a Marlene. Fiquei lá um ano. Aí eu terminei o ensino médio, terminei o segundo ano e comecei a fazer o terceiro. Só que daí eu briguei com a Marlene, não deu certo. Aí eu fui morar em pensão. Uma outra conhecida, porque aí eu já tinha mais gente conhecida, quando eu trabalhava na casa dessa Marlene eu conheci uma outra moça que morava em uma pensão, uma mulher que alugava para moças. E aí eu fui morar nessa pensão e trabalhar em outras coisas. Daí a mulher foi comigo arrumar emprego e ela começou a trabalhar em uma fábrica de bolsa e sacola. Só que daí eu tive que largar os estudos porque eu tinha que pagar comida e moradia. Casa de família era fácil porque eu tinha casa e comida de graça. Com o dinheiro eu podia estudar. Aí eu passei 31 anos sem estudar e agora eu voltei.

Entrevistadora: E como você se sentiu quando você teve que parar de estudar?

Entrevistada: Na época eu fiquei bem frustrada. Muito frustrada, muito triste pensando “eu tenho que voltar, eu tenho que voltar”. Mas a vida era tão difícil para quem não tem profissão, até hoje é assim, então você sempre tinha que priorizar uma casa para morar e a comida, a roupa, o calçado e não sobrava. Agora que a gente tem sorte que o governo dá estudo mais acessível para as pessoas. Naquela época não, naquela época estudava quem tinha dinheiro. Quem não tinha... Só que daí, depois, foi passando o tempo, foi passando o tempo, eu comecei a achar que eu não tinha mais capacidade para estudar. Como tinha passado muito tempo, eu achava que eu não lembrava mais, eu achava que a minha cabeça não ia dar para acompanhar as coisas, os meus colegas, que eram mais novos. Foi passando o tempo, passando o tempo. Eu tenho um filho de 20 anos. Daí teve filhos, aí já vai... Ou seja, eu achava que eu já não era mais capaz de estudar. Era essa a verdade, eu não votava a estudar porque eu achava que eu não tinha mais capacidade para aprender, que o que eu tinha aprendido ali, ou então eu só ia aprender. Porque assim, eu sou muito ligada no que está rolando no mundo. Eu assisto muito jornal, documentário. Eu sou espírita Kardecista. Eu estudo muito o Kardecismo. Eu tenho outros estudos, mas sentar numa sala de aula, para mim, sentar numa sala de aula e assistir uma aula, eu achava que eu não tinha essa capacidade mais. Eu achava que já

não estava mais... E aí o que foi que aconteceu? Eu trabalhava num restaurante, no caixa, à noite. Fiquei seis anos lá. O restaurante fechou, eu ganhava bem, tinha um padrão de vida razoável e eu moro sozinha com meu filho. Eu criei ele sozinha, nunca morei com o pai dele. Foi um caso que eu tive, de oito anos. E eu engravidei e eu achei que era a última chance que Deus estava me dando para eu ter esse filho e eu tive. O pai nunca me deu muito apoio, mas eu sempre fui muito equilibrada de saber separar eu e o pai e a criança e o pai. Eu nunca usei meu filho para chantagear. Jamais. Eu sempre pensava muito “meu filho tem direito de ficar perto do pai, o pai tem o direito de ficar perto do filho”. E graças à Deus, ele faleceu há dois anos, o pai dele, mas o meu filho via ele, tem o maior respeito por ele, o maior carinho. Eu nunca atritei os dois por conta disso, mas eu sempre criei ele sozinho. Quem me ajudava era minha família, meus irmãos. Ele tem como pai mesmo o padrinho dele, que é meu irmão. Ele adora esse tio, nossa. Quando ele era pequenininho, quem rolava com ele no chão, no carpete era ele. Nós éramos muito juntos, eu meus irmãos, minhas irmãs. O padrinho dele era o mais chegado. Até hoje o xodó da vida dele é o padrinho e o padrinho a mesma coisa. Enfim, foram anos muito difíceis e, agora que eu perdi esse emprego no restaurante, eu ganhava uns R\$ 1.600,00. Pagava o aluguel e sobrava um dinheirinho. E aí eu fui procurar emprego.

Entrevistadora: Aconteceu um choque?

Entrevistada: Eu falei “Meu Deus, como alguém tem coragem? ” Você vai trabalhar para ser, eu trabalhei de secretária de médico, eu trabalhava para cinco médicos para ganhar R\$800,00. Aí registra e fica R\$600,00. Como é que alguém tem coragem de oferecer um salário desses? E aí por sorte, quando eu fui pedir o seguro-desemprego, o CAT me forçava a fazer um curso no Senac e eu fiquei muito brava na época. Nossa, eu fiquei enlouquecida no dia eu xinguei a moça, coitada, ela não tem culpa. Isso é lei, mas eu fiquei muito puta da vida com a moça. Daí tinha três cursos para escolher: cuidadora, de idoso, telemarketing e balconista de farmácia. Eu escolhi o menos pior que eu achei, que era balconista de farmácia. Desde o primeiro dia que eu fui nesse curso eu me senti tão bem naquela classe. Você tem que ver como eu me senti. Eu pensei “gente, eu estou no meu lugar, é aqui que eu quero estar”. [risos] Por isso que eu voltei a estudar.

Entrevistadora: Você gostou do fato de estar na escola?

Entrevistada: De tudo! De estar na escola, eu admirei demais a organização que tem no Senac, a dedicação dos professores porque, assim, tiveram dois meses de curso de balconista de farmácia. É um curso rápido, mas o esforço que eles fazem para ensinar você, o esforço dos professores. Teve três professores no curso, nesses dois meses. Foram três períodos nesses dois meses. Eu me senti em casa desde o primeiro dia. Eu falei “Eu posso estudar, sim”. E se você quer

saber eu fui uma das melhores alunas da classe. Eu não fui pegar meu certificado, ainda, mas eu tenho certeza que foi assim e aqui também. Eu vim estudar aqui e eu tenho certeza que eu sou uma das melhores alunas da classe porque eu levo à sério, eu sei o valor disso.

Entrevistadora: Você fez esse curso no ano passado?

Entrevistada: Não, esse ano. Foi no começo do ano e eu não queria perder porque eu fiz o curso, eu entrei na metade de junho e ele acabou na metade de agosto. As aulas aqui começaram no começo de agosto. É começaram em agosto. Em um periodozinho eu estava fazendo os dois. De manhã eu estudava lá, de tarde eu trabalhava no escritorzinho que eu trabalho e de noite eu vinha para cá. Foi puxadíssimo e eu tinha trabalho de lá para fazer, trabalho daqui para fazer já. Foi um sufoco para mim, mas eu não queria desistir. E mesmo aqui na escola, eu estou conseguindo até quatro horas e eu achava que eu não tinha capacidade. Eu sempre me senti no meu lugar. [risos] Eu sempre falo para o meu filho. Eu falei “Filho, eu me encontrei”. Indo para a sala de aula aprender, acho que para mim o conhecimento, é isso o que me motiva, o conhecimento. Você acredita que eu tive depressão há dez anos atrás? De estar lá no fundo do poço e cavar mais um pouquinho. Eu tive depressão profunda.

Entrevistadora: Você acha que está relacionado com o fato de você não ter tido oportunidade...

Entrevistada: Muita coisa. É muita coisa junta desde a infância porque meu pai bebia muito. Inclusive, eu sai de casa com 20 anos por causa do meu pai. Coitado, ele já faleceu, que Deus o tenha. Eu já tinha resolvido esse problema dentro de mim quando ele faleceu então eu não fiquei com remorso. Mas é muita tristeza de criança e eu sofri muito preconceito porque eu não sei se você sabe, mas no Sul tem muito preconceito. Lá uma pessoa da sua cor já é considerada negra. Lá em Santa Cida você tem que ser branco papel. Então, se você tem essa cor você é negro [diz apontando para o próprio braço]. Então você é sempre deixado de lado, se tem bullying eles te pegam o tempo todo. Então, desde os sete anos de idade eu sofri bullying. Daí eu sempre me via como prego, cada vez batendo na cabeça, assim, e você vai entrando cada vez mais na tábua. Vai afundando cada vez mais. Assim eu me via então eu formei uma personalidade em mim bem triste e deturpada. Eu não me valorizava, auto-estima eu não tinha nenhuma. Me envolvia com homens, depois que eu terminei com o pai do meu filho, eu comecei a me envolver com homens que não tinham nada a ver, que não me acrescentavam nada. Pelo contrário, só me.... só achava esse tipo de homem, parecia que eu tinha dedo podre. Por quê? Porque minha autoestima era rasante. E só depois da depressão eu fui construir a mim mesma e minha autoestima. Hoje eu tenho

autoestima. Você vai até aí, dali eu não deixo você passar mais. Seja quem for.

Entrevistadora: E você fez um tratamento?

Entrevistada: Tem um monte de coisas. Eu acho assim, em primeiro lugar e o meu conhecimento religioso porque o espírita que estuda mesmo a sua religião, o espiritismo, ele aprende a lidar consigo mesmo e com o outro. Então esse conhecimento foi o que, na verdade, me tirou da depressão.

Entrevistadora: E quem te apresentou a religião?

Entrevistada: Eu tive contato com a doutrina espírita há muitos anos, mas eu não reconhecia e nem gostava. Eu era católica. A minha família era católica e quando alguém me falava essas coisas eu saía correndo. Eu tinha aquele preconceito. Aí, quando o meu filho tinha quatro anos, eu estava mal, tinha terminado um namoro com um cara, eu estava ruim, minha cabeça não estava bem. Aí a minha ex-cunhada, ela já faleceu, e a mãe dela me levaram na casa espírita. Era uma sexta-feira. Eu nunca mais esqueci esse dia. Na hora em que eu entrei eles estavam fazendo a oração de acolhimento na hora que chega. E quando eu entrei eu me perguntei “como é que eu nunca encontrei um lugar desses?” “E o homem começou a falar, tinha palestra. Quando ele começou a falar, e eu sempre fui uma pessoa que fez muitas perguntas, e as religiões não respondem as perguntas da gente. Tem gente que conhece de cor e salteado a bíblia, mas não responde sobre a vida. Uma coisa é a bíblia, que está lá

toda bonitinha, e outra coisa é sua vida, que você tem que viver aqui. Quando aquele homem começou a falar eu disse “Eu nunca mais vou sair disso, é aqui que eu quero ficar”. Aí eu comecei a fazer o tratamento. O fato de você assistir a palestra vai te dando conhecimento. Você começa a procurar, ler livros sobre a doutrina. Depois foi indo, mas eu ainda entrei em depressão porque eu não tinha um conhecimento profundo. Eu tinha que chegar a isso para poder me reconstruir. Eu tinha uma psique bem deformada de desvalorização de si. Eu tive que passar por isso, eu sei. Na época eu sofria muito e perguntava para Deus porque eu estava passando por aquilo, mas hoje eu sei que era para minha construção. Para a minha construção de uma pessoa nova, tanto que hoje eu vim para uma sala de aula. Naquele tempo nem me passava pela cabeça, nunca mais estudar, nem um cursinho fazer. Nem passava pela cabeça porque eu achava que eu não tinha condições. Eu estava há uns dois anos no espiritismo quando eu entrei em depressão. Aí eu fui obrigada a estudar a fundo a doutrina para poder me curar. Eu fiquei dez anos lutando contra a depressão. Eu me curei de vez há pouco tempo. É uma construção. Dez anos. É uma construção, você vai trabalhando. (...)

Entrevistadora: E nessa sua trajetória de vida, a leitura foi importante em algum momento? Você gostava de ler?

Entrevistada: Não. Eu só fui ler depois que eu fiquei depressiva. Depois da depressão eu fui obrigada a ler porque eu

tinha que estudar o que eu tinha porque os primeiros 3 meses de crises eu não sabia o que eu tinha. Eu ouvia falar de depressão, mas eu achava que depressão era só ficar triste. Eu trabalhava em um consultório de um cirurgião plástico e ele tinha muitas pacientes com depressão e eu olhava e falava “ai, credo. Olha a vida, dá um ânimo” Eu achava que era fácil, mas só quem tem depressão sabe o que é isso. Você perde completamente a capacidade de reagir. Não adianta os outros falarem. Minha irmã falava “levanta dessa cama!” Meu irmão: “Para com isso, meu, levanta dessa cama, reage!” “Você tem força aonde para reagir? Nenhuma, você não tem força em lugar nenhum. Até o seu corpo fica fragilizado.

Entrevistadora: E o que você lia?

Entrevistada: Aí, nesses três meses que eu não sabia o que eu tinha, eu ia para o hospital, eles me davam Diazepan, eu voltava melhor, dormia, ficava dois, três dias bem e depois voltava com crise de novo. Assim eu fiquei se saber o que eu tinha. Nesses três meses eu fui no médico, fiz exame do coração, disso, daquilo, da tiroide. Não tinha nada. Aí o meu patrão mesmo, que era médico falou “Você não nada, o seu problema é depressão. Quando ele falou depressão eu falei “Ah, o que é isso?” Aí foi que a ficha caiu. Aí eu falei “Bom, e agora?” Aí eu comecei a tomar antidepressivo,

Entrevistadora: Quem te passou os remédios?

Entrevistada: Eu fui a um psiquiatra do pronto-socorro em um hospital porque eu estava no meio de uma crise, mais uma vez. Eu dei sorte que fui num pronto-socorro que tinha um psiquiatra de plantão. Aí o rapaz da recepção me passou para esse psiquiatra. O psiquiatra conversou uma hora comigo, mais ou menos. Ele me explicou tudo direitinho, mas disse que não podia me acompanhar, mas que ele ia me encaminhar para fazer terapia. Aí ele me deu um remédio que me melhorou bastante, eu pude trabalhar, mas ele começou a me engordar muito. Comecei a engordar, engordar, engordar porque dava uma ansiedade muito grande, comecei a comer muito. Ai minha irmã falou para a gente achar outra coisa. Sem o médico saber nós fomos atrás de outro remédio, outro antidepressivo que não engordava. Tirava a fome, na verdade, fazia o mesmo efeito, mas não dava a ansiedade. Só que eu fiquei quatro anos tomando antidepressivo e não resolvia o problema. Um dia que eu ficasse sem tomar eu ficava em crise. E aí eu comecei a pensar e já tinha estudado um pouco o espiritismo. Foi ali que eu comecei a ler. Livro eu não tinha coragem de ler. Era muito grosso. Eu não tinha paciência para ler, mas aí eu comecei a ler revistas. Ler revista espírita que fala sobre depressão, síndrome do pânico, fala sobre todas essas coisas. Eu comecei a estudar e depois comecei a estudar sobre a mente, outras revistas. Aí que eu comecei a ler livros. Só livro espírita porque eu precisava disso para entender o que estava acontecendo comigo.

Entrevistadora: Eram livros que explicavam a doutrina ou eram romances espíritas, como os livros da Zíbia Gasparetto?

Entrevistada: Não, doutrinas. Da Zíbia já estava ultrapassado para mim porque eu já estava mais aprofundada. Da Zíbia Gasparetto é mais para quem está começando, quem nunca teve contato.

Entrevistadora: Você nem chegou a ler esses livros?

Entrevistada: Li, eu li vários. Antigamente, quando eu estudava, eu acho que eu li dois ou três livros da Zíbia.

Entrevistadora: Quando você estudou da primeira vez.

Entrevistada: Sim, mas eu achava chato, eu achava meio fantasioso, na verdade, esses livros. Eu lia, lia e achava meio fantasioso, inventado. Aí depois, quando eu fui estudar à fundo, eu vi que não tem nada de fantasioso. Aí, para a minha cura, eu não me curei com antidepressivo, eu me curei com conhecimento, através dos meus estudos espíritas, e de remédios homeopáticos. Fui fazer por conta o tratamento homeopático porque eu lia nas revistas espíritas que homeopatia era muito para isso, para aquilo, até para a depressão. Então, resolvi testar. Já fazia quatro anos que eu tomava antidepressivo e não mudava nada. Só podia sobreviver. Não curava, só controlava porque o remédio alopático tenta amenizar o efeito, mas a depressão vem de outro lugar, vem do

fundo da alma. O homeopático trata as causas.

Entrevistadora: Então você lia eventualmente um livro espírita que chegava para você...

Entrevistada: Eu comecei a comprar alguns livros e eu fui lendo, estudando, até... e tem uma rádio também, a rádio *Boa Nova*, que me ajuda com conselhos dos psiquiatras, psicólogos que fazem programa na rádio e eu fui captando essas coisas e aplicando na minha vida. Foi como eu me curei. Aí eu vim estudar, aí melhorou mais ainda.

Entrevistadora: Com relação à escola, você falou que teve essa importância, mas o que você achou da escola nessa volta a ela? Tinha a ver com o que você esperava dela ou era diferente?

Entrevistada: É diferente do que eu passei no passado porque eu estudei até a 8ª série em uma escola muito séria do Estado, mas lá em Santa Cida. Muito séria, mas não tem a bagunça que tem aqui. É isso o que me incomodava mais. O que me incomodava era a falta de respeito. Eu também, mas nem quando eu era mais nova assim, da idade deles, eu tinha coragem de desrespeitar um professor do jeito que eles fazem. Eu não tinha. Eu acho muito feio. Isso é que mais me incomodou aqui. O resto tudo bem. A gente sabe que as coisas são todas feitas “nas coxas”, né?

Entrevistadora: O que você identifica como meio “nas coxas”?

Entrevistada: Como é que eu diria? Os professores não têm culpa, eu acho que é o sistema mesmo. Os professores, coitados, eles fazem o que podem. Eles não têm tempo, foram quatro meses de aula, eles tiveram que fazer o que deu. Mas eu acho que é o sistema mesmo, vem lá de cima.

Entrevistadora: Mas você poderia dar um exemplo do que poderia ser melhor? Por exemplo, qual a diferença entre a aula que você teve aqui e a que você teve até a 8ª série?

Entrevistada: Era tudo muito sério. Para começar, tinha livros, você não ficava copiando. Eu acho que a gente perde muito tempo copiando matéria, entendeu? Se você tivesse pelo menos uma apostila, que fosse, o professor chegava e falava “Abra a apostila na página tal”. Você vai acompanhar ali, você não precisa ficar copiando, o professor fica lá parado esperando o pessoal copiar, a maioria tá conversando e não está copiando, aí quando o professor quer explicar eles querem continuar a copiar. Aí quando a professora fala “Todo mundo terminou?”. Eu já terminei porque eu estava trabalhando, aí os outros: “Não! ”. A professora fica lá, eu fico aqui de braços cruzados, a aula passa porque é muito curto o tempo. Acho que tem tudo isso. Acho que é o sistema mesmo. No SENAC era diferente. No SENAC, como é que chama aquilo, igual tem na sala de multimídia?

Entrevistadora: Telão?

Entrevistada: Isso. Lá SENAC é assim, a professora chega, você copia alguma coisa, você anota alguma coisa se você quiser, mas a professora chega e vai passando os slides lá, vai explicando, explicando, explicando. Aquilo entra na sua cabeça, você aprende aquilo. Eu fazia prova lá. No SENAC nunca teve prova com consulta. Acho que teve umas três ou quatro provas e nunca teve consulta. Eu ia muito bem nas provas porque mesmo que eu não estudasse, às vezes não dava tempo de estudar, mas a gente lembra do dia que o professor explicou a matéria. Aqui não dá porque o professor, coitado, ele tem que, primeiro, ficar escrevendo. Ai passou meia hora de aula. Aí tem quase uns dez, quinze minutos. Aí ele tem que fazer a chamada. Em dez minutos ele explica aquilo meio por cima. A culpa não é do professor, a culpa é do sistema.

Entrevistadora: Você acha que os professores são comprometidos?

Entrevistada: Eles se esforçaram. A maioria deles se esforçou e se esforçaram até muito, levam críticas dos alunos porque dão muito trabalho, dão muita coisa. Coitado, ele está fazendo a parte dele. Ele está tentando fazer a parte dele. Não deram ferramentas para ele trabalhar, ele está fazendo o que ele pode com o que ele tem na mão. Eu acho isso. Mas está bem ruim, viu. Eu achei bem ruim porque a gente não consegue fazer uma prova aqui, fazer uma prova séria. A maioria das professoras deram prova para a gente com consulta [fala baixo para ninguém

ouvir]. E eu estou saindo daqui sem saber quase nada. Eu gosto muito de estudar. Claro, tem muitas coisas que eu aprendi. Principalmente com a aula de Sociologia, Filosofia porque foi fascinante. Eu nunca tinha tido essas aulas. No tempo que eu estudei era Ditadura Militar. Não podia falar certas coisas e hoje pode falar tudo. Eu aprendi bastante com as aulas de Filosofia e Sociologia. Português eu aprendi bastante também coisas que eu tinha esquecido. Matemática algumas coisas que eu tinha esquecido eu também aprendi. O que mais? Coitado do professor de Biologia. Ele nunca conseguiu dar matéria. Quase nada. O problema é que sempre no fim da semana não tinha aula. As aulas eram de quinta e sexta e sempre era teatro, era um evento, era não sei o quê, não tem aula porque tem eleição. Outros professores também foram prejudicados, como a [professora] de Inglês. Isso porque eles começaram depois, no começo a gente não tinha essas aulas.

Entrevistadora: Vocês estavam sem professor?

Entrevistada: Isso. Aí eles entraram depois e tiveram que se virar com o que deu. Então eu estou procurando agora um curso profissionalizante no SENAC porque eles são muito sérios. Lá você tem que levar à sério senão você sai.

Entrevistadora: E o que você quer fazer no SENAC?

Entrevistada: Estou pensando ainda. Eu queria fazer alguma coisa na área de

computação porque eu sou muito fraca em computação.

Entrevistadora: Você trabalha com o quê?

Entrevistada: Eu trabalho em um escritorzinho. Eu estou muito mal remunerada e quero sair. Ele nem registra também. Então eu estou procurando, estou sempre procurando alguma coisa que me pague mais, que registre. Está difícil. Está bem difícil. Eu vou fazer algum curso, alguma coisa, mas eu quero fazer no SENAC, que eu acho muito bom.

Entrevistadora: Eu gostaria de conversar um pouco mais sobre as aulas de Língua Portuguesa. Como eram as aulas?

Entrevistada: Ela sempre se esforçou para trazer o material xerocado porque no começo ela vinha e começava a anotar na lousa. Ela começava a anotar na lousa como os outros professores. Depois ela começou a perceber que aquilo não dava certo. Perde-se muito tempo. Aí ela começou a trazer os textos para a gente. Outra coisa que eu achei muito importante, quando eu estudei há muitos anos atrás, eu estou falando da aula de Português agora, quando eu estudei lá em Santa Cida, a gente não aprendia a interpretar texto. Eu tenho muita dificuldade de interpretar texto, hoje, eu aprendi isso nas aulas de Português com ela. Aprendi. Eu não sabia. Quando eu estudei, a gente tinha o livro e aí vinha a matéria e a gente sabia que vinha aquele monte de questões, perguntas e respostas, perguntas e respostas e era só isso. A gente ia ter que estudar para a prova as

perguntas e respostas para responder na prova. Não aprendi a interpretar texto e ela ensinou isso para a gente e eu aprendi aqui com ela. Eu achei muito importante.

Entrevistadora: Então você gostava dos textos que ela passava?

Entrevistada: Adorava.

Entrevistadora: Você descobriu algum autor, algum texto?

Entrevistada: Ah, eu adorava, eu gostei do Patativa do Assaré. Adorei a poesia dele, que era uma poesia simples, do interior. Como eu sou do interior, eu me identifiquei. [risos] achei lindas. Eu não conhecia ele. Ai um dia ela mandou a gente pesquisar. Colocou na lousa assim: “Pesquisem, eu quero que vocês me entreguem uma poesia do Patativa do Assaré. É um poeta de nordeste”. Aí eu fui procurar na internet, em casa, quando eu fui encontrando as poesias dele eu fiquei fascinada. Eu escrevi duas poesias e trouxe para entregar para ela para ganhar nota. Eu falei para ela: “Gente, eu amei esse cara!”. E tudo o que ela trazia eram coisas bem interessantes. Ela mudava. Uma hora era poesia, outra hora era conto, outra hora era crônica e ela foi ensinando para a gente o que é uma coisa, o que é outra. Ensinou a gente a fazer redação, que eu também não sabia fazer redação. Eu fazia redação de qualquer jeito, que nem eu fazia lá no interior, ou quando eu vim estudar aqui que eu também, né? Mas agora que eu fui aprender a identificar o que é uma crônica, o que é um conto.

Entrevistadora: Você aprendeu nessa aula. Então eram bem produtivas?

Entrevistada: Para mim eram, não sei se para os outros porque tem quem não gosta da matéria. Mas eu faço questão, eu me proponho a, eu faço questão de ter um grande aproveitamento das aulas de todas as matérias, para mim foi ótimo.

Entrevistadora: E tem alguma coisa que você gostaria de ter aprendido, mas não deu?

Entrevistada: Na aula dela?

Entrevistadora: De Língua Portuguesa.

Entrevistada: Acho que um pouco mais de gramática. Eu já esqueci porque quando ela falava de gramática, porque sempre no meio disso tudo ela colocava um pouquinho de gramática, mas eu achei pouco. Eu gostaria que tivesse mais profundo. Mais coisas de gramática no meio... É, também não dava tempo. Mas, enfim, se ela tivesse dado mais gramática, para mim, teria sido muito proveitoso. Eu escrevo muito bem ainda porque algumas coisas eu ainda lembro, mas muitas coisas eu esqueci. Eu coloco acento às vezes, que eu sei que vai o acento, mas eu não sei o porquê que vai acento. Eu queria saber por que aquela palavra leva acento, enfim, eu queria aprender isso.

Entrevistadora: Mas você se identificava com a aula, você gostava dela.

Entrevistada: Muito. Eu adorava a aula de Português dela. Uma professora maravilhosa e sem contar que ela é uma

pessoa excelente, super sensível. Ela se identificou comigo. Ela não é espírita, mas ela tem todo um contexto espiritual sem saber. Ela tem esse lado iluminado como pessoa que eu soube identificar, as outras pessoas eu acho que não, mas quem é espírita identifica isso nas pessoas. Um dia eu falei assim para ela: “a senhora é muito iluminada”. Aí a gente começou a conversar um pouquinho e eu contei para ela que sou espírita. Então, isso também tem. Às vezes ela dava conselho para os alunos e eu achava isso muito bonito. Quando começava a farra toda ela começava a conversar com eles, explicar, falar sobre a vida. Por isso eu falo, ela é uma pessoa iluminada, ela além de dar aula, ela ia um pouco mais além, tentava colocar um pouco mais de coisas na cabeça deles. E só eu entendia. Só eu entendia porque a maioria não estava nem aí.

Entrevistadora: E vocês tiveram que ler algum livro inteiro na aula de Língua Portuguesa?

Entrevistada: Não. Ela não deu nenhum livro para a gente ler. Seria até interessante, mas ela sabe que a gente não tem tempo, que todo mundo que vem... Eu fiz todos os trabalhos, eu não faltei um trabalho, não deixei de entregar um trabalho de nenhuma matéria porque onde eu trabalho eu posso fazer isso lá. Eu só atendo telefone, agendo os orçamentos, que meu patrão faz, e passo um ou outro e-mail com orçamento. Só, não faço mais nada. Então eu tinha tempo. A minha mesa está aqui com o computador e eu tenho outra mesa aqui que eu passo o dia

inteiro fazendo trabalho, uma pesquisa, passando à limpo. Às vezes eu fazia o trabalho em casa, no computador, e no dia seguinte eu chegava, fazia resumo, lá na mesinha lá. A maioria não tem esse tempo. Tinha gente que chegava aqui correndo antes da aula para fazer o trabalho. Se ela desse um livro para a gente ler, a maioria não ia ler.

Entrevistadora: Você trouxe seu caderno?

Entrevistada: Deixa eu tirar ele da bolsa. A maioria não ia ler ou não ia ter tempo de ler, assim como muita gente não entregou os trabalhos. Tem uma amiga minha aqui da classe que ela não entregou os trabalhos de biologia. Nenhum. Eu não sei como ela vai ficar com nota de biologia.

Começo a folhear o caderno dela. É um caderno universitário de 10 matérias. Vou folheando e não encontro a parte de Língua Portuguesa.

Entrevistadora: Onde está a parte de Língua Portuguesa?

Entrevistada: Na segunda parte. Matemática. Está meio amassado porque eu uso essa sacola de pano. Aqui.

Entrevistadora: Conta para mim o que vocês estavam vendo aqui. Esse é o primeiro dia de aula?

Entrevistada: Esse é um dos primeiros dias de aula. No primeiro dia, como ela não tinha nada organizado ela explicou essa gramática aqui.

Entrevistadora: Diferença de mau com “u” e mal com “l”.

Entrevistada: Isso. Aí depois ela foi se aprofundando mais. Ela começou a dar texto, olha. [aponta para uma parte do caderno onde há um texto.]

Entrevistadora: Vocês o copiaram.

Entrevistada: Sim, a gente copiava tudo. Aqui: “Qual era o propósito do texto ?” (Leitura de uma parte do caderno)

Entrevistadora: A diferença de oração e frase.

Entrevistada: Isso.

Entrevistadora: Foi novidade para você?

Entrevistada: Relembrei, porque isso eu já tinha aprendido, só que eu tinha esquecido completamente então isso, para mim, foi muito importante. Eu gostaria de ter tido mais

Entrevistadora: E os exercícios que ela pedia. Tem aqui exercícios de utilização do a craseado. Eram mais exercícios de interpretação ou de gramática?

Entrevistada: As duas coisas. Ela é bem, ela organizava bem as aulas de Português.

Entrevistadora: Aqui tem outro texto, outro.

Entrevistada: Isso quando a gente ainda copiava os textos da lousa. Depois ela via que perdia muito tempo, não dava tempo de

explicar, aí ela começou a dar os textos xerocados.

Entrevistadora: E, por exemplo, ela dava esse texto, que é bem grande, e a seguir vocês faziam o quê?

Entrevistada: Ela lia porque eu acho que todo mundo ficava quieto enquanto ela lia. Ela lia e depois ia explicando para a gente.

Entrevistadora: Cada parte do texto?

Entrevistada: Exatamente, ela ia explicando.

Entrevistadora: Nos dias em que eu acompanhei as aulas ela leu o texto em voz alta e conversou um pouco com vocês sobre o texto.

Entrevistada: É, chegou um ponto que não dava mais. Esse povo não deixava nada. No começo ela conseguiu controlar. No começo ela conseguiu controlar bem. Um dia, duas meninas se pegaram no meio da aula dela e ela ficou sem saber o que fazer. Elas se pegaram. Os meninos tiveram que segurar as duas, no meio da aula dela. Eu fiquei com tanta pena da professora. Eu falei “Meu Deus do céu”. Entendeu? Então, sabe, chega um ponto que o professor mesmo perde a motivação, se ele é desrespeitado de certas formas. No começo ela até conseguia segurar um pouco, mas depois foi demais.

Entrevistadora: Vocês viram aqui um gênero textual, o perfil. Vocês aprenderam vários gêneros.

Entrevistada: Tem alguns alunos que não copiam. Eu copiava tudo, fazia questão de anotar tudo porque eu gosto de saber. Se um dia eu for estudar outra coisa eu vou ter uma referência para poder estudar.

Entrevistadora: Verdade. E tinha os exercícios e depois tinha uma produção de texto?

Entrevistada: Sim, mas isso a gente entregou para ela para dar nota. Só que eu deixei em casa. Teve até um muito interessante, um trabalho que ela fez com a gente. Foi um dia que não veio quase ninguém, uma sexta-feira, acho que tinha chovido. Aí ela pediu para a gente escrever sobre alguma história que a gente tinha vivido na infância. Muito legal aquele dia. A gente escreveu umas coisas assim que eu fiquei emocionada de escrever porque minha lembrou meu pai. Meu pai faleceu já fazem 7 ou 8 anos. Sabe quando você vai passando pela vida e esquece um pouco as coisas da infância? Me fez voltar. Me emocionou demais aquela aula e assim todos os alunos que estavam naquela aula voltou o seu tempo e escreveu. É interessante, só que essas coisas a gente entregava para ela dar nota

Entrevistadora: Ela não devolveu?

Entrevistada: Devolveu, mas está em casa. Esqueci de trazer. Tem um monte de coisa que ela deu para a gente. Redação, ela dava um tema e a gente tinha que fazer. Redação sobre a falta de água em São Paulo nós fizemos também.

Entrevistadora: Eu vi que você faz uma anotações, por exemplo, Eros, Xico Sá...

Entrevistada: São coisas que ela vai dando, assim, “ah, tem um site”... Aí eu anoto para ir procurar. Eu gosto muito de estudar.

Entrevistadora: E onde está o resto do caderno.

Entrevistada: Está aqui. (Abre outro caderno.) Mas é pouca coisa, só tem isso aqui. E aqui é a continuação, eu escrevi continuação. (risos)

Entrevistadora: Aí ela começou a passar os textos e não precisava mais copiar. E depois de ter passado por tudo isso, você começou a se interessar por outras leituras, outros tipos de livro?

Entrevistada: Sim. Eu estava em uma fase que eu só lia espiritismo, mas agora eu vou mudar o foco. Eu vou ler sobre tudo, vou ler qualquer coisa. Aí eu ganhei três livros da Conceição, que a Secretaria da Educação mandou. Eu ganhei.

Entrevistadora: Quais livros?

Entrevistada: Tem um de poesia, que eu também vou ver, e mais dois livros de romance, né? Eu vou ler os dois. Um é bem grosso, mas eu vou ler.

Entrevistadora: E o que te faz se interessar por esses livros, que não são espíritas?

Entrevistada: Eu acho que eu sei que eu preciso ler porque eu estou tendo

dificuldades de formatar ideias. Eu já fui melhor nisso, eu ia conversar com as pessoas e eu encontrava fácil as palavras, que eu queria me expressar. Agora eu estou perdendo um pouco isso. Às vezes eu estou conversando até em casa com o meu filho, com os meus irmãos, minha irmã porque agora eu moro sozinha com o meu filho, mas eles sempre vão lá em casa. Às vezes eu tô conversando e de repente eu não sei, eu quero dizer uma coisa e não consigo. Eu vejo que é falta de leitura mesmo porque eu me foquei só numa coisa e eu preciso expandir mais e agora eu vou voltar a ler tudo. O que vier, eu me propus a isso. Até para melhorar essa dificuldade que eu estou tendo porque eu preciso me expressar. Até assim, se eu for trabalhar num lugar, você precisa saber se expressar bem.

Entrevistadora: E você conversa com seu filho sobre leitura. Por exemplo, ele gosta de ler?

Entrevistada: Não, ele nunca leu um livro. Leu um livro fininho assim no tempo em que ele estava estudando. Agora não está estudando mais e ninguém consegue convencer ele. Está trabalhando, mas diz que vai voltar a estudar, vai fazer faculdade, mas quando eu não sei.

Entrevistadora: Mas ele terminou até ensino médio?

Entrevistada: Não, ele não terminou. Fez até a metade do terceiro ano e parou. A escola era muito ruim. Isso é verdade, a escola era muito ruim. Uma bosta mesmo a

escola, com o perdão da palavra, e aí ele se desmotivou de um jeito que não quis ir mais e eu quase tive um infarto no dia que ele decidiu não ir mais porque eu valorizo muito o estudo. Não teve cristo que fizesse o Rafael estudar. Até agora. Já fazem dois anos que ele não está estudando. Agora eu estou conversando com ele, falando “filho, volta a estudar”. “Eu vou, mas não agora”. Ele quer trabalhar para comprar um computador, quer guardar dinheiro e depois... Quer comprar um computador bom porque o dele está muito ruim.

Entrevistadora: Ele faz o quê?

Entrevistada: Ele trabalha num mercadinho. Ele é cortador de frios. Ele já trabalhou no *Pão de Açúcar* nessa área também. Agora está em um mercado menor, mas está lá.

Entrevistadora: E você lê outras coisas, como revistas...

Entrevistada: Revista. Revista eu leio muito.

Entrevistadora: Qual você gosta de ler?

Entrevistada: Ah, eu leio a revista espírita. Eu leio revistas dessas de Saúde, né. Eu tomo remédio para pressão, então eu procuro ler revista que traz conselhos sobre uma melhor alimentação.

Entrevistadora: Você compra na banca de jornal?

Entrevistada: Isso.

Entrevistadora: Nas bancas de jornal, você já chegou a comprar e ler aqueles romances sentimentais?

Entrevistada: Já li, mas agora não me motiva mais ler isso.

Entrevistadora: Mas você já leu antes?

Entrevistada: Já li muito. Já li muito. Eu tinha até esquecido isso. (risos) Você perguntou se seu lia outros livros e eu esqueci. Eu lia muitos.

Entrevistadora: Quando você tinha quantos anos?

Entrevistada: Quando eu tinha uns 23, 24 mais ou menos. Eu já estava em São Paulo quando eu comecei a entrar em contato esses livros.

Entrevistadora: Como você entrou em contato com eles?

Entrevistada: Acho que através das amigas, conhecidas. A minha mãe gosta muito de ler e a minha irmã ela ganhou uma caixa cheia desses livros de uma ex-patroa dela. Acho que foi. E aí tinha um montão de livro. Tinha livro, assim, a “dar à rodo”. Aí minha mãe deu uns para ler e minha irmã deu uns para a gente. Eu lembro que eu li, mas não gosto. Na época, sim, esses romancinhos assim, água com açúcar, já não me agradam. (risos) Acho que no tempo que eu era iludida como mulher eu gostava. (risos)

Entrevistadora: Você acreditava naquele amor. (risos)

Entrevistada: Pode crer. Hoje eu sou mais realista, isso já não me motiva mais. Eu não gosto, não vejo graça.

Entrevistadora: Nem tem vontade de ler mais?

Entrevistada: Eu gosto de ler sabe o quê? Estudos. Um livro, assim, que vai me trazer algum conhecimento diferente. Ciência, tecnologia, essas coisas. Isso sim.

Entrevistadora: Qual foi o último livro que você leu?

Entrevistada: Sabe que eu não lembro. Mas foi um livro espírita. Como é que chamava o livro? Ah, era um livro que nem era espírita. Era *Legião*, do Robson Pinheiro, um espírita, mas um espírita já com outra conotação. O espiritismo estuda mais os espíritos de luz e o Robson é espírita, só que ele já está estudando as trevas para a gente conhecer. Eu achei fascinante esse livro. Muito interessante.

Entrevistadora: Por quê?

Entrevistada: Porque a gente pensa que tudo é maravilhoso, que os anjos estão em volta da gente. Não é nada disso. Na verdade, o que está em volta da gente são as trevas, os anjos, eles, quando a gente sai da sintonia das trevas, aí eles podem ajudar senão não tem como. Então você aprende a lidar com isso, você aprende que isso existe, que as trevas

também, assim como existe a luz, e que você tem que fazer a sua sintonia.

Entrevistadora: Esses livros te ajudam então no seu dia-a-dia?

Entrevistada: Isso, exatamente. Por isso que me fascinou tanto o espiritismo, ele me explicou muita coisa que eu não entendia. Eu vivo a minha vida de uma forma diferente, sabendo lidar com os dramas, os problemas, as dificuldades. Quem nem agora eu estou vivendo uma dificuldade que se fosse em outros tempos eu estava depressiva. Eu pago R\$850,00 de aluguel no apartamentinho que eu moro com o meu filho e eu ganho R\$ 900,00. Então você imagina. Se não fosse meu filho estar trabalhando eu ia ter que largar tudo. Largar a escola, largar a casa que eu moro e, sei lá, morar num quarto de pensão. Se fosse em outros tempos, se eu não tivesse essa força interior que eu tenho, que eu adquiri depois que eu fiquei doente e me curei... Acho que eu me quebrei toda, juntei os caquinhos e coleí e renasci forte, muito forte. Então isso faz toda a diferença. Estou aqui, fui estudar apesar de todas as dificuldades. Meu filho às vezes eu falo “Vamos lutar, vamos em frente e vamos conseguir”. Ele coitado, só por isso ele não está estudando, porque ele trabalha para me ajudar. Eu pago o aluguel e ele paga a conta da internet. Ele paga a conta de luz e de telefone, que é um plano assim, bem barato e a comida. Eu só pago o aluguel e sobra R\$70,00 do meu salário.

Entrevistadora: Ainda bem que tem os dois juntos.

Entrevistada: Se fosse em outros tempos eu estaria abaladíssima, mas com todo o conhecimento, com toda a construção que eu fiz de mim mesma, eu sei que é uma fase. Daqui a pouco aparece uma coisa boa para mim, daqui a pouco meu filho vai estudar e então eu sei que é uma fase que eu tenho que passar para aprender alguma coisa, então... (risos) Vamos em frente. Desabar eu não vou de jeito nenhum.

Entrevistadora: Isso mesmo. E com esses novos livros que você vai ler, você disse que vai mudar sua leitura...

Entrevistada: Eu vou mudar.

Entrevistadora: o que você espera encontrar nesses livros?

Entrevistada: Acho que conhecimento mesmo. Esses livros que eu peguei são romances, eu percebi que são romances, mas não são aqueles romancinhos água com açúcar. São coisas mais elaboradas. Vou fazer estudos também, estou querendo pegar livros espíritas que eu nunca li, do André Luiz. O Emmanuel, Chico Xavier, né? O espírito Emmanuel dá umas orientações mais práticas para o dia-a-dia, o hoje. O André Luiz é estudo mesmo de ciência que a gente não conhece de energias da gente, que a gente não conhece, então eu quero fazer esse estudo do André Luiz.

Entrevistadora: E com esses estudos...

Entrevistada: Mas eu quero misturar, eu quero ler.

Entrevistadora: Você acha que vai ter outros conhecimentos?

Entrevistada: Sempre.

Entrevistadora: Quais outros conhecimentos você acha que vai ter nos livros da escola?

Entrevistada: Ah, eu não sei. Eu acho que um romance bem elaborado já é diferente. Você lê um romance bem elaborado, um livro bem escrito, é uma coisa que te fascina, que te segura ali para você continuar lendo e a leitura é sempre bom, não importa o que você vai ler, você está lendo! (risos) Mas eu gosto muito de aprender, coisa que eu gosto é de aprender. Conhecimento para mim é sempre bom.

Entrevistadora: Você costuma ir à livraria? Ou você vai mais à banca de jornal?

Entrevistada: Eu vou mais na banca de jornal. Livraria eu só vou quando eu vou na casa espírita. Lá tem livraria. Só que, assim, eu também não tenho dinheiro para ficar comprando. Eu mais pego emprestado das pessoas. A minha irmã também é espírita, ela pega emprestado, daí ela me empresta. Tem o nosso cabelereiro, que corta o meu cabelo, ele é um senhor, ele não é gay, bom, mas se fosse não tinha problema. Ele é um senhor barbeiro, que trata do cabelo de homem, mas ele corta maravilhosamente bem o meu cabelo e o dela. Não sei porquê. Desde o da

que ele botou a mão no nosso cabelo a gente se apaixonou. Então só ele corta o meu cabelo e o dela e ele tem uma pilha assim de livros. Ele é espírita também, então a gente pega muitos livros lá com ele, mas também não fica só no espiritismo. Ele tem outros livros também. A gente pega os livros que a gente quiser com ele, então a gente está sempre trocando.

Entrevistadora: Mas você pega os espíritas?

Entrevistada: Eu pego os espíritas porque eu estava nessa linha porque eu precisava para poder me ajudar.

Entrevistadora: Agora pode ser que você pegue os outros.

Entrevistada: Isso. Agora eu quero sair um pouco disso, quero pegar outras coisas para eu ter mais conhecimento de outras coisas também. Eu consegui um conhecimento muito grande de espiritismo através da leitura e dessa rádio que eu escuto. Mas agora eu quero aumentar esse conhecimento para outros lados, não ficar só naquele foco. É uma necessidade que eu percebi faz tempo, falei: “Não, agora eu quero sair um pouco”. Não que eu vou parar de ler livro espírita. Eu vou ampliar.

Entrevistadora: E você acha que voltar para a escola te ajudou a ter essa vontade de ampliar sua leitura?

Entrevistada: Com certeza. Eu acho que na verdade eu acordei. Ter voltado para a escola fez eu acordar como pessoa, tipo “Eu

posso aprender, eu sei. Eu ainda consigo aprender”. Acho que foi isso mesmo. Deu uma acordada mesmo e acho que foi isso que me fez esquecer de vez, deixar de vez os sintomas porque eu ainda tinha uns sintomas. Bem leves, mas ainda tinha às vezes. Mas agora não estou tendo mais nada. Uma força que eu não sei de onde veio, depois que eu comecei a estudar. Esses quatro meses de aula passaram que eu nem percebi. Hoje mesmo eu estava lá no escritório, no final da tarde, estava andando, porque às vezes não tem o que fazer e fico andando, e ficava pensando: “Gente, passaram esses quatro meses e eu nem vi. Começou ontem e já está acabando”.

Entrevistadora: É que faltava tão pouco para você completar os estudos.

Entrevistada: É, passou muito rápido.

Entrevistadora: Então era sobre isso que eu queria conversar com você. Muito obrigada pela entrevista.

Entrevistada: (corte)

A entrevista tem fim, porém continuamos a conversar. Por isso, volto a gravar o final de nossa conversa.

Entrevistadora: Você sente que a escola aproveita tudo isso o que você sabe?

Entrevistada: Não porque a escola não tem como. Precisa muito conhecimento para isso.

Entrevistadora: Que tipo de conhecimento?

Entrevistada: Sobre tudo. Sobre a vida principalmente. Uma professora que nem a nossa de Português, olha o quanto uma escola poderia tirar dela, se tivesse os recursos. A pessoa que ela é educar essa gente mal-educada. Eu acho, estou falando como espíria, eu sei que a educação não para só no estudo dos livros, dos cadernos e do que a gente escreve. A educação é uma construção da pessoa. Uma pessoa como essa de Português, que já tem uma bagagem, poderia ensinar mais coisas, não tem tempo para isso. A pessoa não tem incentivo. Não sei.

Entrevistadora: Você daria mais tempo para ela?

Entrevistada: Mais uma aula, mais material. Não sei.

Entrevista com o aluno Paulo

04/12/2014

Entrevistadora: Qual é o seu nome?

Entrevistado: Paulo.

Entrevistadora: Você tem quantos anos?

Entrevistado: 17.

Entrevistadora: Você mora com seus pais?

Entrevistado: Com a minha mãe e com a minha irmã.

Entrevistadora: Sua irmã é mais velha ou mais nova:

Entrevistado: Mais velha.

Entrevistadora: Ela já terminou o ensino médio?

Entrevistado: Já.

Entrevistadora: Qual é a profissão da sua mãe?

Entrevistado: No momento ela não está trabalhando.

Entrevistadora: E você, qual profissão gostaria de ter?

Entrevistado: Mecânica. Essa parte de mecânica.

Entrevistadora: De carros?

Entrevistado: De carros.

Entrevistadora: Esse é seu primeiro ano no ensino médio. Ele está sendo como você imaginou?

Entrevistado: Do jeito que eu imaginei mesmo.

Entrevistadora: Em que sentido? O que você tinha imaginado?

Entrevistado: Isso que é hoje mesmo. Igual só que você que estudar um pouco mais, se esforçar um pouco mais.

Entrevistadora: Por que você tem que se esforçar mais?

Entrevistado: Por que ficou mais difícil.

Entrevistadora: O que ficou mais difícil?

Entrevistado: Acrescenta mais matérias, essas coisas assim.

Entrevistadora: Você estudava em qual escola antes?

Entrevistado: Amadeo Mendes.

Entrevistadora: Onde fica?

Entrevistado: No Parque São Domingos.

Entrevistadora: Você mora no Parque São Domingos?

Entrevistado: Lá perto.

Entrevistadora: Com relação ao que você tem aprendido no ensino médio, tem alguma coisa que você não aprendeu e gostaria de aprender?

Entrevistado: Aqui na escola?

Entrevistadora: Sim. Algum conteúdo ou alguma coisa assim.

Entrevistado: Não.

Entrevistadora: Eu conversei com alguns dos seus colegas que tentaram fazer algumas provas em outras escolas, como o ETEC. Você também tentou?

Entrevistado: Não.

Entrevistadora: Com relação às aulas de Língua Portuguesa, como são geralmente as aulas?

Entrevistado: Tranquilas. Normal.

Entrevistadora: O que acontece na aula geralmente? Por exemplo, eu assisti algumas aulas e vi que vocês copiavam o exercício da lousa e o faziam, outros dias havia textos para ler e fazer exercícios. Era isso o que geralmente acontecia? O que mais se passava nas aulas?

Entrevistado: É sempre assim. Faço exercício, às vezes copia. Sempre assim.

Entrevistadora: Você gosta desse tipo de aula?

Entrevistado: Depende. Às vezes eu prefiro copiar, às vezes eu prefiro que o professor explique as coisas.

Entrevistadora: Quando você prefere copiar?

Entrevistado: Quando... Não sei. Não sei, quando a professora passa alguma coisa para copiar que não precisa fazer exercício.

Entrevistadora: Por que o difícil é fazer exercício?

Entrevistado: Isso.

Entrevistadora: Qual foi o exercício que você achou mais difícil?

Entrevistado: Aquele negócio de classificar as palavras lá, que eu esqueço agora os nomes. Eu não sei quase nada.

Entrevistadora: Identificar o radical das palavras?

Entrevistado: Não o radical. Classificar as palavras. Os nomes que as palavras têm, que eu não sei muito.

Entrevistadora: Como advérbio, verbo, substantivo?

Entrevistado: Isso.

Entrevistadora: Vocês estudaram isso esse ano?

Entrevistado: Sim.

Entrevistadora: E você não conseguiu aprender muito.

Entrevistado: Não.

Entrevistadora: Por que você acha que não conseguiu aprender muito bem?

Entrevistado: Acho que eu não me interessei muito também.

Entrevistadora: Por quê?

Entrevistado: Eu não sei. Eu não gosto muito de Português e essas coisas.

Entrevistadora: Teve alguma coisa que aconteceu na aula de Língua Portuguesa que você gostou?

Entrevistado: Não.

Entrevistadora: E nas outras matérias, o que tem que você gosta?

Entrevistado: Eu gosto de filosofia e sociologia.

Entrevistadora: Por quê?

Entrevistado: Ah, porque parece que é uma coisa que você vê no dia-a-dia mais. Você usa mesmo no dia-a-dia. Essas coisas.

Entrevistadora: É legal quando a gente pode usar no dia-a-dia o que a gente vê na escola?

Entrevistado: É.

Entrevistadora: O que vocês estudaram de sociologia e filosofia esse ano?

Entrevistado: Sociologia foi a parte de desigualdade de gêneros e filosofia eu não aprendo muito. Só o que é filosofia essas coisas.

Entrevistadora: Mas é legal discutir o que é filosofia. O que você entendeu que ela é?

Entrevistado: Que é o estudo dos homens e da sociedade.

Entrevistadora: Discutir essas questões te agrada?

Entrevistado: Discutir não. Só ouvir, só.

Entrevistadora: Você gosta de ouvir?

Entrevistado: Não gosto de ficar dando opinião, não.

Entrevistadora: Por quê?

Entrevistado: Ah, não gosto de ficar dando opinião, assim, para os outros.

Entrevistadora: E no seu cotidiano, quando você volta agora para casa, o que você gosta de fazer na sua casa?

Entrevistado: Quando eu chego em casa em, com certeza, tiro o tênis e começo a assistir Tv.

Entrevistadora: O que você assiste?

Entrevistado: Quando eu chego?

Entrevistadora: Quando você chega ou o que você gosta de ver de modo geral.

Entrevistado: Comédia. Começo a assistir seriado, essas coisas.

Entrevistadora: Você gosta de qual seriado?

Entrevistado: Gosto de *The Big Bang theory*, *Um Maluco no Pedaço* eu sempre assisto quando eu chego em casa, *Eu, a patroa e as crianças*. Essas séries que eu mais assisto.

Entrevistadora: E você passa a tarde fazendo essas coisas?

Entrevistado: Não. Às vezes eu faço comida. Às vezes quando minha mãe enche o saco eu tenho que limpar a casa com ela também e essas coisas. De noite eu vou para o treino.

Entrevistadora: Você treina o quê?

Entrevistado: Muai Thay e nos outros dias eu vou para o treino também, que eu faço corrida de rua.

Entrevistadora: Você vai na academia?

Entrevistado: Não, academia não. Academia é chato. Puxar aparelho eu não gosto.

Entrevistadora: E você faz a corrida de rua com um pessoal que mora perto da sua casa?

Entrevistado: Não, eu vou ao Parque Toronto. Eu corro lá.

Entrevistadora: E você gosta de ler?

Entrevistado: Não.

Entrevistadora: Nada?

Entrevistado: Nada.

Entrevistadora: Nem HQ, gibi...

Entrevistado: Não.

Entrevistadora: Qual foi o último livro que você leu ou alguma coisa que você leu?

Entrevistado: Eu já tentei ler um livro do Allan Kardec, não lembro o nome agora. Eu tentei, mas não consegui ler inteiro. A última vez que eu li um livro eu era pequenininho, aqueles de três páginas.

Entrevistadora: E por que será que você não terminou esse livro do Allan Kardec?

Entrevistado: Não conseguia ler direito. Eu conseguia, eu sei ler direitinho, mas eu não tenho muita paciência para ficar lendo.

Entrevistadora: E na escola, você teve que ler algum livro?

Entrevistado: De Português, no começo, ela pediu para ler um livro para fazer uma prova.

Entrevistadora: Qual?

Entrevistado: *O Diário de Anne Frank*.

Entrevistadora: Você leu?

Entrevistado: Não.

Entrevistadora: Por que você não se interessou em ler o livro?

Entrevistado: Na verdade porque eu esqueci mesmo. Eu não gosto muito de ler, não.

Entrevistadora: Você se lembra do dia em que a professora propôs a atividade? Você se lembra como foi?

Entrevistado: Não. Foi bem no começo, nos primeiros dias de aula. Foi o livro que a escola deu e ela pediu para fazer a prova.

Entrevistadora: E você fez a prova?

Entrevistado: Sim.

Entrevistadora: Você se prejudicou por não ter lido?

Entrevistado: Sim.

Entrevistadora: Entre esses livros que vocês ganharam, vocês tiveram que ler outros?

Entrevistado: Não, que eu me lembre não.

Entrevistadora: O que você fez com esses livros?

Entrevistado: Estão guardados. Acho que minha mãe lê.

Entrevistadora: Sua mãe gosta de ler? Você se lembra se ela gosta de ler?

Entrevistado: Não, ela lê sempre.

Entrevistadora: O que ela gosta de ler?

Entrevistado: Tudo. Ela lê um monte de livro.

Entrevistadora: Tem bastante livro na sua casa então?

Entrevistado: Tem, tem alguns.

Entrevistadora: Onde ficam os livros na sua casa?

Entrevistado: Ficam no guarda-roupa. Ficam guardados, no guarda-roupa, essas coisas.

Entrevistadora: Mas você nunca se interessou pela leitura?

Entrevistado: Não.

Entrevistadora: E sua mãe fala “Ah, Paulo você tem que ler?”.

Entrevistado: Fala.

Entrevistadora: E o que você fala para ela?

Entrevistado: Ah, eu falo que eu não gosto de ler.

Entrevistadora: Sua irmã também não gosta?

Entrevistado: Não, minha irmã gosta.

Entrevistadora: Ela lê bastante.

Entrevistado: Não tanto quanto minha mãe, mas ela lê uns livros, sim.

Entrevistadora: O que você lembra que ela lê.

Entrevistado: Uns livros do Paulo Coelho, lá, eu não lembro agora.

Entrevistadora: E seus amigos, gostam de ler?

Entrevistado: Não.

Entrevistadora: Seus colegas da classe, seus amigos...

Entrevistado: Não.

Entrevistadora: Você já conversou sobre isso com seus amigos?

Entrevistado: Não.

Entrevistadora: E você entra bastante na internet para ver site, essas coisas?

Entrevistado: Entro.

Entrevistadora: O que você costuma ver na internet?

Entrevistado: Eu gosto de ver só sobre o Muay Thai mesmo. Eu entro no Facebook, assim. Na verdade eu, mecânico, não queria ser muito mesmo. Está em segunda opção. Na verdade eu queria lutar mesmo.

Entrevistadora: Você queria ser lutador?

Entrevistado: Estou conseguindo perder bastante peso. Eu perdi 25Kg já. Estou correndo atrás para eu conseguir.

Entrevistadora: O que você faz para correr atrás?

Entrevistado: Ah, fechando a boca, perdendo peso, me esforçando bastante.

Entrevistadora: No treino?

Entrevistado: Sim.

Entrevistadora: O treino é muito pesado?

Entrevistado: É.

Entrevistadora: Você já participa de algumas competições?

Entrevistado: Não, por causa do meu peso. Por isso eu estou correndo atrás. Por isso eu estou fazendo o máximo para perder mais peso.

Entrevistadora: E esse é seu primeiro plano?

Entrevistado: É.

Entrevistadora: E como é a carreira de um lutador de Muay Thai?

Entrevistado: Não é muito fácil, mas também não é muito difícil porque se você quer ser um lutador de verdade mesmo você tem que ir para a Tailândia para lutar Muay Thai. Aqui você não vai conseguir ser um [lutador] de verdade mesmo. Tem que ir para a Tailândia. Minha meta é essa: no máximo com 20 anos conseguir ir para lá, ficar um tempo lá, me profissionalizar, lutar. Com uns 30 anos por lá eu abrir minha academia e dar aula.

Entrevistadora: Você já tem todo o seu futuro esquematizado, Paulo!

Entrevistado: Já.

Entrevistadora: No lugar onde você treina você já aprendeu como faz para ir para lá?

Entrevistado: É, eu já sei como faz para ir, tudo, mas ainda não porque eu tenho que trabalhar ainda. Preciso juntar um dinheiro.

Entrevistadora: E sua mãe sabe desse projeto?

Entrevistado: Sabe.

Entrevistadora: Ela te apoia?

Entrevistado: Apoia, mas ela fica falando para eu ter outra coisa também.

Entrevistadora: Para ter duas possibilidades?

Entrevistado: É.

Entrevistadora: E você acha que, de alguma forma, a escola te ajuda nesse seu plano?

Entrevistado: Quase nada. Nas duas coisas que eu quero fazer, em nada.

Entrevistadora: Por quê?

Entrevistado: Nada na escola.

Entrevistadora: Tem alguma coisa na escola que você gostaria de mudar para te ajudar um pouco mais no seu dia-a-dia?

Entrevistado: Não.

Entrevistadora: Você acha que a escola é isso mesmo?

Entrevistado: É isso. Não tem que mudar, eu acho.

Entrevistadora: Você disse que gostou mais das aulas de Sociologia e Filosofia porque elas tratam das questões do dia-a-dia. Você já se perguntou por que todas as matérias não são assim?

Entrevistado: Não, mas acho que não tem como trazer as outras matérias, trazer as questões do dia-a-dia.

Entrevistadora: E você acha que a qualidade da escola é bacana?

Entrevistado: Eu acho boa essa escola. Eu acho boa, só não me interessa muito.

Entrevistadora: São não tem muito a ver com seus interesses.

Entrevistado: É.

Entrevistadora: Você já foi na biblioteca da escola?

Entrevistado: Não.

Entrevistadora: Nunca entrou lá?

Entrevistado: Entrei uma vez, mas ir para lá para fazer alguma coisa, não.

Entrevistadora: Algum professor já pediu para você ir lá?

Entrevistado: Não.

Entrevistadora: E quem é a pessoa com quem você mais conversa, conta das suas coisas?

Entrevistado: Como assim?

Entrevistadora: Uma pessoa com quem você tem intimidade para contar suas coisas.

Entrevistado: Sem ser minha mãe?

Entrevistadora: Pode ser sua mãe.

Entrevistado: Minha mãe. Eu conto as coisas para ela, tudo.

Entrevistadora: E voltando às questões sobre a aula de Língua Portuguesa. Nessas aulas vocês leem vários textos ao longo do

ano. Você lembra um pouco dos autores, do que falam esses textos?

Entrevistado: Não.

Entrevistadora: Você se lembra de algum dia ter gostado de algum desses textos?

Entrevistado: Também não.

Entrevistadora: Mas na hora de fazer as atividades, é fácil? Você as faz?

Entrevistado: Eu faço senão você repete. Eu só tenho que sair da escola. Minha meta é só sair da escola, só. Tem que estudar só para sair.

Entrevistadora: Você faz o suficiente para sair?

Entrevistado: É.

Entrevistadora: E tem sido difícil para você cumprir essas metas da escola?

Entrevistado: Não muito. Até que não é muito difícil, não. Só se esforçar um pouco às vezes.

Entrevistadora: Se esforçar em quê: esquentar a cabeça ou ter perseverança para terminar a atividade?

Entrevistado: Você fazer as aulas, entregar os trabalhos sempre, entregar os trabalhos e fazer a lição na sala.

Entrevistadora: Se você fosse dar uma dica para alguém que vai entrar agora no

ensino médio para o ensinar a sair da escola, o que você diria?

Entrevistado: Ser esperto, só. Você não precisa ficar fazendo tudo, é só ser esperto.

Entrevistadora: Em que sentido?

Entrevistado: Entregar os trabalhos, sempre, e fazer lição na sala.

Entrevistadora: Para o professor ver que você está fazendo?

Entrevistado: É.

Entrevistadora: E você acha que você aprende quando você faz as atividades?

Entrevistado: Não. Às vezes sim, às vezes não porque você faz só por fazer mesmo.

Entrevistadora: E você separa as atividades que você faz para aprender de outras que você faz para cumprir o pedido pelo professor?

Entrevistado: Sim.

Entrevistadora: Qual critério você usa para saber a diferença?

Entrevistado: Agora eu não sei. Eu sei que alguns tem que fazer para aprender para usar depois e alguns você só quer para aquela hora mesmo. Você tem que fazer. Você tem que saber que vai usar depois em outras aulas.

Entrevistadora: Nesse último bimestre, nas aulas de Língua Portuguesa, tinha algum conteúdo que você sabia que devia aprender para usar depois?

Entrevistado: Não.

Entrevistadora: Vocês fizeram um trabalho sobre o Barroco. Ele te ajudou a aprender mais sobre o Barroco?

Entrevistado: Não, tinha que fazer para entregar para ganhar nota.

Entrevistadora: Como você fez esse trabalho?

Entrevistado: Na internet. Eu copiei.

Entrevistadora: Copiou totalmente?

Entrevistado: Eu li para ver se tinha algum sentido e copiei.

Entrevistadora: E deu certo?

Entrevistado: Deu. Acho que é assim que se faz trabalho, não sei.

Entrevistadora: A professora deu alguma orientação do que vocês tinham que fazer?

Entrevistado: Não. Falou que tinha que fazer um trabalho sobre o Barroco e entregar, só.

Entrevistadora: Esse trabalho foi fácil ou foi difícil?

Entrevistado: Foi fácil.

Entrevistadora: Eu assisti algumas aulas da professora Márcia e de outras professoras que foram substituí-la. Para você, qual a diferença entre uma aula da professora Márcia e das outras professoras?

Entrevistado: Eu acho que as professora substitutas só vão para perder tempo. Não passa nada. Só fica enrolando. Que nem, na última aula, você vai para nada. Ao invés de liberar você fica sem fazer nada, só enchendo linguiça.

Entrevistadora: Aqueles exercícios que elas passam...

Entrevistado: Não tem nada a ver com o que a gente está vendo. A gente está vendo outra coisa na aula da professora ela passa outra coisa nada a ver que.... Um texto nada a ver com o que a gente está aprendendo. Só para encher linguiça só.

Entrevistadora: Isso te irrita?

Entrevistado: sim.

Entrevistadora: Por quê?

Entrevistado: Porque não precisa daquilo. Só vai só para nada.

Entrevistadora: Se você fosse professor de Língua Portuguesa, como seriam suas aulas?

Entrevistado: Não quero ser isso, mas às vezes eu fico pensando, se eu fosse professor eu ia facilitar ao máximo para o aluno.

Entrevistadora: Ah é? Em que sentido você ia facilitar as coisas?

Entrevistado: Ao máximo. Eu ia dar tudo facinho para eles e só passar o que precisa mesmo. Essas coisas.

Entrevistadora: E o que precisa mesmo?

Entrevistado: Eu acho que no ensino médio, o que precisa na vida mesmo você já aprendeu, que era, que eu acho que você só usa as coisas mesmo até a 5ª série, que é: conta de mais, menos, dividir e vezes e ler. Acho que o que precisa é isso só. Depois, o que você quer fazer, você tem que se aprimorar no que você quer fazer. Se você quer Português você aprimora, filosofia, química, essas coisas.

Entrevistadora: Se você pudesse eliminar as matérias que não tem servem e ficar com as que te servem, com quais matérias você ia ficar?

Entrevistado: Com a de Português porque eu acho que precisa, mas eu não uso, mas eu acho que tem que ter. Português. Qual que eu ia eliminar mesmo era química, física. Acho que só, química e física.

Entrevistadora: Mas você não ficou de recuperação nem de física, nem de química.

Entrevistado: De física eu fiquei.

Entrevistadora: Em física sua técnica não deu certo.

Entrevistado: É, em física eu não sabia de nada mesmo. Eu não fiz os exercícios, eu não sei de nada mesmo em física.

Entrevistadora: E agora na recuperação o que você teve que fazer?

Entrevistado: A prova, que eu fui bem mal.

Entrevistadora: E agora, o que você acha que vai acontecer?

Entrevistado: Não sei, mas eu acho que eu passo. Só fiquei em duas.

Entrevistadora: Aí você passa no conselho?

Entrevistado: Eu acho que sim.

Entrevistadora: Não saber direito te dá alívio ou angústia?

Entrevistado: Não, eu acho que passa. Mas eu fico meio angustiado até saber.

Entrevistadora: Mas você falou uma coisa que me intrigou. Você disse que não gosta das aulas de Língua Portuguesa porque elas não servem muito. Mas depois você disse que ia manter as aulas de Língua Portuguesa. Por quê?

Entrevistado: Não sei. Não serve muito, mas você tem que saber um pouco do básico só. Do básico.

Entrevistadora: O que é o básico?

Entrevistado: Saber consoante, essas coisas assim. O básico.

Entrevistadora: Saber ler direito?

Entrevistado: É.

Entrevistadora: E você acha que está bem, sabe ler bem, interpretar bem um texto?

Entrevistado: Interpretar, essas coisas, eu não sei muito bem não.

Entrevistadora: E você gostaria que a professora parasse e te ensinasse isso direitinho?

Entrevistado: Interpretar e essas coisas? Sim.

Entrevistadora: Por exemplo, se ao invés dela ensinar o Barroco, essas coisas, ela tivesse sentido ao seu lado para te ensinar como interpretar um texto, você teria gostado?

Entrevistado: Ah, acho que sim. Acho que eu teria gostado mais.

Entrevistadora: Por quê?

Entrevistado: Porque que eu vou querer saber do Barroco? Para mim não vai mudar em nada.

Entrevistadora: Já se você souber ler um texto.

Entrevistado: Serve mais.

Entrevistadora: Quando você lê os textos que você gosta nos blogs de Muay Thay, você sente falta de ler melhor ou não, o que você sabe é suficiente?

Entrevistado: Não, eu entendo tudo, eu consigo entender as coisas tudo direitinho.

Entrevistadora: Teve alguma coisa que você já tentou ler e não conseguiu?

Entrevistado: Acho que não. Agora eu não estou lembrado.

Entrevistadora: A sua mãe ou a sua irmã comentam dos livros que eles leem?

Entrevistado: Comentam. Minha mãe geralmente sim.

Entrevistadora: E o que ela comenta?

Entrevistado: Ela conta sempre a história do livro e ela fala para mim ler.

Entrevistadora: Mas mesmo assim não te motiva.

Entrevistado: Não.

Entrevistadora: E o que ela acha bonito nos livros?

Entrevistado: Agora não sei.

Entrevistadora: E você gosta de ouvir quando ela fala dos livros.

Entrevistado: Gosto. Ela sempre conta da história do livro, ela fala o que achou bonito dos livros.

Entrevistadora: E você faz algum curso fora da escola? Como inglês e essas coisas?

Entrevistado: Não.

Entrevistadora: Bom, acho que era isso, Paulo. Muito obrigada por sua entrevista.

Entrevistado: De nada.

Quando a entrevista terminou, o entrevistado falou que achou um pouco estranho fazer a entrevista porque ele disse tudo ao contrário. Eu não entendi isso muito bem e pedi para ele explicar um pouco melhor. Então ele explicou que falou ao contrário porque ele ficou falando sobre as coisas que ele não gosta. Ele falou que, de fato, não gosta da escola e de ir para a escola porque ele acha que ela não acrescenta muito. Ele falou que a escola, na verdade, vai ensinar coisas para a vida. A boa escola, para ele, vai ensinar o respeito, a convivência entre as pessoas, como respeitar quem tem uma hierarquia superior. A escola serve para aprender essas coisas, sobre a hierarquia, as relações entre as pessoas. Tudo o que vai ser utilizado no cotidiano. Depois que se aprende isso, a escola não tem mais razão de existir e por isso ele não gosta da escola. Ele não gosta da escola porque ele é obrigado a vir para um lugar de que ele não gosta. Isso é muito ruim para ele e ele diz que se sente mal de ter que vir para a escola todos os dias. Conversamos sobre a razão da entrevista e eu expliquei que gostaria de saber mais sobre as aulas de Língua Portuguesa além de conhece-lo melhor. Falei que agora que o conheço melhor, se eu fosse dar aulas de Língua

Portuguesa para ele, poderia selecionar atividades e textos sobre assuntos que ele gosta, como o Muay Thai. Então ele disse que seria muito melhor porque tem a ver com ele, diferente do Barroco que, para ele, não se relaciona com nada. Então ele retomou a ideia que as atividades escolares terão mais sentido na medida em que se aproximem do cotidiano, da vida dos alunos.

Entrevista com o aluno Marcelo
18/12/2014

Entrevistadora: Qual é o seu nome e quantos anos você tem?

Entrevistado: Marcelo, eu tenho 39 anos.

Entrevistadora: O que te levou a voltar a estudar?

Entrevistado: Eu parei já muito tempo porque eu tive filho cedo. Filhas, eu tive duas filhas. Eu tenho uma de 21 e uma de 17 anos. Com isso eu tive que começar a trabalhar e tive que optar: ou os estudos, ou o trabalho.

Entrevistadora: Você estava no ensino médio quando elas nasceram?

Entrevistado: Eu estava na 5ª série na época. Eu me amiguei cedo, com 14 anos. Eu estava na 6ª série.

Entrevistadora: 6ª série regular?

Entrevistado: Regular. O que seria a... Hoje mudou muito os nomes. Antes era, não era fundamental, ah, tinha um nome que eles usavam. Parei com 14 anos e voltei com 25 anos. Fui fazendo a 6ª, 8ª no supletivo, 1º, 2º e tive que parar novamente porque tinha trabalho, muitas viagens, faltas. Tive que parar novamente. Voltei o ano retrasado e voltei agora para terminar. A empresa pediu também o curso ou uma faculdade, então a gente tem que estar se atualizando.

Entrevistadora: Você trabalha com o quê?

Entrevistado: Eu sou promotor de vendas. A venda da empresa seria lâmpadas fluorescentes, lâmpadas de LED, fita de LED. É a tecnologia que hoje está se avançando. É o LED.

Entrevistadora: E você sempre trabalhou com essa área de comércio? Ou você já trabalhou com outra coisa?

Entrevistado: Com 14 anos eu trabalhei com mecânica. Fiquei durante uns cinco a seis anos com a mecânica, onde eu cai para a área de mercado. Eu gostei, sempre era meu sonho trabalhar com mercado. Trabalhei três anos com um determinado mercado. Direto com eles. Depois comecei na promoção, como promotor de vendas, gostei, e venho trabalhando. Quer dizer, hoje até que está mais aberto o leque para você trabalhar. Antigamente você tinha que ter uma certa experiência. Hoje em dia, não, com pouca experiência, sabendo só o que você está

fazendo ali, você acaba conseguindo o trabalho.

Entrevistadora: E você vai fazer faculdade de quê?

Entrevistado: Merchandising, que já é a linha do trabalho mesmo. Promotor de vendas, muitas vezes a gente cai para a área de merchandising, montagem de carrinho, de ilhas, terminais, cascatas então tudo tem um pouquinho na área de promoção de vendas.

Entrevistadora: Onde você pretende fazer o curso?

Entrevistado: Pelo que me indicaram, pessoas amigas que já fizeram e gostaram, falaram que na Uniban tem. Vou fazer pela Uniban, mas vou procurar valores também. Onde agrega. A empresa paga um certo valor, que é o 50% a empresa paga.

Entrevistadora: Aí você vê o que dá para bancar do seu 50%.

Entrevistado: Isso estimula a gente a continuar na área e se aperfeiçoar cada vez mais.

Entrevistadora: Você é casado?

Entrevistado: Sou casado.

Entrevistadora: Sua esposa trabalha também?

Entrevistado: Ela trabalha. Ela é técnica em Raio-x. Ela é técnica formada e hoje ela faz faculdade de raio-x. Foi ela que me

estimulou até: “Vamos voltar também? ”. A empresa também falou aí eu falei “Vamos lá”. Ela faz aqui na FAMESP, não sei se você conhece, na Saúde. Está indo para o último ano agora, ela vai fazer porque a empresa também exigiu. Técnico não vai bastar. Onze anos de casado, não tenho nenhum filho com ela e ela pensa um pouco mais para frente. Como eu também procuro pensar junto. Temos o carro, temos a moto, moramos num lugar que é dos pais delas, mas procuramos ter o nosso cantinho.

Entrevistadora: E as suas filhas estudam?

Entrevistado: Uma terminou e a outra parou esse ano por causa de namorado, segundo a mãe dela, ela mora com a mãe dela. Então a mãe dela falou que ela parou, não está indo para a escola. Eu tive uma conversa com ela. Falei “E aí? Se você vai continuar na mesma, você vai se arrepender depois”. Aquela conversa que a gente sabe que realmente sai mais caro depois e eu sei o que é isso. Segundo ela, vai voltar ano que vem. Vou pegar mais firme. A primeira já terminou e já trabalha.

Entrevistadora: E com relação à escola mesmo, quando você voltou agora para fazer o 3º ano, qual era sua expectativa em relação à escola?

Entrevistado: Quando eu voltei a estudar depois da 6ª série, que eu fiz a 7ª e a 8ª, que eu fui fazer supletivo, era num colégio menor, perto da minha casa.

Entrevistadora: Qual era o nome dessa escola?

Entrevistado: Olavo Fontoura. O colégio não tinha muita estrutura, mas dava um suporte melhor, eu posso dizer hoje, do que o Lasar.

Entrevistadora: Por quê?

Entrevistado: É uma escola muito mais humilde do bairro. Porém os professores eram muito mais organizados, as aulas eram muito mais explicativas. Hoje eu sinto que alguns explicam e outros enrolam. Isso é a realidade. Eu não posso falar que eu aprendi muita coisa nesse ano agora. Eu não aprendi muita coisa. Assim, vou ter dificuldade? Vou ter dificuldade. Mas se não e hoje o computador para a gente estar, o Google, para a gente falar a verdade, a gente estar lá pesquisando alguma coisa, estudando livros, só a escola não bastava. Então o que acontece? O Olavo, eu aprendi coisas que eu já tinha esquecido há muito tempo. Quando eu fui para o Raul Fonseca, já foi um colégio melhor. Ele saiu três anos na categoria de melhor colégio no jornal do bairro. Era um colégio mais estruturado. Fiz até o 2º lá, comecei o 3º, mas com o trabalho não deu. Uma baita de uma escola, uma baita de uma explicação. Lá eu peguei bastante explicações e entendi bastante as aulas.

Entrevistadora: Você pode me dar um exemplo de uma dessas boas aulas? O que acontecia?

Entrevistado: Eu acho que a de Matemática é um caso muito complicado. Acho que todo mundo fala. Eu gosto muito de matemática e eu consegui assimilar muito bem a matemática. Por mais que era muito dificultoso, o ensinamento do professor, ele se aposentou, ele começava a explicação e eu conseguia assimilar muito bem. E assim, eu percebia que não só eu, mas os demais também acompanhavam. Coisas que aqui eu não consegui e mais pessoas também não conseguiram. Pela idade, pelo tempo de parada na escola a gente não consegue assimilar muito. Eu acho que foi uma coisa muito empurrada esse último ano agora. Esses seis meses que não chegou a seis meses.

Entrevistadora: Quando você tinha dúvidas, como é que você lidava com essas dúvidas?

Entrevistado: Isso que era interessante. Isso que era interessante porque ele voltava e repetia. Você percebia que, poxa, tenho dúvida e eu quero aprender. Isso fazia muita diferença para o professor.

Entrevistadora: Eles percebiam que vocês tinham interessa?

Entrevistado: Entendeu? Tem alunos que não tem muito interesse? Tem, isso é normal, mas aqueles que realmente voltaram depois de muito tempo, eles percebiam que a gente tinha a necessidade e o interesse de estar conhecendo melhor a parte da aula que ele estava explicando. Então, assim, era uma

escola que, realmente, em todas as áreas. Geografia, o professor de Geografia era uma figura. Ele tinha muita palavra para poder estar ensinando. Nas provas dele, eram provas muito mais rígidas e não complicavam tanto a cabeça da gente porque você tinha um certo tempo também para você estar estudando. Por isso que eu estou falando, não culpando a escola, não sei o que é, ou a copa, que seja, mas foi uma coisa muito mais empurrada. Acho que faltou um pouco mais de interesse. Hoje, pelo que falam, eu não sei, eles querem só passar os alunos e você está ali, de repente... Eu fiz duas vezes a 2ª série porque, basicamente, eu não conseguia acompanhar. Brinquei? Brinquei e não acompanhei. Por isso eu não passei. Quer dizer, depois disso aí, chamavam a atenção dos meus pais e vendo que o negócio é mais rígido, eu não sabia que repetia, eu era muito novo, e os demais amigos passaram você fala “poxa, estou ficando para trás”. Então você começa a pegar um pouco mais firme. Eu acho que hoje em dia, realmente, está muito mais difícil para você aprender alguma coisa.

Entrevistadora: E com relação às aulas de Língua Portuguesa da Escola 2, elas eram muito diferentes das que você teve nas outras escolas?

Entrevistado: Sim, elas eram diferentes sim. É como eu falei, eu acho que tinha tempo e a professora conseguia aplicar, como eu vou dizer? Algumas pegadinhas, como a gente dizia. Umas pegadas como os

sinônimos. Quero dizer, assim pegar o sinônimo da situação. Tem o jeito mais fácil de você aprender. Aqui não. Aqui é aquilo na lousa ou você pega o caderno e dá uma olhada. Lá não, era “professor, eu não entendi como funciona isso”. Ela voltava. Tinha alunos que chegaram depois, ela conseguia voltar um pouco, somente para aqueles alunos, e pegar um pouco para eles poderem acompanhar. Aqui eu acho que não. Aqui era tipo, vamos empurrando. Vamos fazendo. Essa é a verdade. Eu não posso dizer que foi mentira. A Escola 2, na minha época que eu estudava no colegial, como a gente falou, era a escola que era muito mais falada. Tanto que era uma região boa, Vila Mariana, Santa Cruz, quem estudava no Lasar era top. Não era um particular, mas era um colégio top. Todo mundo falava. Mas eu não sei, também não culpo tanto o colégio, não sei se é o governo de hoje em dia que vem tirando um pouco essa responsabilidade do aluno que tem. Às vezes, de noite, a gente ter pouco tempo para estudar, mas ser um pouco mais rigoroso na parte do ensinamento. Uma coisa, assim, não que tem que pegar na mão da criança, mas de repente falar, não, peraí, onde você tem dificuldade?

Entrevistadora: Nesse semestre, em Língua Portuguesa, você teve alguma dificuldade?

Entrevistado: Olha, acho que uma coisa que fica sempre, acho que até dos professores, ouvi esse comentário, é a parte de redação. Cai muito em concursos então a

redação é uma coisa que a gente acaba pecando até numa entrevista de emprego, uma redação. Eu mesmo procuro ter o máximo de atenção na hora de escrever, mas às vezes falta a malícia de alguma coisa para você estar ali aprendendo. A gente não consegue passar a redação da forma que ela deveria ser. Acho que a redação.

Entrevistadora: Você queria que ela tivesse trabalhado mais?

Entrevistado: Sim.

Entrevistadora: Vocês tiveram que fazer redação?

Entrevistado: Até que tivemos. Nessa parte de Português, eu não tenho o que reclamar da professora de Português. Eu acho que eu tive mais suporte de Português do que de qualquer outra matéria. Português e inglês, sim, foi o suporte maior que eu tive. O restante eu não posso te dizer nada.

Entrevistadora: Como eram as aulas de Língua Portuguesa, de modo geral?

Entrevistado: Olha, a gente fez realmente um pouquinho de redação, aprendemos adjetivos. [tem dificuldades para se lembrar.]

Entrevistadora: Podemos folhear o seu caderno.

Entrevistado: Pode ser mais interessante.

O aluno abre caderno na parte de Língua Portuguesa.

Entrevistadora: O que é essa atividade?

Entrevistado: É uma parte do livro porque tinha uma parte do livro que a gente pegava, a gente tentava resumir o texto. A gente tinha que resumir o texto. A mesma coisa aqui nesse caso. Mesma coisa aqui nesse caso. [fala enquanto folheia o caderno.]

Entrevistadora: O cachorro canibal. Eu estava na sala quando vocês leram esse texto. O que você achou dele?

Entrevistado: Muito legal. Quando você lê, você entende da forma como você está lendo. Só que depois, quando você dá uma analisada melhor, você entende que a palavra tem outro significado na questão do conto.

Entrevistadora: E o que você achou bacana aqui no conto do *cachorro canibal*?

Entrevistado: Para eu dar uma revisada, eu vou dar uma olhada. Tem dois textos, né?

Entrevistadora: Não, é um só.

Entrevistado: Não, tem esse e um outro que ela tinha aplicado.

Entrevistadora: Ah, *O amor por entre o verde*. Eu também estava na aula. Fala do casal namorando no parque.

Entrevistado: Isso, você fica na janela olhando e tem a questão do tempo passando sem saber. O canibal, não vou me lembrar muito agora na mente.

Entrevistadora: Eu fiquei bem impressionada porque é um cachorro que come o outro. Come mesmo.

Entrevistado: Então, é essa parte que a gente lendo, não entende muito bem as palavras porque não encaixa as palavras para você entender o conto. Mas depois a professora fazendo [incompreensível] tudo, realmente, era um cachorro que comia o outro para sobreviver, eu acho que chega a esse ponto ou por ser mais feroz, ele seria um cachorro do mato. A lei do mais forte. Eu acho isso aí, a lei do mais forte.

Entrevistadora: Nas aulas vocês geralmente liam sozinhos os textos ou não?

Entrevistado: Isso, ela deixava os textos com a gente para poder fazer um resumo, depois cada um colocava aquilo que achou, o que entendeu do texto e ela depois fazia uma correção dos detalhes que a gente não teria entendido.

Entrevistadora: E você gostava de ler esses textos?

Entrevistado: Olha, Português foi a aula que mais me chamou atenção. Por quê? Porque era duas aulas em que você tinha proveito e também o jeito da professora ser. Ela era uma pessoa que não tinha muita conversa e muita brincadeira. É o trabalho, é a aula e acabou. Tinha professores que faziam? Tinha. Era pouca matéria e passava o tempo, para falar a verdade. Não aqui falando mal, estou falando somente o que aconteceu.

De repente, como eu falei, está recuando porque é o último ano na escola, sei lá o que é. Não deu para entender. Críticas, só críticas. Eu acho que é mais ou menos isso, mas é o que pareceu. Estavam tentando empurrar “Ah, acaba logo e o ano que vem já não vai ter mais então..”. Não sei se seria isso no 1º, no 2º, teria esse significado, mas no 3º eu senti isso”. É um último ano mesmo, estão aqui somente para pegar o certificado mesmo”. Realmente, o que mais interesse muitas vezes é isso aí, depois você vai fazendo os seus cursos aí, por fora, na área que você procura.

Entrevistadora: Aí sempre que vocês liam esses textos você entendia mais quando a professora explicava? Quando ela mostrava as coisas?

Entrevistado: Eu mesmo entendia mais quando ela explicava. É como eu falei: é diferente você ficar ali, um texto grande também, às vezes, se você pegar para ler com mais calma, ver novamente, não que não tinha essa possibilidade de estar revendo, mas algumas coisas, poucas palavras que não se encaixavam, aí ela falava o significado daquilo, aí realmente encaixava na hora que ela falava. Aí sim fazia sentido.

Entrevistadora: E com relação às atividades escritas? Muitas vezes vocês tinham o texto e depois questões para responder? O que você acha desses exercícios? Eles ajudavam na escrita ou na compreensão dos textos?

Entrevistado: Eu percebi que sim porque, como eu falei, ela falava o significado e a pergunta era em cima daquilo, da mesma forma que a gente não entendia. Então, quando ela falava o significado daquilo a gente conseguia pelo menos resumir e clarear um pouco mais a mente na pergunta. Mas, assim, o pouco tempo que deu para acompanhar, você percebeu que a aula dela era muito mais produtiva do que as outras aulas.

Entrevistadora: Vocês leram textos curtos ou também leram livros ao longo da disciplina?

Entrevistado: Bom, teve aulas que eu não cheguei na primeira aula e também teve aulas que eu faltei, mas as aulas que eu frequentei aconteceu umas duas ou três vezes de a gente estar lendo livros.

Entrevistadora: Livro em classe? Você lembra qual é?

Entrevistado: Eu acho que eu até tenho ele em casa, mas não me lembro, não.

Entrevistadora: Do que falava? Você se lembra alguma coisa desse livro?

Entrevistado: Como ele pegava no dia que a gente ia ter aula com o livro, aí ela recolhia. Aí no último dia que a gente teve a última aula com o livro, a matéria, ela falou “Não, pode ficar com o livro para vocês”. Agora não lembro.

Entrevistadora: Era livro de literatura ou livro didático?

Entrevistado: Livro de Língua Portuguesa.

Entrevistadora: Ah, livro didático.

Entrevistado: Isso.

Entrevistadora: Era o que vocês usavam. Tinha esse com os textos que vocês usavam.

Entrevistado: Eu não lembro se ela tirava do livro. Eu não lembro agora. Eu não lembro se ele tirava exatamente desse livro, mas esse texto eu lembro que tem.

Entrevistadora: A professora não falava de onde vinham esses textos que ela levava?

Entrevistado: Não me recordo. Não veio na mente agora.

Entrevistadora: Entre os textos que a professora levou para a aula, teve algum autor ou algum texto mesmo que você gostou mais?

Entrevistado: [pausa] Ter, tem, mas para eu lembrar o nome agora. Não vou lembrar não.

Ele começa a folhear o caderno.

Entrevistadora: Pode olhar seu caderno.

Entrevistado: Pode olhar, né?

O entrevistado passa alguns minutos observando seu caderno.

Entrevistado: Eu acredito que como eu passei esse caderno em branco, eu estava com outro caderno.

Nova pausa enquanto ele folheia a caderno.

Entrevistadora: Mas e na sua vida fora da escola, você gosta de ler?

Entrevistado: Assim, eu tenho algumas dificuldades, tenho correr atrás disso atualmente que é: começo a ler e começa a lacrimejar meus olhos. Óculos, pelo jeito deve ser óculos. Me dá muito cansaço ler, mas assim, se for coisa pequena eu vou ler, mas se for coisa grande já não me dá paciência.

Entrevistadora: O que é uma coisa grande?

Entrevistado: Aqueles livros grandes que você pega parece uma bíblia, para falar a verdade. Aquilo me dá um desânimo para poder ler. Eu sei que...na oitava série a gente tinha aula de leitura com a professora e a gente até levou para casa. Eu pegava aqueles pequeninhos que eu conseguia ler. Não adianta pegar um livro só para pegar também. Para recordar agora que livro que eu li, são coisas que eu não consegui, que eu até pego para ler, mas que com o passar do tempo.... Que nem, a minha esposa mesmo lê muito aquele “Marley e Eu”. Quando eu peguei aquele livro que eu vi, falei “Meu, como é que você conseguiu ler?” Eu já não tenho aquela paciência para ler. Não sei, não tenho aquela mente “Vou pegar para ler agora”. Eu

prefiro um documentário passando na TV que, ou um computador para ler que um livro.

Entrevistadora: Ah, você lê no computador. O que você lê?

Entrevistado: Olha, notícias.

Entrevistadora: Tem algum portal de notícias que você vê mais?

Entrevistado: Mais pelo IG. Parte de esportes, notícias em geral. Então essas são as partes que eu leio bastante, quando tenho tempo também. Você entra no computador às vezes, Face: patifaria. Você dá aquela clicada ali e só vê bobeira. Mas eu gosto de ver as partes, o que me interessa eu abro, dou uma olhada em geral. Jornal? Quando dá tempo também, mas vai no dentista, vai a algum lugar, dá uma olhadinha. Revista? Também. É aquela coisa de você estar passando as folhas e o que interessar você dá uma olhada. Não ler tudo. O que acontecia muito era você dentro do ônibus, sair e fica lendo as coisas na rua. Eu faço.

Entrevistadora: No dia a dia você vai lendo. Só livro que você não lê.

Entrevistado: Não gosto, não tenho aquele costume. Ah, vou pegar um livro para ler só se alguém me falar “Nossa, meu, lê tal livro, assiste tal filme”. De repente eu pego para ver o que a pessoa recomendou. Da minha parte acho que não vai ter... Teatro.... assim, a gente está com a carteirinha do SESC, a gente vai para lá agora, estou indo

para a Vila Mariana, minha esposa está lá, ela faz aula de natação e lá tem a parte do livro. Então de repente eu pego o gosto agora, eu não sei. Mas lá tem a parte do livro.

Entrevistadora: Você já foi na parte do livro?

Entrevistado: A gente pegou a carteirinha semana passado e eu, basicamente, pegava ela e saía. Agora já dei uma diminuída no horário de trabalho, eu acho que agora eu consigo sentar, relaxar, dar uma olhadinha.

Entrevistadora: Lá tem revista, tem jornal...

Entrevistado: Eu quero ver se eu pego essa parte aí. Eu preciso pegar gosto disso aí porque é legal, você aprende a falar lendo também. Isso é muito legal. Você não precisa tomar uma para soltar o corpo. Eu digo assim, às vezes a gente toma uma e começa a falar mais que a matraca velha, mas eu já falo de natural.

Entrevistadora: E a sua esposa gosta de ler?

Entrevistado: Ela gosta. A Li gosta de todo tipo, de ler, documentário. Tem coisas às vezes que eu falo “Mas para quê você vai?” “Eu estou vendo” “Você tem paciência de ficar vendo?” “Tenho”.

Entrevistadora: E ela conversa com você sobre as coisas que ela lê?

Entrevistado: Olha, como ela sabe que eu não sou muito de livro então ela faz aquele comentário básico” .Olha, tem um livro bom”. Que nem o livro do *Crepúsculo*, ela leu todos.

Entrevistadora: Ela leu *A culpa é das estrelas*?

Entrevistado: Eu não me recordo agora, mas eu acho que ela tem esse comentário sim. Que nem, *Marley e eu* foi o primeiro livro, depois foi o *Crepúsculo*, teve mais um que a amiga dela emprestou. Mas quando eu vejo o tamanho daquele livro não dá, não dá.... Eu não sei, você deve ler para caramba, mas meu, não dá paciência. [Fala com voz mais alta.] Eu prefiro assistir um filme, assistir um documentário que nem eu falei para você. Teatro, entendeu? Até um ópera eu vou, mas ler um livro é complicado para a minha mente.

Entrevistadora: Mas vocês têm esse hábito de ir ao teatro?

Entrevistado: Sim, teatrinho. O último que a gente foi, foi até pela escola.

Entrevistadora: Qual foi a peça?

Entrevistado: Só sei que era do Miguel Falabella.

Entrevistadora: Ah, *Dom Quixote*?

Entrevistado: Isso, *Dom quixote*.

Entrevistadora: E do que você gostou?

Entrevistado: A parte dos artistas, na verdade, o jeito deles se colocarem na frente eu acho muito interessante. Você está com o público ali na frente e você vai falando. Eles falam de um jeito que parece que eles estão dentro de um mundo, parece que estão dentro da televisão, parece que não tem ninguém ali na frente deles então eu acho muito interessante. A pessoa em si foi show de bola, cenário, sabe?

Entrevistadora: Você achou bonito?

Entrevistado: Muito bonito, sobre a parte dele ser um louco, né? Achei muito interessante, muito bom. Eu assistiria outros e outros dessa parte.

Entrevistadora: Sua esposa foi junto com você?

Entrevistado: Foi junto também. Alguns alunos não foram então a gente estava junto. Eu falei “bom, se tiver que pagar eu pago e você assiste comigo”. E ela gosta dessas coisas. E como a gente tem essa carteirinha do SESC, sempre no SESC tem essa parte de teatro.

Entrevistadora: Agora vocês podem ir lá.

Entrevistado: Como a gente estava estudando não dava para acompanhar. Por isso que eu falei que agora vai dar para acompanhar.

Entrevistadora: E na sua casa tem livros, revistas...?

Entrevistado: Tem, tem bastante. Livro bastante, assim, uns 15 livros e bastante revista.

Entrevistadora: São seus ou da sua esposa? Ou dos dois?

Entrevistado: Mais dela. Ela é uma pessoa que quando ela quer uma coisa ela foca nessa coisa e consegue. Eu às vezes, acho que fico um pouquinho com um pé atrás, não sei, descreditado. Mas eu estou ali, trilhando o caminho dela. Quando ela traz alguma coisa, até um filme mesmo, quando ela traz eu falo “Ah, esse filme chato”. Um filme que a gente assistiu, que estava há um tempão guardado, *o curioso caso de Benjamin Button*. Meu, eu olhava o filme e falei assim “Meu!” Ainda mais porque o cara que faz, o Brad Pitt e o outro também, eu esqueci o nome dele. Quando eu olhei aquilo eu falei “Meu, o que é esse filme?” Só que ela assistindo, eu comecei a pegar. Eu comecei a ver o cara voltando, quando chegou à criança. Aí eu assisti o filme sozinho novamente. Aí eu amei o filme. Amei, amei o filme. Eu tinha pegado da metade do filme, terminou, ela foi dormir, eu peguei o filme e o botei para assistir. Adorei o filme. A-do-rei o filme. Tem o *Crepúsculo* também que eu peguei todos ali e falei “Que filme chato. Vampiro”. Eu peguei e assisti todos com ela, até o último a gente assistiu no cinema.

Entrevistadora: Você passa a gostar das coisas que ela gosta.

Entrevistado: Isso. Eu vejo mais esporte e notícias. Notícias, assim, não só tragédia, mas política, talvez até de artistas mesmo, o que está acontecendo no nosso dia a dia. Eu pego para ler, mas se for uma coisa assim vou 1500 lá quando descobriram o Brasil. É legal? É legal. Mas eu não vou ter aquela coisa, vou pegar um dia para ler ou para assistir. É tanto que tinha uns livros que passavam também na escola, a parte de.... Mas acho que estou confundindo. Não foi nessa escola não. Na outra escola tinha parte dos filmes que passavam, que era até seriado nacional que falava da guerra de Rio Grande do Sul com outro estado que não lembro agora. Era interessante, eu achava aquilo muito legal, que às vezes o filme que você assiste, eu assisto mesmo por assistir, mas tem um sentido naquilo ali.

Entrevistadora: Você acha que tudo tem um sentido? Livros, filmes...?

Entrevistado: Esses filmes, seriados que falam da nossa história. Como o caso do filme do Lula. Eu não assisti ainda, mas deve ter um significado. Eu acho que tem. Que nem aquele *As torres Gêmeas*, muda alguma coisa, mas tem alguma coisa de verdade ali. Alguns filmes, estou falando de filmes tipo documentários.

Entrevistadora: Você gosta desses filmes.

Entrevistado: Eu acho que você gosta de alguma coisa é porque tem alguma coisa a ver com você. Eu acho isso. Você focou aquilo e gostou, tem a ver. Eu digo assim, a

parte romântica dos filmes românticos é legal, mas dependendo do ator eu já não gosto tanto. Mas tem ator que você fala “poxa, qualquer filme com ele é fantástico “ Então tem esse lado aí. Eu gosto realmente do filme que me chama atenção. Eu não acredito muito em geminiano, mas falam que geminiano quando ele gosta de alguma coisa ele leva em dobro. Eu acho que tem a ver isso aí. Se eu gostei daquilo, ah eu vou comprar um, não, já compro outro e deixo guardado. Eu tenho isso comigo. Tênis, relógio, o que seja. Ah, vou comprar um, compro dois.

Entrevistadora: Você acha que, de modo geral, a escola aproveita ou ela leva em consideração essas coisas que você gosta? Por exemplo, o filme que você gosta, o que você gosta de ler...

Entrevistado: Eu acho que a escola abre um pouco mais a mente da gente. A gente tem um dia a dia tão estressante, focado naquilo que você está fazendo, fazer bem para no dia seguinte você estar empregado. A escola abre um outro leque que é para você pensar para ver aprender os detalhes que hoje você não necessita, mas que futuramente você pode precisar. Eu falo porque eu fui fazer uma entrevista em uma empresa e de repente começou a cair um monte de coisas lá que eu falei “nossa, peraí, o que é isso? “ Coisa que de repente eu aprendi lá atrás e já esqueci. Quando eu voltei a estudar agora que eu vi. Eu não ia saber fazer isso, tanto que eu não soube fazer. Realmente, a escola abre um pouco mais a sua mente. Uma

matéria para mim que não tem significado nenhum, vou ser bem sincero, falei isso para ele até, é filosofia e sociologia. Uma que eu vejo que é assim, de repente se você... por exemplo, se amanhã mais tarde eu puder colocar aquilo em papel, eu vou ler ou ouvir várias vezes. Eu não consigo ouvir e já gravar logo de cara. Tem que dar uma assimilada primeiro para depois eu saber o que eu li e o que queria dizer aquilo.

Entrevistadora: A aula não tinha esses dois momentos?

Entrevistado: Era muito rápido. Umas só ficavam falando, outras só ficavam escrevendo. Olha o escrevendo eu até achava legal, mas o falando eu acho que para mim é legal quando você consegue pegar o fio da meada. Quando você não consegue entender a aula não adianta. Vai falar, vai falar, que nem político, vai falar e não vai entender nada. Você tem que saber por quê ele está falando aquilo, sobre o que é o assunto. Uma que eu peguei as aulas já andando, eu entrei depois da entrada porque eu consegui a vaga depois. Para você acompanhar algumas coisas foi difícil. Depois, quando mudava o semestre, aí eu consegui acompanhar alguma coisa porque mudava a atividade para todo mundo, mas muita coisa que ficou ali no começo peguei.

Entrevistadora: Se você fosse professor de Língua Portuguesa, como seriam as suas aulas?

Entrevistado: Não sei se é porque eu sou uma pessoa que procura se dedicar àquilo que está fazendo, eu procuraria pelo menos tirar a dúvida de muitos daqueles que têm dificuldades. Querendo ou não, alguns pegam muito rápido e outros têm a dificuldade de aprender. Então, sei lá, de repente um reforço. Ou separar aqueles alunos, dar uma atenção especial. Acho que isso seria, eu faria a aula diferente sempre nesse sentido. Acho que eu tentaria decifrar cada aluno. Claro que numa prova você consegue ver se sua aula está rendendo e aquele que tem dificuldade, poxa vida, não posso adiantar muito a aula, mas pelo menos poderia passar uma lição de casa para, no final de semana daquele aluno, ele poder...

Entrevistadora: Com relação às aulas de Língua Portuguesa, quando você teve dificuldades, você teve esse tipo de ajuda?

Entrevistado: Não, de Português eu não tenho do que reclamar. A professora fez, sempre que eu precisei ela me deu ajuda. A aula dela foi a aula que eu tive mais, assim, eu consegui aproveitar um pouco mais e entender um pouco mais sobre aquilo que ela estava passando. Que nem eu falei, às vezes a gente chega cansando e a escola, a sala um pouco barulhenta. Então às vezes você quer aprender, a professora está te explicando, mas os colegas não ajudam. Isso foi quase sempre. Eu tive até situações com a professora, ela falava “Marcelo, calma”. Eu baixava a cabeça, que dava aquela dor de cabeça que não dava para absorver o que ela falava. Quando você passa no caderno, depois você dá uma revisada, mas na hora de falar ali.

Entrevistadora: Era isso o que eu queria te perguntar. Muito obrigada.

ANEXO VI – Transcrição das entrevistas com as professoras

Entrevista com a Professora Celeste

12/12/2014

Entrevistadora: Qual é seu nome?

Entrevistada: É Entrevistada.

Entrevistadora: Você tem quantos anos?

Entrevistada: 50 anos.

Entrevistadora: Há quanto tempo você leciona?

Entrevistada: No Estado eu estou há 20 anos. Completei 20 anos. Mas eu leciono há 25 anos porque logo que eu me formei eu dei aula. Aí demorou um pouco para eu começar no Estado.

Entrevistadora: E você fez qual curso?

Entrevistada: Licenciatura em Português.

Entrevistadora: Onde?

Entrevistada: Eu comecei na Faculdade Moema. No meio da faculdade a faculdade foi vendida, aí eu terminei na Uniban.

Entrevistadora: E você terminou o ensino médio e já começou a fazer a faculdade?

Entrevistada: Não, não. Eu terminei o ensino médio e fiquei uns cinco anos sem estudar.

Entrevistadora: Nesse meio tempo você trabalhou com outras coisas?

Entrevistada: Não, eu sempre trabalhei com contabilidade. Eu trabalho desde os 15 anos. Eu sou formada, eu sou contabilista.

Entrevistadora: Então como a docência chegou à sua vida?

Entrevistada: De uma forma totalmente inesperada. Eu tenho um irmão que é quatro anos mais novo que eu e um dia ele chegou em casa e falou assim para mim: “Você vai prestar vestibular”. Eu falei: “Como assim vou prestar vestibular? Eu nem me inscrevi”. “Se inscreveu, sim. Eu te inscrevi no vestibular na faculdade de Letras. Você vai prestar Letras e eu vou prestar para Matemática”. Ele e um amigo dele tinham se inscrito. Aí eu prestei vestibular, eles também. Nós três passamos. Na metade do primeiro ano os dois desistiram e eu fui até o fim e me apaixonei.

Entrevistadora: Então no meio do curso você descobriu que gostaria....

Entrevistada: Não, eu gostava. Eu sempre gostei, mas eu não tinha esse ímpeto. Como eu tinha uma profissão, eu nunca me preocupei de fazer uma faculdade. Achava até que não dava. Eu nunca tinha pensado que eu tinha condição, sabe, de fazer uma faculdade. E aí, deu tudo certo para mim. Eles desistiram, eles foram terminar, uns 10 anos depois que eles foram escolher uma outra faculdade, fazer um outro curso. Eu não.

Entrevistadora: E do que você gostou no curso?

Entrevistada: Literatura. Eu me apaixonei por literatura. Apesar de eu não ser uma professora bem formada em literatura, eu não sou, não. Eu sou muito melhor em gramática

porque na hora em que eu comecei a trabalhar, eu vi que eu tinha muito mais jeito para gramática do que para literatura.

Entrevistadora: Por quê?

Entrevistada: Para ensinar as crianças a escrever, mesmo. Quando você ensina as regras da língua... É óbvio que eu uso a literatura. O meu, como posso dizer? Tudo o que eu ensino é em cima do texto. O contexto que eu uso para ensinar gramática é sempre o texto literário. Tomo bastante cuidado para escolher bons textos. Nem todos os textos do livro didático são bons, são bem escolhidos.

Entrevistadora: Você começou a dar aulas para as crianças ou já no ensino médio?

Entrevistada: Eu comecei dando aula de Inglês para uma 7ª série na prefeitura. Foi uma experiência muito ruim

Entrevistadora: Sua habilitação é Português/inglês?

Entrevistada: É. Mas não exatamente por causa da aula. Porque a escola era uma escola muito... a clientela, era uma clientela que ia só para se alimentar, eles não iam para estudar.

Entrevistadora: Onde ficava essa escola?

Entrevistada: Ficava na V. Leopoldina, Zona Oeste. Na minha concepção, as escolas da prefeitura são assim mesmo, elas são um grande refeitório. Quando eu comecei a dar aulas no Estado, cinco anos depois eu fui dar aulas no Estado. Quase cinco anos depois. Eu fiquei encantada com as crianças do Estado.

É outra clientela. É uma clientela realmente mais ligada no estudo, as famílias dão mais valor para isso. A prefeitura é só uma questão de ir lá para se alimentar mesmo, para ganhar mesmo. Foi o que eu senti.

Entrevistadora: Você teve experiência em mais de uma escola municipal?

Entrevistada: Só naquela escola e foi péssima a experiência. Muitos anos depois eu tive coragem de... falei “Não, quem sabe o estado é diferente”. E realmente eu me encantei com o estado. Eu sou apaixonada pelo estado.

Entrevistadora: Em qual escola do Estado você começou?

Entrevistada: Eu comecei na escola na Vila Jaguará, Zona Oeste também. Aliás, na V. Piauí, desculpa, na V. Piauí. Trabalhei lá de 95 a 2001. Eu entrei em caráter, eu era contratada, não era efetiva. Em 1999, eu acho, eu me efetivei e eu gostava tanto daquela escola que eu fiquei naquela escola. Mesmo sendo longe da minha casa eu continuei trabalhando lá. Uma escola ótima. E uma coisa que eu tenho para te dizer, eu tive ótimos professores que me ajudaram nessa escola. Professoras muito dedicadas, sabe? Elas percebiam que eu era inexperiente e elas me chamavam de lado e falavam “Faz assim, assado”. Elas me deram muitas dicas. Eu devo a elas a minha formação. O que eu faço hoje em dia eu aprendi com elas.

Entrevistadora: Você pode dar um exemplo mais concreto do que elas te ensinaram?

Entrevistada: Posso, posso. Uma coisa, assim, relacionada à disciplina. Elas falaram: “Nunca chame a atenção de um aluno na frente da classe. Sempre que você quiser chamar a atenção de um aluno que está atrapalhando a sua aula, você dá um jeito, você não chama na hora que ele está fazendo bagunça. Você só dá uma, fala no geral para pararem com isso. Depois você tira esse aluno da sala e conversa com ele. Funciona muito mais do que você ficar dando sermão, ficar maltratando a criança na frente dos outros”. Então, por mais que isso estivesse escrito em livros, a gente, no dia a dia, acaba fazendo isso.

Entrevistadora: Sim, a sala de aula é muito....

Entrevistada: É muito estressante. Mas como eu tive pessoas que olharam para mim com vontade de me ajudar, elas foram generosas comigo, duas professoras em especial.

Entrevistadora: Elas eram mais velhas?

Entrevistada: Bem mais velhas que eu. E gente que amava a educação. Trabalho no estado, ganho mal, mas é isso aí que eu gosto, eu vou ensinar essas crianças e elas me ensinaram isso. Muito diferente do que você escuta por aí.

Entrevistadora: Verdade, a gente ouve por aí...

Entrevistada: É um lixo, as crianças são... Não é, não. Tudo dependo do jeito como você aborda.

Entrevistadora: Nesse momento você dava aula para as crianças menores?

Entrevistada: No estado eu comecei a dar aula para a 7ª e 8ª série. Eu dava aula à noite. Português. Português à noite.

Entrevistadora: Como eram essas aulas? Você dava aulas de gramática, literatura?

Entrevistada: Eu trabalhava especialmente gramática. Análise sintática, bastante análise sintática. Mas tudo baseado em texto.

Entrevistadora: Por quê? Era uma necessidade do currículo, era uma necessidade...

Entrevistada: Era porque a gente tinha... Foi antes dos PCN's, foi antes disso, então já existia um currículo que a gente tinha que seguir. No começo, exatamente, como o... no primeiro ano eu não fiz o planejamento, eu segui o planejamento que já tinha na escola. No segundo ano, não sei, acho que no segundo ano que já vieram os PCN's, que a gente começou a trabalhar com aquele currículo que era comum a todas as escolas do Brasil.

Entrevistadora: Você lembra do impacto que foi o PCN para o seu trabalho?

Entrevistada: O que eu posso te dizer? A cobrança no estado é muito sutil, então você não percebe isso. Eu tentei dar um jeito dar aula que funcionou. Mais ou menos o seguinte, eu inventei um método de dar aula de Português que funcionou e, por isso, tudo que eu ia ensinar eu dava mais ou menos daquela forma. Essa forma parece que

combinou bastante com o que era pedido, mas a cobrança eu acho que é muito suave a cobrança no estado. Se você quiser fazer uma grande porcaria quando você entrar em sala de aula, você faz.

Entrevistadora: Como é essa cobrança sutil?

Entrevistada: É porque a gente teve que estudar os PCN's. Os professores tiveram que estudar.

Entrevistadora: Nos momentos de encontro dos professores?

Entrevistada: Sim. Nós tivemos formação. Nós fomos, eu me lembro que eu passei, nós passamos semanas estudando isso. Eles faziam núcleos de estudo. Cada região era em uma escola. Então naquele dia você não ia para a escola, você ia para os cursos, essa formação. Teve um trabalho do estado para colocar a gente, para fazer a gente falar de uma forma parecida. Mas eu nunca mudei muito a minha forma de dar aula, não.

Entrevistadora: Por que você achava que já tinha uma forma de dar aulas parecida?

Entrevistada: Isso. O que eu sinto, assim, é que hoje em dia eu me obrigo a trabalhar com textos africanos, coisa que no começo eu não fazia. Sinceramente eu não fazia. Até porque, nos livros didáticos, não vinha, agora vem. Os próprios livros didáticos trazem contos africanos, você trabalha Mia Couto com as crianças, 8ª série você trabalha Mia Couto, que é maravilhoso.

Entrevistadora: Você acha isso um ganho?

Entrevistada: Nossa, eu acho maravilhoso. Aquela visão europeia, o tempo todo, aquela literatura...

Entrevistadora: Isso tem a ver com a lei que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira.

Entrevistada: Com certeza. Vem pela lei porque se deixar da vontade das pessoas, é uma repetição, você vai trabalhar sempre em cima de repetições de modelos prontos.

Entrevistadora: E você contou que logo que o PCN chegou, mais ou menos no mesmo período, você criou um jeito seu de dar aulas e que acabou dando certo com os PCN. Como é esse seu jeito de dar aula?

Entrevistada: Eu acho que, assim, eu valorizo muito o entendimento das palavras. Eu percebo que, assim, mesmo quando as crianças sabem ler, elas muitas vezes só estão juntando sílabas e formando palavras, elas não estão entendendo. Então eu sempre trabalhei muito em cima do entendimento das palavras. Explicar, por exemplo, expressão idiomática, que às vezes eles não entendem, mesmo sendo usadas dentro da família deles, eles não entendem. Você pergunta: “Mas o que que é isso? O que significa isso?” Às vezes eles vão para a tradução literal, eles não entendem o sentido figurado que ali na expressão idiomática. Eu sempre trabalhei muito assim.

Entrevistadora: Por exemplo, nas aulas em que eu assisti, eu me lembro que você sempre enfatizava o sentido de algumas palavras, é um pouco esse jeito?

Entrevistada: Sempre assim. Sempre trabalho dessa forma. Inclusive, quando eu trabalho gramática, o sentido dos termos sintáticos porque para eles é muito abstrato você falar de adjunto adnominal. E daí? Salada de fruta. Tanto faz aquilo, adjunto, aquilo que fica junto, adnominal, do nome. Fica junto do nome, fica junto do substantivo. Por que às vezes você se preocupa muito em dar o conteúdo para o menino decorar e não para ele entender. Eu sinto muito que muitas matérias são dadas dessa forma. Não existe um entendimento verdadeiro da coisa, fica só na superfície. Decodificou aquele nome, aliás, aprendeu aquele nome, treina um uso de classificação ali e pronto. Muitas vezes é só isso. Não tem um aprofundamento. Eu não sei se eu atinjo, mas eu tento fazer isso.

Entrevistadora: É o que você tem em mente.

Entrevistada: É o que eu tenho em mente.

Entrevistadora: E como você chegou aqui na Escola 2?

Entrevistada: 2003 eu me casei. Aí eu já tinha me removido para uma escola em frente à minha casa, no Alto de Pinheiros. Quando eu me casei eu vim morar perto da Avenida Paulista. Na Teixeira da Silva. O trânsito era horrível, eu levava muito tempo e eu tinha minhas obrigações da casa. Depois que eu me casei, eu tinha que dar conta do serviço. É assim para todo mundo. Aí eu percebi que era um desgaste muito grande, uma cobrança da escola porque eu me atrasava de vez em quando por causa do trânsito. Aí eu pedi, eu

vim por uma lei chamada, pelo art.22, que é um artigo que você se inscreve para você... Você não perde o seu cargo na escola, você vaga o seu cargo, mas você vai para a escola que tiver vaga. Onde tiver vaga você tem o direito de, pelo art.22, se alocar. Aí eu vim para cá em 2004, não, desculpa, eu trabalhei no DI Cavalcanti em 2004, foi em 2005. EU tentei um ano, mas não deu para continuar lá. Aí em 2005 eu já vim trabalhar aqui. Em 2006 teve remoção, aí já tinha vaga, aí eu trouxe o meu cargo para cá. Aí em 2006 eu trouxe o meu cargo para cá.

Entrevistadora: Aí resolveu os seus problemas porque é perto da sua casa.

Entrevistada: Nossa, eu moro aqui do lado.

Entrevistadora: E aqui você dá aulas para o ensino médio, no EJA, e para o ensino fundamental II?

Entrevistada: Isso.

Entrevistadora: E o que você achou dessa escola, desses alunos?

Entrevistada: Não sei, eu acho maravilhosa essa escola, eu gosto muito dessa escola. Eu gosto muito dessa clientela. É uma clientela de alunos que são, na sua maioria, bons, de famílias, assim, que respeitam a educação. De famílias que respeitam o professor, de famílias que, assim, o que o professor falar é lei. Entendeu? Isso ajuda muito a gente a trabalhar. Você sabe que o que você está falando a criança escuta em casa. Então fica até fácil trabalhar dessa forma porque você tem a parceria do pai. A família dá respaldo

para o que a gente pede, com o que a gente fala.

Entrevistadora: Isso com relação à disciplina ou ao modo como eles veem a matéria?

Entrevistada: A matéria também. Não só a disciplina, a matéria também. Para você ter uma ideia, esse ano eu formei uma 8ª série. O que eu digo como formei: eu dei aula para eles desde a 5ª série. Eu tenho esse hábito. Eu pego a 5ª série, depois eu pego a 6ª, a 7ª, eu persigo os meus alunos. Eu falo isso para eles. Eu falo “Azar de vocês se eu perseguir vocês”. Uma vez ou outra não dá para perseguir porque eu tenho que compor o horário com as classes que tiver, então eu vou pegar uma classe na 6ª, uma na 7ª. Quando eu posso, eu dou aula desde a 5ª série. Mesmo que eu tenha que sacrificar o meu horário porque eu acho que quando você pega o aluno desde a 5ª série, você estabelece um vínculo com ele que ninguém vai quebrar. Se você fizer um bom trabalho com ele, ele vai ter sempre respeito por você. Facilita o trabalho nos próximos anos. Você sabe o que aquele aluno não sabe, você sabe como você deu aula no ano anterior, o que não ficou claro, o que você tem que reforçar. Isso me ajuda muito a dar aula. Isso me dá muita segurança no que eu faço. A própria amizade que você vai estabelecer com o aluno.

Entrevistadora: Você cria um vínculo.

Entrevistada: Esses alunos que eu formei agora, uns três anos, a gente combinou que a gente ia selecionar as classes. A gente ia tirar

uma classe que ia ser a melhor. Uma coisa que não é legal, mas a gente faz porque quando eles pediam para a gente formar a classe a gente fazia isso. A gente pegava aqueles alunos mais estudiosos e colocava numa classe. Não necessariamente que essa classe virava a melhor, mas a gente tinha mais chance com ela. Essa classe, eu só tive uma oitava série esse ano, foi exatamente essa sala que eu dei aula desde a 5ª série.

Entrevistadora: Foi uma classe formada assim?

Entrevistada: Isso, a partir do 6º ano. Na 5ª série eles chegam de qualquer lugar, na 6ª série a gente já começa a selecionar. Não pode fazer isso, não é legal, mas a gente faz. Eu tive a alegria, eu consegui trabalhar com eles todos os termos sintáticos, que geralmente são muito difíceis de você trabalhar. Sempre fica alguma coisa que não dá tempo de trabalhar com eles.

Entrevistadora: Isso da 5ª até a 8ª.

Entrevistada: Isso. Eu consegui fazer tudo. Não que todo mundo tenha aprendido tudo porque eu consegui, da minha parte eu fiz. Isso é uma coisa impressionante. Eu me lembro que um dia eu cheguei para o Felipe, nosso coordenador, e falei “Felipe, eu não acredito, acabei de trabalhar oração reduzida com a 8ªB”. Ele falou: “Mas o que tem isso?” Eu falei “Isso é muito raro”. A gente nunca chega à oração reduzida, a gente vai até razão subordinada, mas para eles entenderem a reduzida, geralmente não sobra tempo. Não sobra tempo porque é tanta coisa para

trabalhar e era uma classe boa que eu consegui trabalhar tudo.

Entrevistadora: E quais são os critérios que vocês usam para selecionar essa turma?

Entrevistada: Era só interesse mesmo. Todos eles eram interessados. Não tanto quanto eles eram competentes. Não é assim, só o aluno... Não. Às vezes tem um aluno que não rende tudo isso, mas ele é muito interessado. Eu tive uma experiência interessante nessa sala. Na 5ª série havia uma menina, o nome dela é Inara, a Inara era mal alfabetizada. Mal alfabetizada mesmo. Ela conhecia algumas letras, sabia formar algumas sílabas, mas não todas, e durante a 5ª série ela foi assistida por uma psicopedagoga que trabalha com as salas especiais. Como ela tinha horário vago, ela pegava essa Inara e trabalhava com ela. Então na 5ª série ela foi assistida pela... eu não lembro o nome dela. Essa moça trabalhava, conversava, fazia, primeiro fazia uma anamnese, ia lá ver qual eram as dificuldades da criança e tal. Essa menina, lógico, como não sabia escrever direito, ela tinha dificuldade de acompanhar as aulas, ela bagunçava muito. Então, na 6ª série, quando nós fomos formar essa classe, eu falei: “Nós vamos pôr a Inara nessa classe”. “Nossa, Entrevistada, ela não é completamente alfabetizada” “Mas é nessa classe que ela não vai fazer bagunça, está todo mundo interessado em estudar”. Ela terminou a 8ª série escrevendo. Se você ditasse qualquer coisa ela escrevia. Não que ela escrevesse corretamente. Ela não escrevia corretamente.

Algumas falhas. Mas perto da forma como ela chegou, para a forma como ela acabou, ela evoluiu muito. Você sabe que no Estado a gente não tem recurso. Eu não sou professora alfabetizadora. Para você alfabetizar você tem que ser professora alfabetizadora. Você tem que saber que em ponto ela está para saber onde ela pode chegar. Eu não sei fazer isso, não. Isso é para quem estudou. Então, assim, eu vi um crescimento nela e ela só cresceu, ela só evoluiu porque ela estava nessa classe. Se ela tivesse ficado nas outras classes ela teria se perdido.

Entrevistadora: Então de alguma forma você acha que tem um aspecto positivo de se organizar as salas assim?

Entrevistada: Tem, mas isso não é aceito, não é muito legal.

Entrevistadora: Com essa organização, você acha que todas as salas se beneficiam?

Entrevistada: Não, é.... O que eu posso dizer? Eu acho que nessa classe era mais fácil dar aula. Isso com certeza era mais fácil. Não, eu acho que não. Eu acho que isso é uma coisa um pouco arbitrária isso que nós fizemos, mas eu acho que a gente ajudou algumas crianças que realmente estavam interessadas. É por isso que é ilegal, não dá para fazer isso. Você deve ter todo tipo de aluno na sala de aula e você tem que saber levar o conteúdo, saber até que ponto cada criança está, saber como você tira a criança daquele ponto, fazer subir um degrau. Nessa sala era mais fácil, nesse sentido, porque o interesse era mais...

Entrevistadora: E essas crianças moram aqui no entorno ou elas são de lugares distantes?

Entrevistada: Não, elas são vizinhas. A maioria mora por aqui. Exatamente essas crianças vizinhas. Inclusive isso, são crianças que tem um poder aquisitivo melhor porque quem mora aqui não estuda aqui. Quem mora aqui estuda em escola particular.

Entrevistadora: E quando a gente pensa no ensino médio, no EJA, também podemos encontrar essa organização das turmas?

Entrevistada: Não, não. Aí é qualquer um em qualquer sala.

Entrevistadora: A origem dos alunos do EJA é parecida com a dos alunos do Ensino Fundamental II?

Entrevistada: Não, eles trabalham por aqui. Esses adultos, eles estudam aqui porque eles trabalham aqui perto. É onde dá tempo para eles chegarem.

Entrevistadora: Qual é a possibilidade de trabalho nessa turma, com essa característica?

Entrevistada: Muito difícil. É muito difícil trabalhar com eles. Muito difícil. O problema do EJA é esse, eles chegam cansados, eles não querem nada que seja difícil, nada que peça muito raciocínio, eles não querem nada disso. Não tem jeito, eles não querem mesmo. Eles querem uma coisa assim, uma tarefinha, sabe? “Ah, deixa eu fazer uma tarefinha aqui e pronto. É isso mesmo”. Eu me lembro que quando eu comecei a dar

aulas para eles. Essa turma eu peguei agora no meio do ano. Eu dava aula no Rodrigues Alves e no meio do ano tem atribuição para o EJA porque é um curso semestral. A cada semestre tem atribuição e eu estava fora da minha escola então eu consegui trazer essas duas classes para cá mesmo. Eu me lembro que eles falavam para mim “Nossa, sua aula é tão fácil, o que você ensina é tão fácil. A gente não entendia nada do que a outra professora ensinava”. Por quê? Porque ela dava aula de 3º ano para eles e eu não fazia isso. Eu continuava no meu processo, sabe? “Vamos trabalhar esse texto. O que tem nesse texto? Por que esse artigo está no singular? Por que a gente faz o plural dessa forma? ” Então eu dava coisas assim. No fim, eles viam que eles estavam aprendendo alguma coisa, mas era fácil o que eu ensinava. Na boca deles era isso, sabe?

Entrevistadora: Para eles a questão era a facilidade?

Entrevistada: Era e eu fui facilitando a minha aula. A minha aula era muito fácil e eles gostavam. Eu consegui até que eles tivessem um comportamento diferente do que eles tinham nas outras aulas.

Entrevistadora: Por que você ensinava o que era para o 3º ano....

Entrevistada: Não, não, não. Quem tentava fazer isso era a outra professora.

Entrevistadora: Você fez uma adequação?

Entrevistada: Eu vi quais eram as dificuldades deles. Por exemplo, eu tive

aluno no 3º ano que não sabia segmentar palavras, não sabia separar as sílabas. Por que você separa as sílabas? Nunca pensou nisso, que tem a ver com a fala. Quantas sílabas eu ponho naquela entonação, naquela forma de falar? Por que eu não posso colocar um “s” sozinho naquela linha? Como é que eu vou falar esse “s” sozinho? Ninguém nunca falou isso para ele ou se falou... Então no 3º ano eu fui falar isso e fez muito sentido na cabeça dele.

Entrevistadora: Então quando você pensou em organizar o trabalho com essa turma você procurou partir dessas dificuldades que eles têm?

Entrevistada: Isso. Sem pensar no currículo. Se eu pensasse nisso eu ia continuar fazendo o que a outra professora estava fazendo?

Entrevistadora: isso tem uma boa acolhida da coordenação?

Entrevistada: Tem, nossa. Muito respeito e consideração, até porque a disciplina da classe mudou. Eles se envolveram mais, eles respeitaram mais. Uma coisa que eles falavam para mim era assim: “Você está tentando ensinar. Ninguém aqui tenta ensinar”. Eles falavam: “Professor de EJA coloca a lição no quadro e você se vira para fazer”. Não é assim. Vamos fazer juntos, vamos mostrar”. Por que é assim? Por que tem esse nome?

Entrevistadora: Nas aulas que eu assisti você sempre lavava um texto, aí vocês trabalhavam a partir deles. De modo geral

seu trabalho foi sempre assim nesse semestre?

Entrevistada: Foi sempre assim. Interpretação de texto e, assim, o que era possível trabalhar de gramática ali. O que aquele texto me oferecia eu pegava e usava.

Entrevistadora: Aí você trazia um conteúdo de informativa para passar na lousa ou oralmente?

Entrevistada: Também, os dois. Escolhia algumas coisas para trabalhar. Por exemplo, trabalhei crase com eles. Por que existe a crase. Também trabalhei um pouquinho de regência, concordância e uma coisa que eu gosto de trabalhar com EJA, que funciona muito, é trabalhar com Patativa do Assaré. Todos os alunos ficaram tocados com a leitura porque é a escrita de um homem comum então tem uma identificação muito grande com eles. Eles sentem que aquilo que ele escreve, além de ser a história deles, é a forma como eles escrevem também. Então tem, entre aspas aqui, um erro de concordância e aquilo está em um poema e aquilo fica bonito daquela forma. Ele escreve de uma forma tão bonita, a poética dele é tão tocante que, que realmente emociona. Eles ficaram muito contentes de conhecer.

Entrevistadora: E como você conduziu essa leitura?

Entrevistada: Eu apresentei um poema dele.

Entrevistadora: Onde estava o poema?

Entrevistada: Num livro didático. Eu pego um desses textos que eu xerocava, selecionei

um desses textos xerocados. Aí eu percebi que eles gostaram muito e aí eu falei para eles “Vamos fazer um trabalho sobre o Patativa do Assaré?” Aí eles concordaram: “Como vai ser?” Eu falei: “Eu quero a biografia. Vocês vão trazer para mim de forma bem resumida, vão estudar a biografia dele e vão selecionar o que vocês acham mais importante e vão colocar, escrever à mão. Eu não quero nada digitado. Copiado e colado. E quero que vocês escolham versos, cinco versos de qualquer poema dele. Eu não quero o poema inteiro. Vocês vão escolher cinco versos com os quais vocês se identifiquem”. Então foi muito bonito, muito gratificante porque na época até que eu recolhi, a gente estava no meio da campanha eleitoral e uma das moças escolheu uns versos em que ele falava sobre política. Ela fez relação com o momento que a gente estava vivendo. E aí eu li para a classe. Pedi licença em nome dela, falei “eu posso ler os versos que você escolheu?” Aí todo mundo falou que era verdade. Acho que ele falava sobre os tipos políticos. Eu não me lembro de todos, mas era uma coisa assim. Eles gostaram e eu até escrevi na lousa. Eu falei: “Eu vou escrever o que você, os versos que você escolheu”.

Entrevistadora: Por que você não pediu o poema inteiro?

Entrevistada: Por que às vezes o poema inteiro não é uma seleção, é qualquer poema. Ali ele tinha que me explicar exatamente o que ele tinha escolhido.

Entrevistadora: Você sempre trabalha com o Patativa do Assaré?

Entrevistada: Não. A partir da 7ª série eu trabalho o Patativa do Assaré. Se por acaso aparecer em algum livro didático eu trabalho, claro. Eu acho que numa 7ª, 8ª série eles já têm mais domínio da escrita. Eles conseguem perceber as diferenças de escrita.

Entrevistadora: Você vai escolhendo os autores com quem vai trabalhar a partir desses critérios?

Entrevistada: Isso, o quanto eles dominam a linguagem porque às vezes eu apresento um texto para uma criança que faz um monte de erros e ele pensa “Ah, é assim mesmo que se escreve”.

Entrevistadora: Eu gostaria que você falasse um pouco mais sobre como você escolhe os autores com quem você vai trabalhar, com quais textos você trabalha?

Entrevistada: Olha, eu vou ser honesta com você. Eu trabalho com o que eu gosto, com o que eu acho bonito. Então eu trabalho muito o Vinícius, Drummond, é pelo meu gosto mesmo é pela minha sensibilidade. É ela que vai comandar. Sinceramente é assim que eu trabalho. Que, para mim, não me emociona, eu acho que não vai emocionar os alunos. Eu percebo isso, o que eles gostam dos textos. Aí eu falo, “É assim mesmo que a gente tem que trabalhar”. Se a gente não acredita, se para a gente não funciona, para o aluno não vai funcionar. Não vai fazer diferença ler aquilo, aprender aquilo.

Entrevistadora: E de onde vem o seu gosto pelo Vinícius, Drummond...

Entrevistada: Eu sou filha de seresteiro, sou irmã de uma psicanalista, minha vivência familiar é bastante rica. A despeito das pessoas que eu conheço, que só leem os best-sellers, coisas assim, não é o meu caso não. Então, assim, eu gosto muito de música popular brasileira, conheço bastante por uma vivência pessoal mesmo, não acadêmica. Acho que eu tive bastante sorte, assim, com as pessoas com as quais eu convivi. Isso foi me transformando me transformando nesse tipo de leitora que eu sou.

Entrevistadora: E o que você está lendo agora? Ou o que você leu nos últimos tempos?

Entrevistada: Estou lendo redação para corrigir! [risos] Não, sinceramente, eu ando com dificuldade para ler, bastante dificuldade. Assim, tento.... Ah, caiu na minha mão ultimamente, mas não é nada que eu trabalho com aluno, esses livros espíritos, sabe? Mas eu não consigo ler, não sei porquê. Eu tenho que ler para devolver, eu estou me forçando a ler, mas não vai. Parece que tem alguma coisa ali que diz assim, que não faz sentido para mim. Eu tenho que ler o livro para devolver, mas... O último livro que eu li? Tá bom. Nos meus 50 anos eu ganhei uma antologia de um poeta que acabou de morrer, esqueci o nome dele. Manoel de Barros. Literatura foi o último que eu li.

Entrevistadora: Eu me lembro que durante a aula você leu um texto do Vinícius de

Moraes e ficou bastante emocionada, você comentou que se lembrava do seu pai.

Entrevistada: Meu pai tocando. É, exatamente, que tinha um trequinho do “Eu sei que vou te amar”. Eu falei, “Ah, não posso nem ler que vou me emocionar”. Eu uso muito isso. Todas as vezes que eu vou falar de alguma coisa, eu falo dos meus sentimentos para eles. Isso é uma coisa impressionante, o quanto eu tenho que tomar cuidado para ser verdadeira. O dia que eu mentir para eles eu tenho certeza que eles vão falar “Nossa, isso não é tão bonito quanto ela está falando, ela não está emocionada”. Isso faz muita diferença para eles, é como se eles colassem um pouco nisso. É como se eles falassem “Ah, eu também posso ficar emocionado”. Eu me lembro que, no dia desse texto, eu tenho um aluno muito difícil. tinha, né? Já terminou... Muito difícil nessa sala, o Eduardo. Ele estava muito revoltado, ele tinha tido uma briga muito feia e ele falou assim “Ah, eu não vou fazer nada nessa aula”. Assim, me provocando. Quando terminou o texto ele estava chorando. Ele falou “Professora, que coisa mais linda!” Eu me lembro direitinho dele. Eu pensei “É bem por aí mesmo”.

Entrevistadora: Você acha que seus alunos compartilham desse seu sentimento com relação à literatura?

Entrevistada: Eu acho que sim. Eu acho que eles acabam, de alguma forma. Não posso dizer que 100%. Nada é dessa forma. Se fosse não seria verdadeiro, alguma coisa

estava errada, mas grande parte. Eu acho que é por aí. Esse é o caminho. Se eu tivesse que ensinar alguma coisa para alguém eu diria “Faça dessa forma. Descubra aí do que você goste e é a partir daí que você vai começar”. Sem emoção, se não tiver um, se eu não for fígado ali naquele texto, você não vai se interessar por aquilo. Vai ser só mais uma aula, um tanto de palavras que ele aprendeu, mas que não faz muito sentido.

Entrevistadora: E você já levou em consideração algum texto ou autor que o aluno gosta na aula?

Entrevistada: Sim. Harry Potter, né? Que eu não li, uma história que não me interessa, mas eu já li bastante texto de Harry Potter porque é o que eles gostavam, era o que eles queriam.

Entrevistadora: Principalmente os menores?

Entrevistada: Deixo eles me contarem, sabe? Deixo muito eles me contarem”. Mas o que é que você está lendo? ” Essa última classe que eu tive, eles eram, a maior parte deles liam. Quando eles terminavam a tarefa “Ah, posso ler, professora? “ Eles tinham os livros deles. Não era nada do que eu tinha pedido. Eu tinha pedido para eles lerem esse ano só *O Diário de Anne Frank*. Foi o trabalho que eu fiz com eles. Mas sempre eles estavam lendo, sempre, e eles me contavam. Ai eu chegava perto da carteira deles e perguntava: “Sobre o que é esse livro? ” Aí eu olhava e falava “ah, eu tenho certeza que eu não vou ter tempo de ler um

livro tão grande assim. Me conta? “ E eles me contavam.

Entrevistadora: *O Diário de Anne Frank* veio no material do Estado?

Entrevistada: Veio.

Entrevistadora: Você leu com eles?

Entrevistada: Foi assim. Eu trabalhei um filme. Eu te contei essa história?

Entrevistadora: Não.

Entrevistada: Eu poderia me aposentar esse ano que eu me aposentaria feliz! Esse ano muita coisa deu certo. Nós assistimos *Escritores da Liberdade*. No filme eles trabalham *O Diário de Anne Frank*. Eles ficaram muito emocionados. Na sequência, eles ganharam no kit de aluno deles, de literatura, eles ganharam *O Diário de Anne Frank*. Eu falei “pronto, vamos ler”.

Entrevistadora: Foi coincidência?

Entrevistada: Sim, coincidência. Eu falei “Nós vamos ler”. Tá bom. Aí eles leram, mas nem todos leram. Quando nós voltamos das férias eu falei “bom, agora a gente vai fazer o nosso trabalho”. Eles não sabiam o que era, o que eu ia pedir. Eles perguntaram “Vai ter que fazer um trabalho? Um resumo do livro?” Eu falei “Não, um resumo é muito chato. Não vamos fazer, não”. Até por que eles iam copiar. Principalmente a parte deles não leu ia copiar. Aí eu marquei acho que uma sexta-feira, aí eu perguntei “eu quero que vocês realmente me digam quem leu.

Quem leu? ” Ai só 16 alunos levantaram a mão.

Entrevistadora: Quantos alunos havia na sala?

Entrevistada: Tinha uns 32. Metade da sala tinha lido. Aí eu falei para eles assim “Vamos fazer o seguinte: nós vamos separar a sala. Nessas duas fileiras aqui vão sentar só os alunos que leram o livro, nas outras todo mundo que não leu. Todo mundo vai fazer trabalho porque eu quero uma aula silenciosa”. Aí eu pedi para quem tivesse lido o livro, para escolherem qualquer parte do livro que tinha sido emocionante, que escrevesse uma carta para Anne Frank. Eles escreveram. Se você visse as cartas.

Entrevistadora: Lindas?

Entrevistada: lindas, lindas. Elas viraram... Assim, a sensação que eu tinha, só dois meninos, o resto meninas, tinham virado amigas de Anne Frank. Aí você pode acessar, as cartas estão no blog. Nós fizemos um livrinho *Cartas para Anne Frank*. São lindas as cartas.

Entrevistadora: Só com os alunos que tinham lido?

Entrevistada: Só os alunos que tinham lido que fizeram e foi uma coisa assim que até a direção da escola leu, ficou emocionada também. Foi um ano bem...

Entrevistadora: Nesse blog também tem os textos, os materiais que você fez com o pessoal do EJA?

Entrevistada: Não, não tem. O deles não tem. Deles não tem nada, do EJA não tem nada. O único trabalho desse ano é *O Diário de Anne Frank*. Eu coloco só uma coisa ou outra no blog, não coloco tudo.

Entrevistadora: Receber esses livros do estado te ajuda?

Entrevistada: Nossa, muito, me ajudou muito porque essa coisa de comprar livros é muito difícil.

Entrevistadora: E como você resolve o problema do material com o EJA?

Entrevistada: Não resolve, você não faz. Assim, o que eu faço é trabalhar com os textos. Se você depender de alguma coisa que eles tenham que buscar, pode esquecer, isso não vai acontecer.

Entrevistadora: E a escola disponibiliza xerox, folhas?

Entrevistada: Sim, sim.

Entrevistadora: Com isso você não tem problema desde que você escolha os textos?

Entrevistada: isso.

Entrevistadora: E como você faz para escolher os textos? Você pega os livros didáticos que a escola já tem?

Entrevistada: Isso. Geralmente eu pego do livro didático que já tem e seleciono o livro didático que quero trabalhar. Como sou a única professora de Português, não tenho com quem compartilhar, com quem dividir. A outra professora de Português tem um jeito

bem diferente de trabalhar com alunos então a gente não tem muito diálogo.

Entrevistadora: E quanto você vai escolher um dos textos, no caso de EJA, você pensa na questão da dificuldade, o que eles não conseguir ler, o que eles não vão conseguir? É um desafio?

Entrevistada: É porque eles desistem com facilidade. Se você pegar alguma coisa muito difícil...

Entrevistadora: Geralmente qual é sua estratégia?

Entrevistada: Olha, eu já tive a experiência de trabalhar o mesmo texto com todas as classes. Cada classe eu trabalhei de um jeito. Eu pego o mesmo texto e vou trabalhar desde o 5º ano até o EJA porque, na verdade, é mais fácil para mim. Eu domino aquele conteúdo e vou fazendo adequação. O que eu vou trabalhar com tal classe? Não tem assim uma regra, não tem uma regra.

Entrevistadora: Você vai fazendo conforme vai precisando?

Entrevistada: Isso e às vezes conforme o material que eu tenho, sabe? Se eu tenho uma cópia lá de um negócio eu dou um jeito de colocar o meu conteúdo ali dentro. Nem sempre eu consigo tirar cópia das coisas, nem sempre está disponível a máquina de xerox para mim

Entrevistadora: Eu fiz entrevistas com alguns dos seus alunos. Eu gostaria que você contasse um pouco como são, para você, esses alunos que eu entrevistei.

Entrevistada: Pode falar, quem você entrevistou?

Entrevistadora: A primeira pessoa que eu entrevistei foi a Clair.

Entrevistada: Nossa, é uma senhora muito interessada. Ela percebeu, quando eu comecei a dar aulas para eles, que eu estava com medo. Ela percebeu isso e o tempo todo, enquanto eu dava aula, ela estava ali me amparando. Sabe, com o olhar, com a aprovação. Como quem diz “Vai, está certo assim”. Por que realmente, eu peguei essa classe no final do EJA e isso não é fácil, não é fácil para ninguém. É fácil quando você começa com uma classe, é difícil quando você termina com uma classe que você não conhece. Eles estavam há dois períodos com a mesma professora então eu estava quebrando o vínculo deles com a outra professora. A Clair foi uma pessoa que me ajudava bastante na sala de aula, com um jeito, como ele recebia a aula, como ela se interessava. Ela é muito interessada. Ela compartilhou algumas coisas da vida pessoal dela comigo. Ela é uma pessoa muito interessante. Eu não tive muito tempo porque foram seis meses. Seis meses que, na verdade, não chegaram há quatro porque se você contar os finais de semana, feriados, esse mês que a gente nem dá aula direito. Mas ela é uma pessoa bastante interessante, muito.

Entrevistadora: E pedagogicamente, qual foi o maior desafio para ela?

Entrevistada: Ela não tinha grandes dificuldades. Até porque parece que ela tem

um filho que está se formou agora no terceiro ano. Ela não tinha grandes dificuldades de entender alguma coisa que eu pedisse para fazer. Quando outros alunos tinham muita dificuldade. Qualquer comanda, qualquer enunciado tinha que ser esmiuçado. No caso dela, ela lia o enunciado e já sabia o que fazer. Ela era bastante competente, uma leitora competente.

Entrevistadora: Outra pessoa que eu entrevistei foi a Karine.

Entrevistada: É a mesma coisa. A Karine um pouco mais infantil, assim, até por causa da idade. Mas, nossa, um interesse tremendo. Eu me lembro que eu devolvi um texto para a Karine, o qual eu não corrigi a gramática, não corrigi ortografia. Foi um texto interessante também. Eu li para eles um trecho de um texto do Elias Canetti chamado *A língua absolvida*. Eu li para eles um trecho desse livro em que ele fala do idioma, a língua que era usada na casa dele. Ele conta que algumas coisas que ele se lembra da língua materna dele forma as meninas que moravam na casa dele que contavam as histórias e, geralmente, eram as histórias de terror que elas contavam para ele. Aí, no dia em que eu li esse livro para eles, eu pensei: “Nossa, esse povo deve ter coisas para contar. São todos adultos, mas eles foram criança um dia”. Aí eu pedi para eles, quando a gente terminou de ler esse texto, eu falei “Agora cada um vai contar uma história e infância que você lembra”. E a Karine escreveu uma história de um tio dela que foi fazer uma caçada. Eu achei interessante a história dela. Ela escreveu

bastante, escreveu quase duas páginas. Eu li para os meus alunos da tarde. Geralmente eu faço assim, eu pego os meus textos e leio para a outra classe, quando eu tenho que fazer uma seleção e eu queria selecionar o melhor texto. Aí eu li para os alunos da tarde e pedi para eles escolherem para mim quais eram os melhores textos. Eu simplesmente li, vi e devolvi. Quando eu devolvi para a Karine ela falou assim “ Assim, professora, eu não quero. A senhora corrige a ortografia, por favor”. Ela pediu para eu corrigir a ortografia, mas ela não tem grandes erros, não. A grande questão que eu posso dizer que ela tem é a paragrafação, que até menino de faculdade tem dificuldade em paragrafar um texto. Isso não é fácil para ninguém. A única dificuldade que ela tem, na minha visão, eu lembro que a gente fez bastante, eu lembro, eu separei os parágrafos. A ortografia é muito boa e mesmo assim ela estava preocupada com isso.

Entrevistadora: E o Marcelo?

Entrevistada: Ah, o Marcelo. O Marcelo tem deficiência mental, eu não sei se você percebeu. Um problema sério aquele rapaz. Ele disfarça bem, mas ele tem um comprometimento mental. Ele deu alguns trabalhos na minha aula, depois deu trabalho em outras aulas também. Aí, mas eu não sei te dizer muito dele não. Não conheço muito ele não. As duas eu sei te dizer quem são, o Marcelo muito pouco.

Entrevistadora: E a Ana Paula? Aquela moça que senta bem na sua frente.

Entrevistada: Bem interessada também, mas não tanto quanto a Clair e a Karine. Menos interessada que as duas, mais respeitosa que interessada. Agora com a Clair e a Karine realmente, a gente teve uma empatia muito grande.

Entrevistadora: E então qual era o maior desafio da Ana Paula? Com a escrita, com a leitura?

Entrevistada: Ela tinha dificuldade, ela tinha muita dificuldade de entender um enunciado, de pedir que eu dissesse que estava tudo certo o que ela estava fazendo.

Entrevistadora: Ela tinha insegurança?

Entrevistada: Insegurança”.Professora, mas é isso mesmo o que eu estou fazendo? “ É estranho ver isso num adulto, imagina, assim.

Entrevistadora: E como você agia?

Entrevistada: Eu pedia para ela assim, eu dava uma olhada e falava “Não, isso vale nota, eu não posso corrigir. Vai por aí”. Eu dava uma incentivada nela para acabar de fazer.

Entrevistadora: No final você acha que ela evoluiu bem?

Entrevistada: Ah, eu acho que sim. Não, vamos dizer assim, se eu tivesse mais tempo de trabalho talvez, mas foram poucas aulas e nesses últimos tempos, nesse mês de outubro tem muito feriado então... Se a gente tivesse mais tempo talvez tivesse evoluído mais.

Entrevistadora: Então é isso. Se a gente puder ir agora lá ver o material.

Entrevistada: Vamos lá.

Na escola....

Chegamos até a escola e vamos para a sala dos professores, onde a professora busca seus materiais do armário para me mostrar. O diálogo a seguir tem início enquanto ela está folheando um livro didático em busca dos textos que ela usou com a turma.

Entrevistada: Tudo era uma questão política. Para os mais jovens, tudo era uma questão política. Nem sempre é política.

Entrevistadora: Mas eles achavam?

Entrevistada: Eles sempre colocavam a política no meio. Eu achava engraçado isso.

Entrevistadora: Você achava mais fácil ou mais difícil trabalhar com eles assim.

Entrevistada: Aqui em baixo? Eu achava mais fácil. Eles tinham mais facilidade de aprender qualquer coisa. Lá era muito difícil. tinha uma turma que nem copiar o texto copiava. Nem copiar da lousa eles copiavam.

Entrevistadora: E como você lidou com o Eduardo?

Entrevistada: Como eu lidei com ele? Então, é aí... Foi esse texto aqui, o Modernismo *O monstro de rodas*, Alcântara Machado. Você conhece esse texto?

Entrevistadora: Não.

Entrevistada: Depois você vai ler você vai ver que bacana que é. Conta de São Paulo antiga, no cemitério da Consolação, de uma menina que foi carregada, o caixãozinho da

menina, o corpinho da menina foi carregado por quatro mulheres. Então, assim, coisas muito diferentes da nossa vivência, eles não estão acostumados com isso. Hoje em dia os funerais são nos cemitérios mesmo, são nos velórios. Aqui essa coisa diferente, sabe, assim. Foi muito legal trabalhar esse texto com eles.

Entrevistadora: E você já conhecia esse texto também?

Entrevistada: Não. Tem coisa que é por causa do livro mesmo, eu não vou mentir para você. O Eduardo, a minha facilidade com o Eduardo é que eu dei aula para ele

Entre o coordenador pedagógico e somos interrompidas.

Entrevistadora: Você estava falando do Eduardo.

Entrevistada: Ah, o Eduardo, eu conheci o Eduardo na 5ª série. Eu dei aula para ele na 5ª e na 7ª. Eu só não tive problema com ele por isso porque senão eu teria tido muitos problemas com ele.

Entrevistadora: O que fez ele parar no EJA então?

Entrevistada: Ele tem vários problemas pessoas. Ele é homossexual mal resolvido. Bem mal resolvido. Um coitado. Mas assim, eu não tive mais problema com ele, e teria tido muitos problemas, eu sei que ele teria me enfrentado muito se eu não conhecesse ele. Como ele me conhecia, ele segurava a onda dele. É o conhecimento que te falei, da 5ª série. Quando você conhece na 5ª série,

parece que você entra em um canto da cabeça deles, da criança... Olha aqui *Como trapezista*. Esse texto eles gostaram bastante também. *Capitães de Areia*. Eles ficaram bem tocados com esses textos. É um menino que se joga, né. Acho que é só isso que eu tenho aqui. Deixa eu ver se eu tenho mais coisas.

Entrevistadora: E quando você dava os exercício de gramática você também pegava dos livros?

Entrevistada: Gramática desse livro eu não trabalhei. Trabalhei a gramática do outro. *Cachorro Canibal*. Você estava na aula quando li esse texto?

Entrevistadora: Estava. Ele é bem impactante.

Entrevistada: Bem pesado.

Entrevistadora: Por que você selecionou esse texto?

Entrevistada: Porque é o que eu tinha. Porque a Sandra Jorge copiou para mim. Na verdade, foi por isso que eu trabalhei esse texto e para trabalhar um pouquinho o narrador, que ele é um tipo de narrador onisciente. Ele fala, expressa o sentimento, não só o que a personagem fala.

Entrevistadora: Quem é a Sandra Jorge.

Entrevistada: É a professora da sala de leitura. A gente precisava usar a máquina de xerox da sala de leitura, daí eu virei para ela e falei “Xeroxa uns textos aí para eu usar com os alunos”. Então ela que escolheu. Se eu

falar que eu escolhi é mentira. Ela procurou para mim.

Entrevistadora: Vocês usam bastante a sala de leitura?

Entrevistada: A tarde, sim. A tarde a gente usa, mas à noite não. Eu não usei nenhuma vez com os alunos.

Entrevistadora: Por que a sala fica fechada à noite?

Entrevistada: Na verdade ela fica aberta, mas ela não.... Na verdade, o jeito dessa moça trabalhar, ela não é muito disponível. Não quero ficar falando mal.

Entrevistadora: claro.

Entrevistada: Nem todo mundo que trabalha no Estado trabalha com vontade.

Entrevista com a Professora Celeste – 17/04/2016

Entrevistadora:...porque você sempre fazia análise oral da literatura, você discutia com eles e tal, eu estava lá acompanhando a aula de EJA, é mais difícil porque eles têm várias dificuldades, mas dentro daquela possibilidade, foi muito parecido, sabe?

Entrevistada: Estou toda orgulhosa aqui. (risos)

Entrevistadora: Mas tem que saber, sabe? Achei muito legal. Quando eu fiz a qualificação, os professores gostaram muito das suas práticas e tal, só que a gente ficou assim, porque é tão legal e tão original e funciona tão bem e tal, os entrevistados falam isso que eu te contei até. Os alunos entrevistados falaram que suas aulas fizeram toda a diferença, que foram muito boas e daí ficou faltando compreender um pouco mais você, para compreender assim como que você chegou a essa prática de ensino tão

exitosa. Então na verdade o que eu queria conversar hoje é mais sobre as suas experiências escolares, familiares, com a literatura, mais para compreender o seu conceito, para contextualizar mais a sua prática, porque isso ficou vazio nesse sentido, porque eu centrei mais na compreensão das aulas porque eu tinha acabado de assistir as aulas e essa outra parte eu não peguei tanto.

Entrevistada: O que construiu para chegar naquilo.

Entrevistadora: É, exatamente, é isso. Então eu queria conversar um pouquinho, que você contasse onde você estudou, em quais escolas, como foi a sua trajetória?

Entrevistada: Então, eu estudei no primeiro ensino fundamental numa escola pública.

Entrevistadora: Daqui do bairro?

Entrevistada: Não, em São Caetano, eu comecei em São Caetano.

Entrevistadora: Ah, você morava lá?

Entrevistada: Eu morava lá. Depois em 72 mudei para o Alto de Pinheiros, saí do ABC lá e vim morar na zona oeste de São Paulo e tal, era outra realidade e sempre em escola pública, tinha dificuldades, eu tinha várias dificuldades porque sempre fui uma criança muito distraída. Eu lembro assim Entrevistadora, chegava em casa, assim, de 2º ano, 1º ano, eu tenho uma irmã mais velha, 5 anos mais velha do que eu.

Entrevistadora: Bem mais velha.

Entrevistada: Bem mais velha, então a minha mãe falava assim: agora você vai estudar com ela. Eu me lembro da minha irmã levantar da mesa e falar: mãe, ela não sabe nada, mãe, assim, doce, sabe?

Entrevistadora: Desesperada.

Entrevistada: Aí a minha mãe falava: o que você fez na aula? Eu falava: eu não sei mãe, já esqueci a aula. E essa minha irmã é uma pessoa muito inteligente, ela me ensinava tudo outra vez, todos os dias.

Entrevistadora: Que legal.

Entrevistada: Até hoje eu falo para ela, essa minha irmã tem uma menininha e eu ajudo muito cuidar, quando ela vem me agradecer eu digo: não, eu estou só pagando tudo o que você fez por mim, porque se eu sou alguma coisa, eu devo a essa minha irmã porque ela foi uma pessoa assim, muito, e assim, minha irmã lia demais, era apaixonada por literatura.

Entrevistadora: Ah, é?

Entrevistada: Apaixonada por literatura, assim, nós estávamos todos brincando e ela estava lendo. Então assim, ela sempre foi o meu modelo, eu não sou uma leitora como ela, eu não leio tanto. Mas assim, ela acabou sendo um modelo muito positivo na minha vida, muito positivo. Quando eu fui para o ensino médio, que na minha época chamava colegial, né? Aí fiz um curso técnico em contabilidade, meu pai era contabilista e advogado, eu fazia contabilidade porque sempre fui apaixonada pelo meu pai.

Entrevistadora: Tua mãe era o quê?

Entrevistada: Minha mãe era costureira, do lar, e costurava.

Entrevistadora: Para fora assim?

Entrevistada: Um pouco para fora, mas mais para a família mesmo. Mas a minha mãe sempre foi uma pessoa que escutou muito rádio, então qualquer assunto...

Entrevistadora: A minha mãe também.

Entrevistada: Qualquer assunto que você conversar com a minha mãe, ela sabe falar, não porque ela tenha lido, mas porque ela escutou o radialista e ela entendeu a visão do radialista e conseguiu tirar a visão dela daquilo. Ela sempre foi assim, Uma pessoa muito, apesar de não ter instrução, uma pessoa muito sábia.

Entrevistadora: Ela estudou até que série?

Entrevistada: Até o 4º ano.

Entrevistadora: Entendi, ela era alfabetizada e tudo?

Entrevistada: Sim, sim. Outro dia fui ao oculista com ela e ela está com conjuntivite, então ela tem, é como se fosse uma nuvenzinha que tem assim, então tinha lá a letra “K”, que ela tinha que ler e ela lia “R” e então o médico olhou para minha cara e disse assim: ela não conhece essa letra, não? Eu falei: ela conhece, ela não está enxergando, porque ela é uma pessoa bem alfabetizada. Aí quando ele trocou a lente e ela conseguiu ver o “K”, eu falei: pronto mãe, ele vai te dar agora um diploma de alfabetização, ele começou a rir. Bom, mas vamos voltar, a minha mãe é uma pessoa muito culta nesse sentido, não de cultura de estudo, mas de vivência mesmo, de ser uma pessoa, sabe, o meu pai gostava muito de ler, falava que a herança dos filhos eram os livros.

Entrevistadora: Ah é? E você tem muito essa memória de infância do teu pai ler assim?

Entrevistada: Nossa, muita, muita, muita.

Entrevistadora: O que ele gostava de ler?

Entrevistada: Eu lembro que ele tinha uma coleção de Seleções, Reader’s Digest.

Entrevistadora: Sei, eu conheço.

Entrevistada: Eu lembro que meu pai tinha essa coleção. O meu pai era assim, a gente morava numa casa alugada, mas ele comprava enciclopédias, nós tínhamos o Tesouro da Juventude, que acho que são 5 livros com todos os contos de fadas. Eu era apaixonada por aqueles livros.

Entrevistadora: E você ficava lendo com a tua irmã nas horas vagas?

Entrevistada: Sim, nossa! Porque assim, não era, porque assim, as crianças hoje em dia, tem muita coisa, naquela época não tinha aquele tanto de brinquedos não, tinha uma ou outra coisa, sabe? Era um brinquedo no Natal e aquilo durava o ano inteiro, quando acabava, acabava, você não ganhava, que nem eu vejo os meus sobrinhos, têm mais brinquedos do que roupa essas crianças de hoje em dia, não é assim?

Entrevistadora: É, as coisas baratinhas da China, né?

Entrevistada: É, na minha época não era nada disso, então na minha casa eu me lembro das enciclopédias que o meu pai comprava, os Tesouros da Juventude, como eu estava te falando, que era 5 livros, cada um era de uma cor, era linda a coleção, linda, mas eles deixavam acessível, que a gente podia ler, todo mundo podia ler e tudo e o Reader's Digest que meu pai colecionava, eu adorava aquelas revistas, adorava e é engraçado porque eram revistas de mais textos, não eram revista, mas aquilo lá me fascinava.

Entrevistadora: E nem era para criança.

Entrevistada: Aquilo não era para criança, aquilo não era, mas aquilo me fascinava. Eu sempre gostei muito de publicidade, eu gostava de ler as propagandas, sempre fui apaixonada por propagandas. A minha mãe fala que quando eu era pequena, nem sabia de nada ainda, se tivesse passando alguma coisa na televisão, por exemplo, às vezes passava desenho, na hora do desenho eu estava brincando, começa a propaganda eu parava para ver a propaganda. Acabava a propaganda e ia voltar para o desenho, aí eu ia brincar. Eu sempre fui muito ligada em propaganda, eu gosto muito dessa linguagem persuasiva, sabe? A foto, sabe, o jeito que o produto é apresentado, eu gosto muito. Eu gosto muito de trabalhar isso com os alunos também.

Entrevistadora: É muito legal, né? E chama muito a atenção deles.

Entrevistada: E hoje em dia, eles são alvo. Os jovens são os grandes consumidores.

Entrevistadora: Exatamente.

Entrevistada: São os grandes consumidores, então eu acho muito importante falar sobre isso com eles. Bom, aí o ensino médio fui fazer numa escola particular, fui trabalhar, aos 15 anos comecei a trabalhar, fui fazer numa escola particular, Campos Sales, eu fiz

Contabilidade, fiquei um ano parada e nesse ano que fiquei parada fui fazer o curso de desenho porque eu adoro desenho, eu fui aprender desenho.

Entrevistadora: Isso seguindo os passos do seu pai, né?

Entrevistada: Sim, mas isso antes de ir para a Contabilidade, assim, eu passei da 8ª série para o 1º colegial, aí comecei a fazer, assim, eu estudava à tarde, quando fui para a escola noturna eu não aguentei porque não era a minha realidade, eu era uma menininha e eu fui estudar com adultos. Então para mim isso foi muito chocante.

Entrevistadora: Mas por que você teve que ir para a noite?

Entrevistada: Porque eu quis trabalhar. Eu falei, agora vou arrumar um emprego, e realmente eu arrumei um emprego e comecei a trabalhar.

Entrevistadora: Você quis trabalhar por que procurava independência?

Entrevistada: Não, porque eu precisava porque precisava ajudar em casa, eu sempre trabalhei porque eu tinha que ajudar. O meu salário nunca foi, como você vê hoje os jovens estudando hoje para viajar, para comprar tênis. Não, o meu era assim para ajudar em casa. É claro que a minha mãe falava: não, isso aqui filha é teu, quer comprar uma blusinha, eu ia visitar meus avós que moravam em Minas, assim, uma coisa ou outra eu fazia, mas o dinheiro era tudo para a minha mãe. E para mim isso nunca foi um sacrifício, foi assim uma honra fazer isso, sabe? Porque eu sempre fui muito ligada à minha família, se eu pudesse ajudar, para mim estava ótimo, eu não queria outra coisa. Aí fiquei um ano parada, mas falei, bom, agora quero estudar, mas vou estudar numa boa escola. Eu morava entre o Alto de Pinheiros e o Alto da Lapa. Na Lapa tinha uma escola chamada Campos Sales.

Entrevistadora: Que ano era esse, mais ou menos?

Entrevistada: 80, em 81 eu fui estudar...

Entrevistadora: Seu pai trabalhava ali por perto?

Entrevistada: Não, meu pai trabalhava na cidade, no Centro da Cidade, aí ele não trabalhava mais em Contabilidade, ele tinha se formado em Advocacia.

Entrevistadora: Ele era advogado.

Entrevistada: Isso, no Centro meu pai trabalhava. E daí eu fui estudar Contabilidade no Campos Sales, eu pagava, daí eu dei a sorte de começar a trabalhar, fui mudando de emprego e fui para o Pão de Açúcar e no Pão de Açúcar, eu sempre tive muita sorte, não posso reclamar de nada, quando eu pagava a minha mensalidade, eu levava no Departamento Pessoal o boleto que eu tinha pago, eles me reembolsavam a metade do meu pagamento.

Entrevistadora: Que maravilha.

Entrevistada: Não sei, parece que Deus colocou uma estrela para mim. Quando eu fui trabalhar como assistente de contabilidade também numa empresa, tinha um Diretor da firma que era muito velhinho e ele era filho do dono, mas ele estava lá, sabe assim, essas pessoas que vão trabalhar de enfeite? Só para ele não ficar sem fazer nada. Mas o que ele fazia? Todas as pessoas que estudavam, a gente fazia a mesma coisa, tinha um dia do mês que a gente levava para ele, ele tinha que ver se tinha pago, ele faz um cheque na metade do valor.

Entrevistadora: Aí te ajuda muito a estudar.

Entrevistada: Muito, claro, porque assim, eu nunca ganhei bem, eu nunca tive um bom trabalho, eu sempre fui trabalhadora assim, de ganhar 2 ou 3 salários mínimos, eu nunca tive isso, mas sempre tive essas facilidades, o que foi uma sorte para mim porque me ajudou, sabe? Eu me sentia valorizada, me sentia respeitada quando isso acontecia, eu me sentia com incentivo para continuar estudando. E engraçado que essas empresas também, para você ver como é a visão dessas empresas, eles nunca se preocuparam que o que eu estava fazendo tinha a ver ou não.

Entrevistadora: Você estava fazendo letras?

Entrevistada: Não, eu ainda não estava na Letras, depois é que eu fui fazer letras, quando eu estava na importadora é que eu fui fazer letras, entendeu? Mas eles nunca se importaram com isso, o que importava para eles é que o funcionário estivesse estudando.

Entrevistadora: É uma outra visão.

Entrevistada: Para mim é, porque se eles fossem falar: ah, você está trabalhando porque a gente vai aproveitar do teu trabalho, não, não era isso, era assim, é uma questão assim, queremos aqui gente interessada em estudar porque isso fazia um outro perfil dos funcionários, eu acredito que era isso. Bom, terminei em 83 a Contabilidade, me formei em Contabilidade, aí trabalhei uns tempos com Contabilidade. Em 85, o meu irmãozinho se inscreveu para fazer vestibular na Matemática e eu era muito ligada com esse menino e eu estava lá...

Entrevistadora: Quantos anos mais novo que você?

Entrevistada: Ele é 4 anos mais novo do que eu. Uma noite eu estava em casa, ele falou assim: nós vamos prestar vestibular, eu falei: Beto, como assim, vamos prestar vestibular? Ele falou: eu te inscrevi. Eu falei: mas Beto, estou trabalhando, como assim? Não, você vai prestar sim, você vai prestar para Letras porque você gosta de ler, você escreve bem, você me ensina poemas. Falei, mas Beto, não é assim, aí eu fui de brincadeira prestar com ele. Bom, ele passou, entrou, desistiu no 1º ano, eu fui até o fim...

Entrevistadora: Você chegou a falar para ela alguns momentos antes: eu queria fazer Letras, eu tinha vontade?

Entrevistada: Não, nunca falei nada.

Entrevistadora: Nunca passou pela tua cabeça ser professora? Nada?

Entrevistada: Nunca. Claro que eu queria fazer alguma outra coisa da minha vida porque assim, trabalhar no escritório é uma coisa muito chata, muito chata. Até porque eu sou muito falante, então trabalhar como uma

coisa assim, eu sempre fui assim, né? Eu converso até com a janela, com a porta, se me deixarem, vão me confundir com poste porque eu não gosto muito de falar. Então assim, um trabalho que me proporcionasse isso, seria ideal para mim, que é a sala de aula, onde eu mais posso falar.

Entrevistadora: Afinal ele acabou fazendo uma opção que correspondeu a todas as suas expectativas.

Entrevistada: É, e aí na hora que eu fui, quando eu fui fazer o vestibular, eu já estava totalmente encantada com a ideia porque era uma faculdade pequena, Faculdade Moema, era dirigida por padres, salvatorianos acho que eles são, não vou lembrar direito a que congregação eles são, mas enfim, era uma faculdade linda. Esteticamente ela era linda, nossa, falei: aqui é o paraíso, o paraíso e as aulas eram maravilhosas. Eu lembro assim, eu estudava à noite, eu tinha 4 aulas de literatura no sábado, das 8 ao meio dia, eram as melhores aulas que eu tinha.

Entrevistadora: Porque você trabalhava, e tinha aula também no sábado?

Entrevistada: Isso, então era assim, eu chegava em casa 11 e meia, 5 e meia eu estava de pé para ir trabalhar, foi muito difícil assim, mas gostoso, entendeu? Não posso te dizer que foi sofrido, não foi porque eu gostava. Eu gostava das aulas, eu gostava dos trabalhos, gostava dos professores.

Entrevistadora: O que tinha nas aulas, no sábado, por exemplo?

Entrevistada: Era maravilhoso, maravilhoso, a professora era uma pessoa muito especial, ela era apaixonada pelo que ela fazia e ela passava essa paixão para a gente. Não tinha um aluno que dizia assim: que droga essa aula da Maria Lúcia, não tinha um aluno.

Entrevistadora: Como era o nome dela?

Entrevistada: Maria Lúcia, não vou lembrar o sobrenome. Tenho que olhar no diploma para falar o sobrenome, mas ela era maravilhosa, maravilhosa.

Entrevistadora: E ela fazia crítica literária?

Entrevistada: Sim, ela fazia tudo e eu me lembro assim, da 1ª aula de literatura ela falava: estou muito triste, ela falou assim quando inaugurou a 1ª aula dela, foi a 1ª aula que eles dão tudo que eles têm. Eu lembro que ela falou assim: estou muito triste hoje, eu vou destruir literatura para vocês. Todo mundo: por que Maria Lúcia? Ah, porque agora vamos olhar a literatura do avesso. A gente não vai mais olhar como leitor distraído, que é o jeito mais gostoso de ler literatura, é o leitor distraído, né? Aquele que se apaixona por um personagem, se encanta com o cenário, né? Porque agora vamos ver por dentro, vamos ver o esqueleto da literatura. Quando ela falou isso, a gente falou: espera aí, o que é isso? Nossa, mas foi maravilhoso. Eu não vou lembrar, são 25 anos, né? Mas eu me lembro assim do empenho das pessoas, das conversas. Falta era muito pouco, nós éramos uma classe de 50 alunos, eu não me lembro de muitas faltas no sábado. E assim, seria normal que todo mundo faltasse. Você trabalhou a semana inteira, estudou todas as noites, de sábado não, mas não faltava.

Entrevistadora: Você acha que essas aulas foram influência para você dar?

Entrevistada: Muito porque ela era uma pessoa assim, e ela era encantadora como uma pessoa, sabe? Ela era uma pessoa assim, diferente, ela não era esse padrão, sabe? Por exemplo, hoje em dia você fala assim: o que é uma mulher bonita? Ah, é mulher de cabelo loiro, ela era totalmente diferente, ela tinha vindo de uma viagem para a Índia, então ela estava com um piercing no nariz, aquilo já, sabe, hoje em dia é comum, mas há 25 anos não era comum. Ela usava aquela saia indiana assim, então ela era uma figura sedutora, sabe?

Entrevistadora: Entendi,

Entrevistada: Ela era uma figura sedutora, sabe? Assim, muito doce no jeito de falar, muito carinhosa, assim, eu acho que as aulas dela influenciaram toda aquela turma, eu acho que sim, acho que influenciaram. E tinha um professor de língua portuguesa chamado Miguel Sales, esse eu lembro do

sobrenome e me lembro muito dele ensinando a contestação da gramática. Nós fazíamos assim, estudávamos a gramática e estudávamos argumentos contraditórios dentro da gramática, por que você fala “um objeto”, por que é um objeto, sabe? Me lembro assim das coisas que são inanimadas, que você chama de objeto, ele dizia que o objeto tem que ter poder de ação, ele falava isso, sabe? Ele falava, você vai ensinar isso para o teu aluno, mas pensa atrás disso, como que o teu aluno vai acreditar nesse teu discurso? Ele era um professor maravilhoso também. E ele falava assim para a gente, falou uma coisa que não me esqueço, faz 25 anos que me formei, ele falava assim: vocês vão se formar de fato, quando vocês saírem daqui e trabalharem 5 anos, depois de 5 anos de trabalho, acreditem, aí vocês estão formados.

Entrevistadora: Porque tem a experiência.

Entrevistada: Sim, ele falava não adianta você ter na ponta da língua uma definição gramatical, sabe, enquanto aquilo não se transformar em alguma coisa que você possa oferecer para o aluno e o aluno entender, aquilo é só um discurso vazio. E eu, hoje em dia acredito nisso, foram 5 anos a mais para a gente realmente ver. E assim, me lembro das primeiras aulas que eu dei, cada pergunta era uma alfinetada porque eu morria de medo de não ter competência para responder.

Entrevistadora: Claro, no começo...

Entrevistada: E outra, você acabou de estudar com mestres, eu não sou mestre, eu não fiz mestrado, eles eram muito capacitados, eu era muito frágil diante dos alunos, né?

Entrevistadora: Mas por que você sentia essa fragilidade?

Entrevistada: Ah, porque eu sabia que não tinha estudado tanto, que não tinha tanta cultura quanto os meus professores, entendeu? Eu não tinha tanta bagagem, eu achava que eu ainda estava muito, era muito precário o que eu tinha, as minhas primeiras aulas, para você ter uma ideia, eu fazia assim,

pegava 5 ou 6 livros daquela série, eu abria no mesmo assunto, eu fazia todos os exercícios, eu fazia os exercícios.

Entrevistadora: Como se fosse aluna?

Entrevistada: Isso, como se eu fosse aluna, E dali eu inventava um exercício para o meu aluno fazer, era assim que eu fazia, para descobrir o sujeito, o que é objeto direto, dessa forma.

Entrevistadora: Dessa forma você testava o seu conhecimento.

Entrevistada: Sim, quando eu fui começar a trabalhar, quando eu peguei um oitavo ano, que eu tive que ensinar oração subordinada, aí quando eu fui ensinar para eles, eu aprendi oração subordinada. Porque eu nunca tive um professor que me ensinasse isso, nunca tive.

Entrevistadora: Nem na escola, nem na faculdade, em lugar nenhum?

Entrevistada: Não, não, não tive, quando eu fui ensinar, eu aprendi e isso foi muito gostoso, assim, eu não posso dizer que o meu trabalho é penoso. É penoso o dia a dia, acordar, levantar, preparar o diário, mas assim, a relação com o aluno era sempre prazerosa.

Entrevistadora: Continua assim?

Entrevistada: Continua, claro, continuo aprendendo.

Entrevistadora: E com relação assim, a relação que você tinha com a literatura quando sentiu que teve uma transformação no momento da faculdade, como você articulou isso, sabe? A bagagem que você tinha, aquilo que você aprendeu na faculdade, para depois dar as suas aulas?

Entrevistada: A questão da literatura? Não sei, eu sempre fui encantada com história, eu gosto muito de história, eu gosto muito de contar história, gosto muito de ouvir história, então, gosto dos cronistas, gosto de histórias curtas, gosto de histórias motivadoras, histórias que apontem para uma coisa mais

iluminada da vida mesmo. Eu acho que o jeito como fui trabalhando, fui tentando descobrir na literatura coisas simples e interessantes para trazer para as aulas.

Entrevistadora: O que é uma coisa simples e interessante?

Entrevistada: É uma coisa assim, que não seja muito rebuscada, muito cheia de...

Entrevistadora: Uma linguagem mais?

Entrevistada: Uma linguagem assim mais elevada, mais erudita, entendeu?

Entrevistadora: Entendi.

Entrevistada: Às vezes um texto mais simples tem o poder de despertar no aluno algum tipo de empatia, não é? E fazer com que aquele aluno se veja numa posição diferente porque quando você trabalha com criança assim, que são crianças que vêm de histórias diferentes muito ruins, como eu posso dizer que a minha aula vai transformar essa criança? Mas um texto pode trazer um personagem que tenha vencido alguma dor, que tenha vencido. E que aquilo seja também para o aluno um modelo, um impulso para ele dizer: olha, a minha vida não é tão ruim assim, esse personagem também sofreu, eu também posso superar essa dor, essa dificuldade, essa precariedade porque o que temos aqui são crianças com vida assim, muito precárias, elas não são, são famílias fragilizadas, são famílias que às vezes estão em situação de risco, mas eles mandam para a escola, aqui tem comida e tem gente para cuidar deles, não é isso? É isso que a gente tem aqui.

Entrevistadora: Aí você vê um pouco o seu papel assim, no ensino de português?

Entrevistada: Sim, sim, eu tento trazer textos realmente interessantes, edificantes. Se tem algum personagem malvado? Vamos analisar esse personagem, por que será que ele usou essa palavra? Sabe assim? Eu faço isso durante as aulas, né?

Entrevistadora: E quando você procura um livro para você ler, para o seu prazer, você também busca desse jeito?

Entrevistada: Sim, sim, geralmente é assim, estou passando por um problema e tal, falo: o que será que vai me aliviar dessa angústia? Me colocar, sabe, assim mentalmente em um outro lugar.

Entrevistadora: Que vai trazer...

Entrevistada: Sim, que realmente vai ser um bálsamo nesse momento de dor e tal. Eu tento também.

Entrevistadora: Você busca sozinha esses livros?

Entrevistada: Às vezes eu peço ajuda.

Entrevistadora: Para quem?

Entrevistada: Outro dia eu estava passando pelo Metrô e tem uma banca de livros espíritas, eu nunca li livros espíritas, nunca li, aí tinham vários títulos, como nesse dia estou vivendo um drama muito, aí encostei lá e comecei a conversar com a moça e falei: você já leu alguns desses livros? Ela falou: sim, já, eu gosto, né? Ela começou a explicar e eu até comprei um livro, eu li 100 páginas num dia, de tão interessada que eu fiquei, mas depois assim, eu me desinteressei. Foi a única vez que pedi ajuda também. E agora exatamente, o que estou procurando patrícia? Eu quero trabalhar um livro com os meus sétimos anos, eu tenho dois sétimos anos muito bons e eu quero indicar um livro. Vai ser uma coisa difícil porque eles vão ter que comprar esse livro ou vão ter que ir até a biblioteca conseguir ou vão ter que pegar num sebo, eu não sei. Então nessas últimas semanas, toda hora que eu saio, vou numa livraria e eu fico vendo o preço de livro, para ser uma coisa acessível para eles.

Entrevistadora: Você ainda não escolheu o livro?

Entrevistada: Não, ainda não, estou tentando descobrir uma coisa que seja interessante, que seja uma linguagem mais atual, tá? Eu pensei naquela coleção da Ática – Para gostar de ler – mas eu fui ver e os livros são muito caros, R\$56,00/R\$60,00.

Entrevistadora: É muito caro.

Entrevistada: Nossa, eu achei muito caro esses livros, tanto que sempre que eu tenho saído, assim, para passear ou descansar, passo numa livraria e falo: deixa eu ver os livros aqui, né?

Entrevistadora: Daquelas que tem no Shopping?

Entrevistada: Isso.

Entrevistadora: Que no Santa Cruz tem várias.

Entrevistada: Hum, hum.

Entrevistadora: Daí tem que ver o preço...

Entrevistada: Sim para poder indicar e para a partir desse livro, fazer um trabalho de leitura com eles.

Entrevistadora: Antes as escolas estavam dando livros no começo do ano, ainda estão dando? Porque agora é período integral, né?

Entrevistada: Sim, ele dá, como chama? Um kit de livros para eles. Eu te mostrei o trabalho da Anne Frank?

Entrevistadora: Mostrou, você até passou o áudio para ver o texto.

Entrevistada: Isso, isso, isso, aquele livro as crianças ganharam, mas foi o último ano que eles ganharam.

Entrevistadora: Ah, não deram mais depois?

Entrevistada: Não deram mais. É uma pena.

Entrevistadora: É uma pena porque não dá para você manter o trabalho.

Entrevistada: Não dá, não dá, mas que bom que fez aquele, aproveitamos e fizemos aquele.

Entrevistadora: E recuperando um pouco, você falou que morava em São Caetano, seus pais são de São Caetano?

Entrevistada: Não, a minha família é de Minas Gerais, de Poços de Caldas.

Entrevistadora: Ah, todos eles? Seus pais nasceram em Minas Gerais?

Entrevistada: Isso, isso. E quando eu tinha 3 meses eles mudaram para cá.

Entrevistadora: Por quê?

Entrevistada: O meu pai, lá não tinha campo de trabalho, o meu pai arranhou emprego aqui e a gente veio para cá.

Entrevistadora: E seu pai tinha essa coisa de querer buscar uma vida melhor, assim? Porque parece que ele foi uma pessoa que sempre?

Entrevistada: Sim, meu pai tinha uma coisa de buscar uma vida melhor. Outro dia eu contei uma história para as crianças, eu não sei se posso contar para você?

Entrevistadora: Pode.

Entrevistada: Meu pai trabalhou na roça até os 15 anos, ele não sabia o que era calçar um sapato até os 15 anos e aos 15 anos eles saíram da roça e foram para a cidade, para Poços e aí meu pai ganhou um sapato porque ia procurar emprego. Aí ele chegou em um hotel chamado Quisisana em Poços, imagina um hotel no meio de uma floresta, o Quisisana é isso, maravilhoso e era muito chique na época, hoje em dia não mais porque virou um condomínio, ainda existe, mas é um condomínio, não é mais um hotel, mas na época era o hotel mais chique da cidade e o meu pai, a minha avó sempre fez os meninos estudarem, 7 filhos, todos estudados, apesar de estar na roça, eles tinha que estudar. E meu pai foi fazer uma ficha nesse hotel para conseguir um emprego, quando ele fez a ficha, ele pediu, como se diz? Ele estava ambicionando, não sei como se fala essa palavra. Pleiteando uma vaga, né? Estava pleiteando uma vaga para garçom porque ele achou que estava bom ser garçom, quando viram a letra do meu pai, a pessoa, né, provavelmente o gerente falou: nossa, sua letra é muito bonita, você não vai ser garçom não, você vai ser escriturário. Aí já colocou o meu pai no escritório do hotel, meu pai já começou a ser escriturário, fazia livro fiscal porque ele tinha a letra muito bonita, imagine você.

Entrevistadora: Que legal.

Entrevistada: E foi isso, meu pai foi estudar Contabilidade, se formou.

Entrevistadora: Foi gostando daquilo.

Entrevistada: Foi. Aí foi para a Contabilidade e trabalhou muitos anos, aos 40 anos ele se formou como advogado e sempre foi assim.

Entrevistadora: Foi um exemplo também, né?

Entrevistada: Foi, nossa! Porque assim, ele deu uma volta na história dele.

Entrevistadora: É, totalmente.

Entrevistada: Deu uma volta, não era, das irmãs dele, ele foi o único que estudou. Assim, são 5 irmãs e ele, dois irmãos morreram, espera, falei errado, 4 irmãs e ele, dois irmãos morreram e ele foi o único que estudou. Aliás, as minhas tias estudaram também, mas quando eu digo estudar, assim, elas não se formaram.

Entrevistadora: Elas foram até onde?

Entrevistada: Elas foram até o ensino médio, assim, no máximo e pararam.

Entrevistadora: Você tinha contado que a sua irmã foi uma presença bem importante para você. E você também falou que ela era Psicanalista, alguma coisa assim?

Entrevistada: Isso, ela é Psicanalista.

Entrevistadora: E hoje ela ainda é uma pessoa significativa na sua vida?

Entrevistada: Muito, muito. Muito significativa. A gente ainda se apoia muito, ela me ajuda muito, quando acontece alguma coisa aqui eu falo para ela e ela dá a visão da orientadora e não da professora, olha, tive um problema com uma sala outro dia, eu falei: ah, eu vou tirar os 15 minutos de almoço de vocês, né? 2ª feira eu venho aqui e vou tirar e no fim de semana liguei para ela e disse: nossa, tive um problema horrível na sala, não consegui dar aula e tal. Ela falou: mas você acha que você teve um problema com essas

crianças, você vai lá e castiga eles, você acha que eles vão melhorar? Ah, sim, aí na 2ª feira, eu acalmada, desci no horário que eu disse que ia castigar, pedi licença para o professor, olha, eu não vou fazer isso porque apesar de ter alunos que desrespeitam, tem mais alunos que respeitam, então em nome desses alunos que respeitam, vocês vão ter os 15 minutos que vocês têm de almoço como sempre e amanhã, quando eu entrar aqui para dar aula, eu quero encontrar outros alunos, eu quero que a maioria respeite. E aí foi ótimo, depois não precisei nem falar porque deu tudo certo.

Entrevistadora: Deu tudo certo.

Entrevistada: Deu tudo certo porque não teve castigo, mas assim, na hora, no calor do momento você quer mais bater mesmo. Você fala: não, você me atrapalhou e agora eu que vou atrapalhar a tua vida também.

Entrevistadora: Reativo.

Entrevistada: É, e é aí que a gente faz grandes enganos. Mais ou menos é isso.

Entrevistadora: E ela teve uma trajetória parecida com a sua? Ela também trabalhou como contabilista?

Entrevistada: Não, a minha irmã não, a minha irmã trabalhou na Prefeitura.

Entrevistadora: Como o quê?

Entrevistada: Como escriturária da Prefeitura há muitos anos, depois ela se formou em Psicologia.

Entrevistadora: Na Universidade de Moema também?

Entrevistada: Não, ela se formou pela FMU e ela entrou de 1ª assim, na época não era tão fácil entrar, hoje em dia você escreve seu nome, está matriculado. Ela entrou sem cursinho, sem nada, ela conseguiu e se formou pela FMU, teve Clínica uma época, hoje em dia ela trabalha como orientadora numa escola.

Entrevistadora: que legal, uma escola pública?

Entrevistada: Não, não, escola particular. Ensino fundamental 1 e 2.

Entrevistadora: Então acabou indo para a escola também.

Entrevistada: Ah sim, a vida dela é todo para a escola.

Entrevistadora: Ela queria trabalhar com escola ou foi uma coisa por acaso também?

Entrevistada: Não, é porque assim, o campo de psicologia é muito restrito mesmo, ou você tem, dispõe de tempo para esperar os pacientes chegarem, que não é uma coisa tão fácil assim, você tem que fazer um nome e tudo o mais, então ela foi trabalhar na escola por isso. Ela pode trabalhar como psicóloga, mas de outra forma, entendeu? Com outra abordagem, né, e está vinculada à educação, sempre ligado a isso.

Entrevistadora: E vocês compartilham literaturas que vocês leram?

Entrevistada: Sim, muito, muito, a gente conversa muito sobre isso. Deixa eu ver, lembrar de um livro que lemos juntas. Isabel Aliende a gente lê junto, acho que foi o último que a gente leu porque foi antes de eu me casar e a gente lia antes de dormir, a gente ficava lendo essas coisas.

Entrevistadora: Ela é casada também?

Entrevistada: Não, ela não, acho que foi a Isabel Aliende que lemos juntas. A Casa dos Espíritos e era muito gostoso, a minha irmã é muito ligada em literatura. Às vezes eu acho que é ela que põe essa pilha em mim.

Entrevistadora: Que faz você se encantar de novo?

Entrevistada: É com certeza.

Entrevistadora: É bom ter essa referencia.

Entrevistada: Nossa, muito bom, num mundo tão cheio de coisa, alguém que se importa com coisas...

Entrevistadora: Belas.

Entrevistada: É, que não são representadas em objetos.

Entrevistadora: Exato.

Entrevistada: Então é muito bom.

Entrevistadora: Que ótimo. E seu marido faz o quê?

Entrevistada: Meu marido é físico.

Entrevistadora: É físico? Ele trabalha também no ensino médio?

Entrevistada: Ele deu aula muitos anos também, no ensino médio, ele sempre no ensino médio. Mas também é uma pessoa muito culta, a gente conversa bastante sobre filosofia, né?

Entrevistadora: Ele gosta? Eu fiz...

Entrevistada: Eu nunca soube, não, você talvez saiba, mas eu, como eu nunca estudei física porque assim, eu fui para o ensino médio, técnico.

Entrevistadora: Muito técnico.

Entrevistada: Eu falo para ele, tudo o eu sei de física, eu sou casada com um físico porque assim, eu não sei nada e eu não sabia que um físico poderia ser uma pessoa tão espiritualizada e ele é muito, muito espiritualizado, muito, muito, sabe assim? Então é uma companhia muito...

Entrevistadora: Perfeita.

Entrevistada: Muito rica, entendeu? É uma riqueza de convivência. Realmente é uma riqueza de convivência. Outro dia, para você ter uma ideia das coisas que eu converso com ele, eu trabalhei no texto com o 7º ano, que era um relato de memória. Nesse relato de memória, uma moça contando a história dela, o pai dela foi, acho que era engenheiro que acho que ajudou a construir Brasília. E essa moça morava em Fortaleza antes deles irem para Brasília e tal, e ela faz uma descrição da casa, de como era a casa dela, que era uma choupana, que era uma casa enorme, uma casa cheia de crianças, cheia de meninas que

a mãe dela criava, essas meninas, pelo que eu entendi no texto é como se fossem empregadas da casa, mas também eram tratadas como filha e tal, então assim, era um ambiente muito bacana que ela vai descrevendo. E ela conta que elas tinham uma vitrola e que a mãe dela colocava *Clair de Lune*, de Debussy para ouvir e quando ela colocava Clair de Lune a irmã, acho que a irmã mais velha, não lembro, chorava. E aí a Entrevistada, a idiota aqui, eu peguei as crianças e enfiei as crianças na multimídia e toquei Clair de Lune para eles, porque eu achei que era um direito deles conhecerem, para ficar rica a aula. Aí uma aluna me levanta a mão e fala assim: eu estou com sono. E eu, estupidamente falo: isso é entregar pérola para porco, vejam só e fiquei muito brava. Ontem, a mãe dessa menina veio aqui me cobrar esse “pérola para porco”.

Entrevistadora: Veio aqui?

Entrevistada: Sim, claro, né? E eu comentei isso com o meu marido, falei assim: ontem eu pedi desculpas para a mãe dela, eu falei que não deveria ter falado dessa forma, mas eu como professora me senti agredida. Eu estou oferecendo uma coisa simplesmente maravilhosa, na minha visão de adulto e ela não quis nem ouvir, eu nem toquei a música toda, deixei tocar 1 minuto porque sei que mais de 1 minuto eles perdem o interesse, né? Aí comentando isso com o meu marido, ele falou assim: olha, é verdade o que você está falando, até porque é uma passagem bíblica: não entreguei pérolas a porcos. Mas você poderia dizer assim, quando ela falou que ficou com sono pela sua música, você poderá ter dito assim: que bacana, isso acalmou o teu espírito, olha que interessante essa música! Então ele é uma pessoa assim, ele fala esse tipo de coisa para mim, entendeu? Quando eu levo uma coisa que eu fiz assim, agressividade.

Entrevistadora: E ele faz essa leveza.

Entrevistada: Ele faz essa leveza, entendeu? É com isso que eu convivo, então assim, não é difícil eu fazer o que eu faço porque eu tenho apoios muito bons assim, muito, gente muito positiva, entendeu? Não é

gente que fala: “ai que droga, você trabalha no Estado, ai que porcaria, nossa, como você sofre! Não, olha que bacana!”

Entrevistadora: Te traz uma visão positiva da profissão.

Entrevistada: Da minha profissão.

Entrevistadora: E da relação com as pessoas.

Entrevistada: Com as pessoas, né? Eu falei Márcio, eu aprendi, aprendi, vou falar assim, a próxima vez que eles falarem que a música que eu estou tocando para eles dá sono, vou falar: serenou seu espírito, acalmou sua alma, olha só. Falei uma coisa, não fui grosseira e ensinei que uma música clássica pode acalmar o espírito.

Entrevistadora: Exatamente. Ele dá aula hoje em dia?

Entrevistada: Ele dá aula de karatê, além de ser professor.

Entrevistadora: Que maravilha.

Entrevistada: É, ele é mestre de karatê, ele tem uma academia.

Entrevistadora: Então deve ser mesmo uma convivência muito boa, né?

Entrevistada: Muito bacana, a única coisa assim, que ele queria que eu fosse esportista como ele, eu não sou, não, eu gosto de comer mesmo e descansar, não tem nada a ver com esporte, o nosso único drama é esse.

Entrevistadora: Tem que ter algum drama.

Entrevistada: Tem que ter, senão a vida não é...

Entrevistadora: Muito perfeito não dá, né?

Entrevistada: É, não dá, não dá.

Entrevistadora: E você estava falando que trouxe memórias para a sala de aula dessa moça, que ela trouxe da casa. E para você, qual é a casa que você lembra mais com mais carinho, das casas que você já viveu?

Entrevistada: Ah, que já vivi? Vou falar da casa dos meus avós, dos pais do meu pai, que era a casa que recebia gente porque nós morávamos aqui em São Paulo, mas sempre, todo feriado, todo fim de semana que a gente podia, o meu pai colocava toda a criançada no carro e: vamos para Poços, então a casa da minha avó. A casa da minha avó era assim, sabe, casa com fogão de lenha, sabe?

Entrevistadora: Sei.

Entrevistada: E uma casa, as 4 irmãs do meu pai, tias muito carinhosas, quando a gente chegava, tinha bandeja de bombons feitos, porque elas eram super caprichosas, tinham assim os doces que a gente gostava, as comidas que a gente gostava, sabe e meus primos também, nossa, era maravilhoso.

Entrevistadora: Trazia toda aquela coisa acolhedora?

Entrevistada: Sim, sim, de uma família mineira, né? De uma família carinhosa, de uma família que tinha sérios problemas, mas também tinham uma convivência deliciosa quando os problemas não estavam tão fortes, tão prementes, então é a casa dos meus avós. A casa que eu tenho na memória é a casa dos meus avós. Se eu pudesse, às vezes eu fecho os olhos e digo: aí, se Deus me desse mais uma ora naquela casa, mais uma hora com eles, sabe? Ia ser tão bom, tão rico, né? Porque foi tão bom viver lá.

Entrevistadora: Tem um livro do Bachelard que chama: a poética do espaço e ele fala dessa relação que a gente tem com a casa e ele conta desses lugares da casa, o quanto formam a gente.

Entrevistada: Nossa identidade.

Entrevistadora: Isso, você falou isso e me lembrou muito porque é aquela casa que a gente viveu e sabe, parece...

Entrevistada: Que a gente foi acolhida.

Entrevistadora: É, e parece que aquilo que criou uma certa estabilidade dentro da gente.

Entrevistada: Isso, isso, veja, tinhas a minha casa, a minha mãe sempre foi muito

cuidadosa me tudo, mas quando ia para lá, parece que todo mundo estava cuidado, inclusive meu pai.

Entrevistadora: Porque aqui ele não tinha que cuidar.

Entrevistada: Aqui ele era o cuidador, mas lá a gente estava sob os olhos do meu avô, que era uma pessoa extremamente forte, da minha avó, que era uma mulher extremamente forte. Então era bom ficar lá com eles, ficar embaixo das asas dos dois, naquela casa, sabe?

Entrevistadora: Que maravilha.

Entrevistada: Com aquelas comidas, com aqueles pães que a minha vó fazia, sabe? Eu me lembro da minha avó, ela fazia pão, fazia, a gente chama de quitanda em Poços. Quitanda é bolachinha, é broa, isso se chama quitanda. Me lembro que ela colocava uma bacia, super bem areada de alumínio, na cadeira porque aí a força do corpo dela é que sovava o pão. Eu me lembro da minha avó fazendo pão.

Entrevistadora: Que lindo.

Entrevistada: Então é uma memória muito gostosa de ter, sabe?

Entrevistadora: E ela gostava de cantar?

Entrevistada: Minha avó não, minha avó era uma pessoa extremamente triste, hoje ela seria depressiva, porque ela perdeu 2 filhos, um deles morreu de acidente, ela nunca se recuperou. Depois que o último morreu, perdi um tio num acidente aos 24 anos, a minha avó nunca mais recuperou. Inclusive, para você ver como que foi grave, o médico, um médico, ensinou a minha avó a fumar porque o cigarro aplacava a angústia.

Entrevistadora: Coitadinha.

Entrevistada: Ela só parou de fumar no fim da vida quando ela teve uma pneumonia, aí o médico falou: eu sei que a senhora fuma para se acalmar, mas a senhora não vai mais fumar porque o seu pulmão está nesse estado e aí ela teve que parar. Mas a minha avó era uma pessoa muito, mas assim, uma pessoa boa,

boa, mas não uma pessoa igual meu avô. O meu avô não, o meu avô brincava, meu avô falava, era uma pessoa, um velhinho muito lúcido, sabe, assistia jornal com a gente, entendeu? Lia jornal, o meu avô lia jornal, apesar de ter pouca instrução também, trabalhava na roça, derrubava árvore, trabalhava com trator, sabe? Trabalho bruto mesmo, mas mesmo assim, era uma pessoa muito culta.

Entrevistadora: E quem você acha, quem ou o que na verdade pode ter sido essa referência que você falou? Que você pode fazer uma leitura bela, trazer a música bela?

Entrevistada: A minha irmã, essa é a minha irmã. A minha irmã é uma pessoa muito especial, eu acho que foi ela. Apesar de que meu pai tocava música clássica também, o meu pai era violonista.

Entrevistadora: E onde ele aprendeu a tocar violão?

Entrevistada: Ele assim, antigamente, não sei se você sabe, quem tocava violão era desvalorizado porque só vagabundo que tocava violão, então a minha avó odiava, ele tinha que esconder o violão da minha avó, mas ele gostava, então ele foi para o conservatório, se formou no conservatório, ele dava aula em conservatório.

Entrevistadora: Isso quando ele estava ainda e m Minas?

Entrevistada: Isso, isso em Minas, né? Meu pai era seresteiro, fazia seresta, tocava com os amigos. E ele tocava, dentre as músicas, ele gostava de tocar chorinho (?) ali, não sei se você conhece.

Entrevistadora: Hã, hã.

Entrevistada: Então ele tocava essas peças assim, peças que não é do chorinho, mas tocava algumas músicas clássicas também, eu acho que isso tudo ficou na minha cabeça, construiu esse gosto por isso.

Entrevistadora: Esse gosto pela música clássica, pelas coisas belas, se fosse para a sua irmã, você traz para você também.

Entrevistada: Isso, para mim. Eu me lembro que o meu pai ensinava a minha irmã a cantar algumas músicas e ela me ensinou a cantar. Ele ensinava para ela e tocava para ela cantar, depois ela me ensinou.

Entrevistadora: Por que ele parou?

Entrevistada: Não, não, porque ele queria juntar a família cantando junto com ele, entendeu? Era isso, então as nossas reuniões de família sempre eram regadas de música, todas as reuniões de família tinha meu pai tocando. Logo que ele morreu, eu não aguentei, né? Hoje em dia eu já quero que toquem, mas nos primeiros anos, era muito duro, ter a música e não ter ele. Eu tenho 2 irmãos que tocam também, mas no começo eu, foi muito difícil. Mas agora eu já sinto saudades, quero que toquem, mesmo que eu chore, eu quero ouvir.

Entrevistadora: Porque traz também uma coisa boa, a presença dele, né?

Entrevistada: Porque traz toda a presença dele, a lembrança dele.

Entrevistadora: Que coisa boa.

Entrevistada: Eu acho que ele e a Alda, o meu pai e a minha irmã Alda, eles construíram esse tipo de vontade de procurar isso, de oferecer isso para o aluno. Porque foi tão bom para mim, então quando uma coisa é boa para a gente, a gente quer oferecer também.

Entrevistadora: Claro. E você ouve chorinho ainda?

Entrevistada: Ouço, comprei alguns CDs, tem algumas gravações do meu pai que eu ouço.

Entrevistadora: Que coisa boa. Faz tempo que ele faleceu?

Entrevistada: Ele faleceu em 2010.

Entrevistadora: Já tem 7 anos. Então é isso, obrigada, é sempre um prazer conversar com você porque a sua experiência é muito rica.

Entrevistada: Que bom, que bacana poder te ajudar.

Entrevistadora: Me ajuda muito.

Entrevistadora: Há quanto tempo você trabalha como professora?

Entrevistada: Há 20 anos?

Entrevistadora: Qual é sua formação?

Entrevistada: Eu fiz o curso de Letras na faculdade Oswaldo Cruz. Bacharelado e licenciatura. Português-inglês e fiz um ano de francês também, mas eu preferi fazer inglês.

Entrevistadora: Você se identifica bastante com a língua inglesa.

Entrevistada: eu me identifico. Depois eu fiz um curso, uma pós na UNINOVE em gramática. Antes da UNINOVE eu fiz uma pós em literatura a PUC.

Entrevistadora: O que te levou a escolher ser professora?

Entrevistada: Então, eu trabalhava na SPTRANS, eu era concursada lá já há oito anos.

Entrevistadora: Na parte administrativa?

Entrevistada: Na parte administrativa. Eu fiz letras porque eu me interessava em ser secretária bilíngue da diretoria então eu fiz essa faculdade. Depois eu comecei a me identificar, assim, o pessoal falava “fulano está dando aula”.

Entrevistadora: Lá no curso?

Entrevistada: Em letras mesmo, na faculdade”. Ah, está dando aula não sei o quê”. Aí eu pensei assim, eu vou ficar presa em uma empresa o dia inteiro. Eu tenho minha filha, isso em 1994.

Entrevista com a Professora Valquíria

20/12/2014

Entrevistadora: Qual é seu nome?

Entrevistada: Valquíria.

Entrevistadora: Você em quantos anos?

Entrevistada: Eu tenho 49 anos.

Entrevistadora: Você já era casada e tinha uma filha?

Entrevistada: É, eu casei em 1993, terminei a faculdade em 1994 e aí engravidei em 93 também, no ano do casamento. Tive a Amanda em 1994 e aí eu me formei em 1994 e falei assim “não, eu vou pegar uma área com mais flexibilidade para criar o filho”. Então eu fui para a educação e gostei.

Entrevistadora: E você já começou na rede estadual ou você começou em outra rede?

Entrevistada: Comecei na rede estadual.

Entrevistadora: Trabalhando com o Fundamental II e Ensino médio?

Entrevistada: Comecei com o Fundamental II.

Entrevistadora: Dando aulas de Língua Portuguesa?

Entrevistada: Isso. Lá na Vila Jaguará. Trabalhei pertinho da Av. dos Remédios. Eu fui para lá em 1995. Dia 23 de fevereiro de 1995. Eu comentei com a diretora do Joaquin Silvado “estou formada,” ela disse “se tiver alguma vaga aqui você vem para cá”. Por que essa escola que eu entrei era escola modelo, era escola padrão. A gente fazia entrevista e eles admitiam a gente.

Entrevistadora: Então não era concurso?

Entrevistada: Não, era contratado. Eu fiquei lá acho que foi só seis meses. Logo em seguida eu fui para o Silvado, aí no Silvado eu fiquei uns seis anos, sete. Depois, em 1998 eu fui para outra escola, aí ficava mudando

de várias escolas para conhecer vários lugares e também porque como eu não era concursada, vinha o pessoal concursado e segue a escala de pontuação. Depois eu passei em um concurso, passei em inglês, passei no concurso em 2003. Só que eu não assumir, aí em fiquei com cargo estável. Inclusive, fiquei em escola particular, concomitante com o estado no Colégio Santa Bárbara, aqui perto, sistema Objetivo. Fiquei lecionando português na parte da manhã e à noite eu ficava lecionando inglês no Estado.

Entrevistadora: E quais foram as suas impressões sobre ser professora?

Entrevistada: Eu achei muito bom porque é muito bom, é uma satisfação a gente trabalhar com a parte humana, humanizar. Essa troca de experiências com os alunos e comigo é muito boa, é muito gratificante. Não tem, assim, a gente não ganha o suficiente, tanto que a gente tem que ficar... estou na prefeitura. A gente não ganha o suficiente aí a gente tem que ficar fazendo dois, três períodos até, mas eu não trocaria, não. Não me arrependo.

Entrevistadora: E atualmente você só dá aulas de Português?

Entrevistada: Eu estou concursada como professora de Inglês e Português no Estado. Estou dando aula no EJA de inglês e no médio de manhã Português.

Entrevistadora: Dar aulas das duas disciplinas te agrada da mesma forma?

Entrevistada: Agrada. A Língua Portuguesa, os alunos não têm uma receptividade assim, quanto quando a gente leciona o inglês. Quando eu pego uma turma que é Português-inglês, eles falam que é totalmente diferente a aula de inglês. Diz que eles se envolvem mais. Não sei. Eles acham muito pesada a carga de Língua Portuguesa. É desgastante para eles e até há uma empatia para o lado da professora de Língua Portuguesa e para a professora de Matemática também, eles falam isso. São várias aulas, são cinco aulas semanais então a gente entra com constância com eles lá. Agora, inglês eles gostam. Eu também me identifico com inglês porque eu trago música, tenho um leque enorme. Eu também faço *Cultura Inglesa*.

Entrevistadora: Você faz o curso de inglês?

Entrevistada: Faço, faço *Cultura Inglesa* já faz um ano e meio. Comecei no ano passado, na metade do ano, aí foi todo esse ano e ano que vem mais o ano todo.

Entrevistadora: E você optou fazer o curso para aprender mais?

Entrevistada: Eu já havia feito esse curso um ano. Mas o que aconteceu? Como eu fui para a escola particular, aí já não havia horário porque o horário era a parte da manhã. Então eu me dediquei à escola particular porque eu ganhava duas bolsas para as minhas filhas. Aí eu fiquei lá um tempão. Eu fiquei lá acho que uns oito, nove anos. Aí depois eu também fui estudar em uma escola particular lá no Alto da Lapa, em duas escolas, uma no Alto da Lapa e outra na

Lapa mesmo. Mas eu não gostei muito dessas escolas. Elas se prendem muito a livro. Eles prendem a livro e cobram o livro. A gente tem que pegar o livro e fazer o aluno, de qualquer jeito...e eu não gosto de trabalhar assim, presa a um livro.

Entrevistadora: E como você gosta de trabalhar?

Entrevistada: Com atividades que eu monto, eu trabalho as minhas aulas em cima de um contexto que fale da realidade do aluno também.

Entrevistadora: é importante.

Entrevistada: Não ficar presa apostila, em livro. Claro, não tem como não usar tudo, mas eu gosto de estar flexibilizando e eles não gostam muito disso. Eles querem que use o livro, então eu não me adaptei a nenhuma das duas escolas por causa disso. É difícil porque pai e mãe não pagam barato nos livros, eles pagam caro. E com razão, não tiro a razão deles, de querer que faça o livro. Mas não é muito bom ficar preso em um livro só.

Entrevistadora: A partir disso que você acabou de falar, como você pensa e planeja as aulas para o ensino médio, me refiro às aulas que acompanhei?

Entrevistada: Nossa, até hoje eu não sei como porque eu tenho uma versatilidade, vem assim a aula. Eu acho que é tão, também vinte anos, como eu me identifico com essa área eu acho que as coisas vêm assim. Tanto que em 1998, é assim, sinceramente, tem anos que a gente está bem inspirado, então a

gente está bem inspirado porque como eu estou cansada, quando eu estava só com o Estado era muito bom porque aí eu montava as aulas, me dedicava bem. Aí os alunos, eu já chegava já, não precisava nem de lousa, nem de nada, já falava. Tanto que eu encontro alunos meus de tempos passados, que eles falam “nossa, professora, eu nunca tive uma professora de Língua Portuguesa tão boa assim”. A gente acha que não está bom.

Entrevistadora: A gente sempre tem uma autocrítica forte.

Entrevistada: Sempre tem uma crítica e eles falam “nossa, professora, muito bom”. Eu me sinto, até em relação há uns dez anos atrás, eu acredito que a gente vai se prendendo muito a coisas que eles vão cobrando. Aí vai deixando um pouquinho da essência que a gente trabalha. Mas, assim, as aulas que eu monto, elas vêm, por exemplo, como eu sou módulo na prefeitura, eu dou português na prefeitura, e eu preciso entrar em outras salas: de geografia, de ciências. Então eu dou uma olhadinha e tenho essa flexibilidade que já é do meu instinto. Então eu consigo desenvolver. A professora deixou uma matéria de Geografia, eu olho o caderno do aluno e já consigo pegar, acompanhar, desenvolver aquilo. Então, Ciências, dou um texto, de Língua Portuguesa, dou um texto voltado para ciências com interpretação de texto para esclarecer para eles. Então eu tenho, eu chego numa sala, assim, às vezes eu montei aquela aula e às vezes eu não dou aquela aula. Eu já pego e falo assim, “hoje eu vou fazer isso”. Por que às vezes que

encontro um aluno triste, alguém assim, há um conflito na sala. Então, de repente aquela matéria que a gente vai ver não vai ser tão necessária, tanto quanto o que a sala está pedindo naquele momento.

Entrevistadora: Resolver um conflito, uma conversa.

Entrevistada: Isso, resolver um conflito, uma conversa às vezes é mais importante. Acompanhar eles, de repente, na parte de humanizar, sociabilizar, parar para conversar com eles, refletir. Uma vez, eu me lembro, eu estava no Silvado, um aluno colocou um absorvente na lousa e riscou com caneta vermelha. Então a gente parou. Eu falei assim “gente, vendo aqui esse absorvente, alguém sabe aqui o que é ciclo menstrual?” “Sexta série. Ai a gente começou a falar e o outro professor veio e acompanhou também. Foi uma turma muito bacana lá na escola porque a gente tinha essa facilidade, essa interdisciplinaridade, de trabalhar todo mundo junto. Então a escola, eles trabalham por áreas. Educação física, artes, língua portuguesa, língua inglesa. A gente fica todos em uma área: códigos de linguagem. Aí matemática, não é que é separado, depois eles completam.

Entrevistadora: Em qual escola?

Entrevistada: No Silvado.

Entrevistadora: Se compararmos o Silvado com a Escola 1, qual é a diferença nessa questão?

Entrevistada: A Escola 1 já é um outro contexto, mas também lá é muito bom porque há uma casualidade com os professores. Os professores se completam, a gente um encoraja o outro e lá eles têm a, como se fala, o trabalho de Iniciação Científica. Não tem nada a ver com a minha área só que nós, o aluno está livre de escolher um tema. Se ele escolhe, a gente, por obrigação, tem que saber sobre aquele tema, como leucemia. Toda área de medicina e essas coisas. A gente vai atrás para ajudar o aluno. Então a gente acaba aprendendo todo mundo junto.

Entrevistadora: Mas como funciona isso? Você tem que orientar uma quantidade de alunos?

Entrevistada: Isso. Eu tenho que orientar a sala inteira.

Entrevistadora: Qual sala você pegou?

Entrevistada: o 1º A. Só que assim, no 1ºA era uma sala um pouco apática. Eles tinham já umas certas manias então, infelizmente, eu consegui atingir só três grupos. Eram cinco grupos então três grupos apresentaram e o restante não. Até o professor falou para a gente, o professor da prática de Língua Portuguesa, ele falou que não é para a gente ficar frustrado quando a gente não atingir 100%. Para dar-se por satisfeito atingindo 60% da sala, que isso é assim mesmo.

Entrevistadora: No seu curso de graduação?

Entrevistada: Isso, ele falou isso para mim. Ele comentou assim com a gente.

Entrevistadora: Você mencionou antes que seu jeito de dar aulas é mais solto, porém atualmente é muito difícil trabalhar assim por conta das cobranças. De onde vêm essas cobranças?

Entrevistada: A cobrança vem dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais então eles mandam aquele montante em cima dos, do que é necessário para o aluno. Então a gente tem que condensar isso, trabalhar isso para não prejudicar, de repente ele vai fazer essas provas ENEM, a prova do Saresp, vai ser cobrado isso então a gente tem que deixar o aluno flexível para todo tipo de necessidade que ele tiver.

Entrevistadora: E nesse ano, o que você trabalhou com o 1º ano, quais foram os assuntos?

Entrevistada: trabalhei figuras de linguagem para trabalhar com eles interpretação de textos, trabalhei literatura, seguindo toda aquela, a literatura, se você observar depois nesse livro aqui. [abre o livro e vai falando]. Aí você vai contemplando. Eu comecei por Quinhentismo, falei também dos trovadores, expliquei para eles porquê Quinhentismo, trabalhei a gramática dentro do contexto, dentro desses textos, que é de interpretação dentro da literatura eu puxava a gramática.

Entrevistadora: E como é que você trabalhava, por exemplo, o Quinhentismo ou o trovadorismo, que você disse que trabalhou?

Entrevistada: Selecionava um dos textos, falava das características das trovas e dos

trovadores, e aí eu trabalhava o texto para eles entenderem por que chegou naquele contexto. Por que trovadorismo? Por que essa palavra? O que tem a ver? Então, dentro do texto, puxava toda a história e as ideias e através do texto já puxava a gramática também. O Quinhentismo também desse mesmo seguimento.

Entrevistadora: Nas aulas que eu acompanhei vocês estavam vendo o Barroco. Vocês não trabalharam com o Arcadismo?

[a professora abre o livro no capítulo dedicado ao Barroco]

Entrevistada: Não, não deu tempo de trabalhar.

Entrevistadora: Como se dava o uso desse livro?

Entrevistada: Os alunos não receberam esse livro. O que aconteceu? A escola só tinha uma sala de aula, a professora já pegou e centralizou tudo para ela lá os livros, ela pegou os livros, uns 30, uma quantidade correta da sala e deu para os alunos. Os alunos levaram para casa e eu fiquei com uma pequena quantidade de 28 livros. Então eu trabalhava em grupos e eu ficava com esses livros comigo. Aí ela ia na minha sala e pegava os livros porque os alunos dela levavam para casa e esqueciam, aí foram desaparecendo. Ficaram só 15.

Entrevistadora: E como esse livro foi selecionado?

Entrevistada: Esse livro foi selecionado pela escola, a escola escolheu esse livro para trabalhar.

Entrevistadora: Você participou da seleção?

Entrevistada: Não participei porque ela foi no começo do ano passado. Quando eu cheguei nessa escola, eu cheguei em agosto.

Entrevistadora: Você gosta de trabalhar com ele?

Entrevistada: Eu gosto de trabalhar com esse e com um outro também lá que é da editora... não lembro. Eu não ficava só nesse.

Entrevistadora: Você ficava nesse e no outro?

Entrevistada: Isso, nesse, no outro e na apostila.

Entrevistadora: Você tinha que usar a apostila ou você a usava quando achava mais conveniente?

Entrevistada: Não, com esse material mandando pelo estado a gente utiliza. A gente segue também.

Entrevistadora: você usou todo o livro?

Entrevistada: Não. Eu usei alguns textos aí, não usei todo não. Tanto do volume 1 quanto do volume 2.

Entrevistadora: o que você acha desse material?

Entrevistada: É um material interessante, não deixa de ser um material necessário. Ele condensa bastante coisa que tem dentro do currículo do 1º médio.

Entrevistadora: E funciona com os alunos?

Entrevistada: Olha, se o aluno teve um acompanhamento do 9º ano tranquilo ele acompanha esse aí, mas há algumas dificuldades.

Entrevistadora: Os alunos têm dificuldade com esse livro?

Entrevistada: Tem, eles têm dificuldade. Eu tenho que estar junto com eles. A gente tem que estar lendo e respondendo junto. Se eu explicar e pedir para eles fazerem em casa eles não...

Entrevistadora: Por quê?

Entrevistada: Aspectos de gramática, interpretação de textos. Mas com a gente vai.

Entrevistadora: Aí você tem que fazer a seleção.

Entrevistada: sim.

Entrevistadora: Você faz essa seleção sozinha ou com os outros professores de Língua Portuguesa?

Entrevistada: Como a professora dava aula só no 1ºE e eu do a até o d, a gente conversava a respeito. Mas só que assim, tem coisa, tem uma música que é pedida aqui. Eles têm que mandar o CD, só que o CD não estava lá. Então tem coisa que emperra. Então a gente tem que ir atrás. Tem a parte aqui de uma, de um texto que tem que ler para o aluno, só que você tem que buscar esse texto e imprimir ele. Não está junto, entendeu? A apostila, você tem que montar a aula em cima dela. Aí é tranquilo.

Entrevistadora: Ela não está pronta.

Entrevistada: Mas ela é atraente.

Entrevistadora: Com relação ao trabalho desse ano, vocês chegaram a ler algum livro?

Entrevistada: Lemos. Lemos *O Diário de Anne Frank*. Eles gostaram.

Entrevistadora: Como foi esse trabalho?

Entrevistada: o trabalho é assim, nós recebemos os livros.

Entrevistadora: Cada aluno recebe um kit, um conjunto de livros.

Entrevistada: Isso. Havia três, só que com esse negócio de copa do mundo, sabe, eleições, dificultou, atrapalhou totalmente porque eu ia trabalhar os três livros. Então eles leram o livro e eu dei uma prova em cima da interpretação do livro.

Entrevistadora: Como foi essa leitura? Na escola ou em casa?

Entrevistada: Na casa. Alguns leram em sala quando era aula assim, atípica, quando terminavam a atividade perguntava se poderiam ler. Mas foram poucos que leram porque eles perderam os livros, deixaram o kit na escola, esqueceram.

Entrevistadora: Por que você acha que isso acontece?

Entrevistada: Porque eles não têm a cultura de leitura. A família não tem a cultura de leitura. A maioria dos brasileiros é muito visual, gosta muito de televisão então não está incutido esse negócio de leitura. Na

minha casa está porque como eu gosto de ler, minhas filhas acho que me acompanharam e também meus irmãos deram livros infantis quando elas eram crianças, elas já têm essa prática. A maioria dos alunos não têm. Mas não deixa de fazer crescer essa vontade neles.

Entrevistadora: Como você vê o trabalho do professor com relação à leitura?

Entrevistada: eles são receptivos à leitura. Se eu leio. O que eu faço? Eu pego o livro e leio em sala de aula”.Ah, gente, vamos fazer uma prévia do..”. Eu instigo a leitura, aí uma vez também eu li em sala de aula, acho que foi o 1ºB, eles disseram “Ah, professora, eu gostei”. A maioria que leu foi do 1ºB. Eles leram bastante.

Entrevistadora: Alguns leram o D.Quixote, não leram?

Entrevistada: Leram, leram o D.Quixote.

Entrevistadora: Era uma adaptação ou era o texto integral?

Entrevistada: Era uma adaptação, mas ele está mais voltado para o texto original, eu li e ele está mais voltado para o texto integral. Eles acharam confuso”.Ai, professora, eu não gostei”.

Entrevistadora: E eles faziam a leitura e depois tinha uma prova.

Entrevistada: Isso.

Entrevistadora: O que você costuma pedir nessa prova com relação à leitura?

Entrevistada: Eu costumo perguntar com qual personagem eles se identificaram, de

qual parte eles mais gostavam, se eles fossem o personagem, como é que se fala, que está agindo em favor das pessoas no livro o que eles fariam. Coisas assim, mais assim, voltadas para eles.

Entrevistadora: Para eles se posicionarem?

Entrevistada: Se posicionarem, uma crítica em cima. Não fazer, assim, uma coisa de decorar a parte “Ah, capítulo 1 fala sobre..”. Essas coisas não.

Entrevistadora: Você contou que ao longo do ano trabalhou algumas escolas literárias. Os alunos liam textos relacionadas à elas?

Entrevistada: Eles liam em sala. Eles gostavam”.Professora, posso ler? “ Eles eram voluntários, gostavam de ler sim. Eles liam os textos que estavam no livro didático ou os livros mesmo dos autores?

Entrevistadora: do livro didático.

Entrevistada: Eles eram receptivos, gostam dessas atividades de leitura?

Entrevistadora: Gostavam. A maioria era receptiva.

Entrevistada: Eles costumavam fazer as leituras e responder algumas questões?

Entrevistadora: Eu faço assim, eu faço a leitura na sala e eu já fiz curso de teatro, aí eu interpreto. Eu peço para alguém ler comigo e aí eu interpreto o barulho, a sonoplastia, tudo do texto. Eles gostam. Eu tenho essa facilidade com o ensino médio, eu chamo eles para perto de mim. Tem essa afinidade.

Entrevistadora: Você falou que você acha que os alunos não têm essa prática de leitura em casa e isso dificulta na aula. Como você vê os alunos com relação à leitura, à escrita?

Entrevistada: Eles estão inseridos em um contexto de informatização. Eles gostam muito de celular, whatsapp, essas coisas. Eles estão mais, assim, as informações para eles chegam muito rápido. Às vezes eles não têm esse discernimento de pegar um livro e ler, relaxar. Eles não têm esse costume de relaxar. Aí eu já fiz até uma análise, porque quando eu estava na sala de aula agitada, assim, pego uma coisa, pego outra, não sei o quê, aí eles vão fazendo. Aí eu falo assim “Vamos fazer uma leitura silenciosa”. Aí eu pego e dou como exemplo. Pego o livro e faço a leitura silenciosa, aí eles vão acalmando. Eu tô fazendo essa prática.

Entrevistadora: É seu maior desafio, fazer eles saírem desse contexto para começar a pensar na leitura.

Entrevistada: Isso.

Entrevistadora: Você acha que eles leem os livros que eles gostam, mesmo fora da escola?

Entrevistada: Leem, leem sim. Eu vejo que a maioria lê livros que não são aqueles que estão na escola, mas leem livros que eles gostam, se identificam, algum filme que gostam. Escrito nas estrelas eles leram. [se refere ao nome errado do livro] Então quando tem alguma coisa assim, a mídia ajuda muito. Quando a mídia fica mostrando algo que está na moda eles seguem. *Harry Potter*, ou

aquele, a saga *Crepúsculo*. Eles leem, eles gostam.

Entrevistadora: E você já pensou em incluir essas leituras na escola? Você se aproxima desse universo?

Entrevistada: Ah, eu não... como se fal? Eu deixo eles fazerem uma leitura individual deles, mas não chamo eles para falar a respeito. Mas aí a escola tem a sala de leitura, essa que eu estou, Escola 1, e eu comentei com a diretora que tem muitos filmes bons e também livros, aí ela conseguiu trazer alguns filmes, quer dizer, alguns livros em cima dos filmes que estavam passando.

Entrevistadora: Eu conversei com a Adriana, aquela aluna que trabalha na sala de leitura, e ela disse que existem muitos livros dos quais os alunos gostam.

Entrevistada: Tem uma fila gigante para eles lerem.

Entrevistadora: Você costuma ler?

Entrevistada: Olha, ultimamente, de uns dois anos para cá, assim eu não tenho feito uma leitura completa de um texto, quer dizer, de um livro. Eu pego fragmentos, guardo os fragmentos. Pego coisas assim, por exemplo, no tablete, alguma parte, daí eu leio, mas um livro inteiro eu não tive mais tempo de ler e eu gosto muito de leitura. Só que eu sou assim, como se diz, eu guardo, minha memória, graças à Deus, é boa. Então eu leio muita coisa e essas leituras que eu já fiz anteriormente, elas me ajudam hoje em dia.

Entrevistadora: Quais leituras você fez?

Entrevistada: De literatura dos grandes autores, Machado de Assis, Raul Pompéia, então toda essa, como se fala, dentro do que eu vou ensinar, eu sempre estou dando uma lida nos livros, nos grandes autores.

Entrevistadora: Você tem esses livros na sua casa? Você dá uma olhada?

Entrevistada: Isso, eu dou uma olhada, mas eu não tenho aquele tempo como antes.

Entrevistadora: Quando você diz antes você se refere à qual período?

Entrevistada: Quando eu estava na graduação, quando eu comecei a dar aulas. De uns dez anos para cá acho que ficou meio fragmentada a leitura pela falta de tempo, mas não que isso me deixe menos sabedora ou menos intuitiva para incentivá-los. Mas em casa eu ganho muitos livros. Ganho livros porque a gente recebe kits também. Esse *O Diário de Anne Frank* eu já tinha lido, voltei a ler. O *D. Casmurro* eu também li.

Entrevistadora: Esse é o kit desse ano?

Entrevistada: Desse ano. Eu voltei a ler, entendeu? O que a gente é contemplado de livros eu leio os livros, aquele livro que a gente vai usar aquele ano.

Entrevistadora: E com relação aos fragmentos, àquilo que você tem no seu tablet, o que você costuma ler?

Entrevistada: Esses fragmentos são notícias do dia a dia, coisas que me interessam voltadas para educação. Revistas de educação. Não são, assim, livros com uma

leitura completa. São textos que, por exemplo, acabei de fazer faculdade de Pedagogia, então tem textos lá a respeito de Educação Infantil, textos técnicos.

Entrevistadora: Você lê bastante desses textos?

Entrevistada: Sim, mais textos técnicos.

Entrevistadora: E você gosta de ver tv, ir ao cinema, ao teatro, você faz essas coisas?

Entrevistada: Faço, eu adoro. Teatro eu fui a um musical no último Road rana, que foi no teatro Bradesco no Bourbon. Cinema, eu estava querendo assistir aquele *Interestelar*. São três horas de duração. Eu estou até com os convites lá porque eu queria assistir hoje, mas o meu marido, ele está de férias, ele teve uns contratempos e não pode ir. Eu também estou finalizando a prefeitura e teve reunião também. Ah, eu quero ver aquela exposição que está tendo na Pinacoteca.

Entrevistadora: Do Rom Muek.

Entrevistada: Deve ser muito legal. Muito belo, muito interessante. Tanto que uma amiga minha que estava lá tirou uma foto, aí mandou para não sei quem e o outro comentou “Nossa, ela falou que estava no centro e já está na praia”. porque saiu a foto do casal que está na praia.

Entrevistadora: Entendi.

Entrevista com a Professora Valquíria

31/03/2016

Entrevistadora: Então o que eu fiquei de perguntar, que foi o que eu perguntei da última vez, é porque a 1ª entrevista que eu fiz, nós falamos bastante sobre o trabalho, sobre as aulas e tal e ficou faltando um pouco, de minha parte, eu ter perguntado mais sobre a sua trajetória pessoal, origem familiar, foi o que a gente conversou um pouco.

Entrevistada: Entendi.

Entrevistadora: Então eu queria começar retomando um pouquinho, que você contasse onde você passou a tua infância, sobre sua família.

Entrevistada: Então, a minha infância eu passei toda ali na Professor Jorge Levi, que é ali perto do Dia, sabe o mercado Dia?

Entrevistadora: Sei sim.

Entrevistada: Então, passei lá, a minha mãe diz que eu vim com 2 anos da Freguesia do Ó, que eles moravam na Freguesia, a princípio eles moravam lá de aluguel e aí eles estavam querendo até comprar uma casa em Jaçanã porque o meu pai tinha amigos em comum em Jaçanã. Acontece que o irmão do meu pai falou assim: está tendo um loteamento em conta ali em Pirituba, a gente vai dar uma olhadinha, aí meu pai foi lá e eles compraram.

Entrevistadora: Era terreno na época?

Entrevistada: Terreno, aí eles compraram o terreno um do lado do outro. Construíram e aí eu passei a minha infância toda ali, vi tudo progredir, colocando esgoto, os meus irmãos, a gente brincando na terra. E até hoje o terreno lá da minha mãe, o meu pai que pegou e construiu, o terreno é bem comprido, né? Bem mais comprido que esse terreno aqui. Então o meu pai construiu no fundo do terreno para poder deixar a frente toda livre para que se a gente quisesse construir, né? Então até hoje lá tem, o terreno está livre.

Entrevistadora: Ah, é?

Entrevistada: É.

Entrevistadora: E ainda é de vocês lá?

Entrevistada: É sim, eu até quando estava namorando com o Adriano, a minha mãe estava, essa casa aqui que ela mora agora, estava alugada, então o que a gente fez? Eu e meu marido reformamos na época, para casar, aí a gente morou lá 8 anos, depois fomos para a Freguesia. Mas a minha infância foi toda ali e depois a minha mãe, depois ela mudou para a casa do meu tio, que é do lado que eles mudaram para Brasília, aí minha mãe mudou para lá e meu tio falou, ah, muda para cá porque a casa é maior, aí depois minha mãe voltou para casa, depois que a gente saiu de lá aí meu tio vendeu a casa dele, aí meus pais moram no mesmo lugar onde eu passei a minha infância.

Entrevistadora: E você tem quantos irmãos?

Entrevistada: Eu tenho três.

Entrevistadora: Com você?

Entrevistada: É, não, quatro comigo.

Entrevistadora: E você é a filha mais nova ou a do meio?

Entrevistada: Eu sou a segunda. Tem o Marcos que é dois anos mais velho que eu, depois vem eu, depois vem o Maurício e depois vem o Mauro. O Marcos trabalha na SPTrans já há uns, deixa eu ver, nós entramos lá em 89, que eu trabalhei na SPTrans, então de 89, aí eu saí em 95 e o Marcos continua lá desde 89.

Entrevistadora: Entendi.

Entrevistada: Trabalha lá porque meu pai trabalhou 32 anos na SPTrans.

Entrevistadora: Seu pai era, não sei se ele já é falecido.

Entrevistada: Não, meu pai é vivo.

Entrevistadora: Ah, graças a Deus. Ele trabalhou com o quê?

Entrevistada: Ele trabalhava na parte administrativa da SPTrans.

Entrevistadora: Ah, então ele é funcionário administrativo?

Entrevistada: Ele era, é.

Entrevistadora: E ele sempre trabalhou com isso.

Entrevistada: Sempre trabalhou, depois ele aposentou com 48 anos com aposentadoria especial e aí ele ficou trabalhando com imposto de Renda.

Entrevistadora: Ah, ele é contador?

Entrevistada: É contador, ele fazia toda a parte de contabilidade lá do bairro e depois ele fundou a Sociedade Amigos do Bairro.

Entrevistadora: É, eu lembro que na última entrevista você falou sobre que seu pai era uma pessoa assim bem proeminente no bairro, não é?

Entrevistada: Isso, é, então chamavam ele até de presidente.

Entrevistadora : (risos)

Entrevistada: É presidente, é prefeito, cada um assim, então a gente ficou muito assim conhecido no bairro, tanto que o pessoal pergunta muito dele porque agora ele está com Parkinson e Alzheimer, então ele está acamado em casa.

Entrevistadora: As pessoas querem saber dele.

Entrevistada: É, querem saber, então eu assim, passei minha infância toda mesmo aqui no bairro e os meus irmãos, o mais velho trabalha na SPTrans como eu falei, eu trabalhei na SPTrans, trabalhei nove anos, depois eu saí para lecionar em 95, saí em janeiro e já em fevereiro comecei a lecionar.

Entrevistadora: Ai que bom.

Entrevistada: É. E o meu irmão, o terceiro, o Maurício também trabalhou na SPTrans, trabalhou na parte de mecânico, ele trabalhava de torneiro mecânico, ele fez SENAI tudo lá dentro, aí ele se formou, agora ele saiu, acho que no mesmo ano que eu saí ele saiu também e aí ele fez engenharia mecatrônica, trabalhou no Play Center e depois aí ele saiu de lá, agora ele trabalhando onde era a Siemens.

Entrevistadora: Ah, sei.

Entrevistada: Ali num escritório, trabalha na parte de segurança do trabalho e o meu irmão caçula trabalha num banco.

Entrevistadora: É esse que...

Entrevistada: Isso, é o dono aqui da casa do lado.

Entrevistadora: (risos)

Entrevistada: Ele trabalha num banco, trabalha num banco lá em Osasco.

Entrevistadora: E a sua mãe fazia o quê?

Entrevistada: A minha mãe é do lar.

Entrevistadora: Ah, ela é sempre dona de casa.

Entrevistada: Sempre dona de casa, sempre cuidou da gente.

Entrevistadora: É?

Entrevistada: É.

Entrevistadora: Vocês davam muito trabalho?

Entrevistada: Não, até que não, assim, a gente estudou no Silvado, o Marcos, nós quatro, só que eu queria fazer técnico secretariado, então eu fui trabalhar com 15 anos lá em cima mesmo no comércio, aquele comércio lá em cima do que (0:06:22).

Entrevistadora: Sei.

Entrevistada: Então trabalhei ali para pagar o técnico, secretariado no Padre Giordano.

Entrevistadora: Mas por quê? Seu pai queria que você fosse trabalhar ou não, você que quis.

Entrevistada: Não, eu que quis, meu pai não queria que eu trabalhasse, aí até eu fui trabalhar até escondida dele. Ele, ah, que não sei o que, aí eu queria uma coisa melhor para mim, eu queria seguir carreira de secretária, até que eu consegui mesmo na SPTrans.

Entrevistadora: Isso. Você estudou até o ensino, na metade do ensino médio você quis fazer um médio técnico, foi isso?

Entrevistada: Isso, isso, aí eu fiz no Padre Giordano técnico de secretariado, comecei a fazer contabilidade, aí não gostei.

Entrevistadora: Entendi. E mas como era você assim aluna. Se você quiser olhar o seu celular não tem problema.

Entrevistada: Não, eu vou tirar o coiso. Aluna, era tranquila, sossegada, eu prestava atenção na aula, eu não era muito assim de ficar estudando em casa, mas eu prestava atenção na aula.

Entrevistadora: Aí você ia bem depois.

Entrevistada: Conseguia, assim, principalmente na parte que, ah, está falando aqui a vizinha.

Entrevistadora: Ah, que bom.

Entrevistada: Ah, tá. Deixa eu falar com ela aqui.

Entrevistadora: Tá.

Entrevistada: Se eu era tranquila na escola.

Entrevistadora: É, como é que você era na escola.

Entrevistada: Ah, tranquila, eu assim, a parte de..., como que se fala, exatas era um pouquinho assim complicado porque tinha um professor muito chato, o professor de matemática, Professor Hélio, um japonês, aí, pegava muito no pé, mas as outras coisas assim eu era tranquila, eu ia muito bem em educação física, em artes, em todas as matérias lá, em ciências eu gostava, história, geografia. Adorava a professora de inglês, a Professora Emiko, ela fazia tanta camiseta, inclusive fez até uma camiseta para mim de presente.

Entrevistadora: Ah, é?

Entrevistada: É. (risos)

Entrevistadora: Que fofa.

Entrevistada: Fofinha, né?

Entrevistadora: Muito.

Entrevistada: Eu me lembro que era amarela, toda bordada, linda.

Entrevistadora: Ela pintava.

Entrevistada: Ela pintava e depois finalizava com paetê.

Entrevistadora: Hum, que lindo, uma coisa bem elaborada.

Entrevistada: Eu acho que foi aí que eu comecei a ficar gostando de paetê. (risos)

Entrevistadora: Por causa dela, né? (risos)

Entrevistada: Adoro paetê.

Entrevistadora: É?

Entrevistada: É.

Entrevistadora: E você falou que o seu pai era um pouco conhecido mesmo na escola, né?

Entrevistada: Nossa, meu pai era da, como que chama que fala de escola quando tem.

Entrevistadora: APM?

Entrevistada: APM, meu pai era responsável para assinar os cheques da APM.

Entrevistadora: Nossa, responsabilidade porque ele era contador, né?

Entrevistada: Isso, aí ele, como que se diz, participava das reuniões não de pais e mestres, quem participava era minha mãe, agora ele ia lá para resolver esses negócios, eu me lembro até que a Beth, eu nem sabia, que eu fui trabalhar lá. Quando eu comecei a trabalhar na área da educação eu comecei a trabalhar no Altenfelder lá na Vila Jaguara, que era uma escola padrão na época que se falava que tinha que fazer entrevista no Estado, aí depois eu falei, ah, eu quero tanto trabalhar aqui, eu falei para a Beth, aí em junho a Beth já me chamou para vir para cá.

Entrevistadora: Quem é a Beth?

Entrevistada: A Beth é diretora do Silvado.

Entrevistadora: Ah, tá, seu pai conhecia ela e ela te conhecia.

Entrevistada: Conhecia, isso, então ela falou, olha, tem aula aqui.

Entrevistadora: Ah, que ótimo.

Entrevistada: Aí fiquei pertinho de casa.

Entrevistadora: Porque na verdade você fez o ensino fundamental e depois você fez o técnico em secretariado.

Entrevistada: Isso.

Entrevistadora: Só depois que você foi fazer curso de letras, né?

Entrevistada: Ah, foi. Eu peguei, deixa eu ver, quando terminei o ensino médio eu fiquei parada 1 ano, depois aí eu fui fazer, eu fiz várias faculdades, o vestibular. Na Cásper Líbero, eu queria fazer até jornalismo na Cásper Líbero, né, até passei no vestibular, mas aí eu estava namorando na época do meu marido, aí ele falou, ah, vamos fazer no Oswaldo Cruz, eu vou fazer administração, aí você passou em letras, faz letras e aí fica tudo perto, aí eu fiz letras, aí me identifiquei com o curso, gostei.

Entrevistadora: E você se identificou logo de cara ou como foi?

Entrevistada: Me identifiquei logo de cara, gostei, vi que era aquilo que eu queria.

Entrevistadora: Por quê?

Entrevistada: Porque gosto de literatura, me envolvi assim com a língua portuguesa, a professora da 8ª série do Silvado, a Cibele, ela inspirou a gostar de português e eu fazia teatro, a gente fazia um monte de coisa, nossa, tudo o que a professora propunha para agente fazer, ah, educação física, vamos fazer 7 de setembro, formação da bandeira, tem que tingir as camisetas, a gente ia lá e fazia. Ah, vamos fazer o pequeno príncipe, tem que fazer isso e não sei o que, aí a gente ia lá e elaborava.

Entrevistadora: Essa professora de português.

Entrevistada: Isso.

Entrevistadora: Ah, então ela era bem assim aberta, né?

Entrevistada: A escola em si tinha uns professores muito bons no Silvado, tudo quanto era, assim, geografia, inglês, português, matemática, educação física, tudo professores bons, tinha até filosofia.

Entrevistadora: Nossa!

Entrevistada: Eu me lembro até do professor Jacobs, nossa, muito bom.

Entrevistadora: E porque eles eram bons assim, quais qualidades eles tinham?

Entrevistada: Nossa, eles se dedicavam muito mesmo, eles tinham, como se diz, a gente percebia que eles faziam aquilo por prazer e por amor mesmo.

Entrevistadora: Aquilo o quê?

Entrevistada: De ser mestre, né.

Entrevistadora: Hum, hum.

Entrevistada: Ser professor, né, então acho que isso que me inspirou e muita gente da época também foi inspirado nisso.

Entrevistadora: Você acha?

Entrevistada: Nossa, um monte de colegas meu são educação física, português, geografia, tem vários professores lá. Dessa época que a gente estudou no Silvado, mesmo eu indo para o técnico particular, mesmo assim a turma lá, todo mundo procurou a área da educação, aqueles professores da época muito bons.

Entrevistadora: Que legal e daí eles acabaram influenciando, né?

Entrevistada: Com certeza.

Entrevistadora: Seu pai então tem formação universitária ou informação técnica?

Entrevistada: Meu pai não concluiu o ensino médio.

Entrevistadora: Ah, tá.

Entrevistada: Ele foi só até a 8ª série.

Entrevistadora: Ah, entendi.

Entrevistada: O fundamental.

Entrevistadora: Ele teve um conhecimento prático do trabalho, né?

Entrevistada: Nossa, quando a gente tinha reuniões lá na escola e tinha alguma dúvida, alguma coisa assim, ah, será que, aí eu ligava para ele e ele sempre tinha toda a informação, toda informação.

Entrevistadora: Que maravilha.

Entrevistada: Nossa, é assim, foi uma formação de vida, né, de conhecimento, de ler, muita leitura, o meu pai sempre teve muita leitura.

Entrevistadora: Ah, é, o que ele lia, você se lembra?

Entrevistada: Jornais, livros, tudo quanto é coisa que, Capitães de Areia, eu ficava observando ele ler Capitães de Areia, eu vi qual mais que ele já leu, ele falava muito do Camilo Castelo Branco, Amor de Perdição, aí tinha essas coisas lá, tinham muitos clássicos assim, muitos livros clássicos lá, sempre na estante lá para a gente.

Entrevistadora: Na sua casa?

Entrevistada: Na minha casa.

Entrevistadora: Que ele comprava ou ganhava?

Entrevistada: Ele comprava, comprava, tinha coleção assim de jornaleiros, né.

Entrevistadora: Ah, sei.

Entrevistada: Aí ele fazia aquelas coleções sempre, né, sempre tinha, ah, tem clássico aí, O Cortiço, Machado de Assis que é o Memórias Póstumas de Brás Cubas, tinha todos esses livros aí clássicos. Tinha O Caso dos Dez Negrinhos que era de Sidney Sheldon, muito bom, tinha esse aí, eu me lembro que eu li.

Entrevistadora: Ah, você pegava os livros dele para ler também?

Entrevistada: Isso, pegava lá muitos.

Entrevistadora: E seus irmãos, eles também gostavam, vocês acabavam trocando, alguma coisa assim?

Entrevistada: Os meus irmãos eu não observava muito leitura deles não porque eles procuraram mais uma área de exatas, né.

Entrevistadora: Hum, hum.

Entrevistada: Então eles não, assim, pelo que eu convivia assim com eles não, acho que pelo fato de eu ser mais velha não observava muito isso do meus irmãos não, mas quando eles estavam estudando eu me lembro que tinha, você tem aquele livro ali e tal? Eles pegavam o livro, pegavam emprestado também, pedia emprestado, né.

Entrevistadora: Hum, hum.

Entrevistada: E a gente tinha a facilidade do sebo, né, de comprar em sebo, né.

Entrevistadora: Ah, é verdade.

Entrevistada: Você não ficava comprando muito coisa nova, eu só tinha dificuldade de ler quando era muito velho porque eu tinha renite, eu era muito atacada da renite.

Entrevistadora: Mas você e seu pai iam ao sebo, é isso?

Entrevistada: O meu pai que ia, às vezes a minha mãe ia para nós comprar.

Entrevistadora: Ah, quando tinha uma demanda da escola.

Entrevistada: Isso, isso. Aí na escola também tinha, às vezes tinha doação, alguma coisa, a gente pegava lá, mas era difícil ter disponível na escola.

Entrevistadora: Era mais mesmo o que os seus pais compravam.

Entrevistada: Isso, era mais o que a minha mãe ia atrás, mais a minha mãe, assim, meu pai comprava essas coleções assim, mas nunca calhava de ser a mesma obra que está lá disponível, então minha mãe ia atrás para a gente.

Entrevistadora: E onde, como é que era, esses livros ficavam em que lugar na sua casa?

Entrevistada: Fica na sala, na estante, uma estantezinha lá antiga, tem até hoje.

Entrevistadora: É?

Entrevistada: É, está lá, é a mesma estante, porque essas coisas antigas são fortes, né?

Entrevistadora: São. Então você lembra de ter uma infância, uma adolescência assim que tinha bastante livro.

Entrevistada: Tinha e tinha árvore frutífera em casa, tinha três pés de ameixa, um pé de goiaba e um pé de maçã e tinha banana prata, muita banana prata.

Entrevistadora: Nossa, que delícia.

Entrevistada: Nossa, muita, eu acho que recentemente, quando a gente reformou, não, ainda tinha, a gente morava lá, quando eu morei com o meu marido acho que tinha ainda, aí a minha mãe resolveu fazer um cômodo a mais lá, aí conseguiu pegar e matar a tadinha do pé de bananeira, né, mas era pé de banana prata.

Entrevistadora: E essa memória do quintal, de estar com as árvores e tal é uma coisa que você guarda bastante?

Entrevistada: Nossa, muito bom, dá um livro ali imenso para escrever.

Entrevistadora: (risos)

Entrevistada: Se a gente for pegar e registrar as memórias, né.

Entrevistadora: É.

Entrevistada: Falando para a Camila, Camila, você devia pegar e escrever.

Entrevistadora: Então você estava falando as suas memórias de infância.

Entrevistada: Isso.

Entrevistadora: As suas memórias familiares e que era uma vivência muito rica.

Entrevistada: É.

Entrevistadora: E da convivência com a sua mãe assim nessa formação que você teve, o que você acha que você guarda assim de tipo uma certa contribuição.

Entrevistada: Ai, a minha mãe é muito musical, muito assim, as histórias dela é muito rica porque ele teve uma infância muito assim privilegiada na natureza, no meio do mato porque ela é da Bahia, meus pais são baianos e meus pais são primos de 1º grau.

Entrevistadora: Ah, é?

Entrevistada: É.

Entrevistadora: Então, só que meu pai antes de casar, de fazer as coisas ele fez exame de sangue para ver se não tinha problema, né, assim de filhos, né, e a minha mãe, nossa, eu me lembro que ela cantava muito, ela fazia muito bolo, fazia muita coisa a gente diferente assim, inventava muita coisa em casa, então eu ficava muito no quintal e quando era época de fruta eu não queria nem jantar, eu me lembro que eu ficava muito, pensei que era a Amália que estava chegando, então aí ela era muito musical, cantava, ela escutava muita música, era Caetano Veloso, Tom Jobim, Vinícius de Moraes. Eu decorei muita coisa assim do Vinícius através da minha mãe.

Entrevistadora: Ah, é?

Entrevistada: Que ela falava assim das músicas, cantava e a gente cantava junto com ela, Clara Nunes, era Gal Costa, aí, qual é aquela outra que é parente do Caetano, aquela, a irmã do Caetano Veloso, esqueci o nome dela agora.

Entrevistadora: Maria Bethânia.

Entrevistada: Maria Bethânia, era o Roberto Carlos, Erasmo Carlos, nossa, foi uma infância muito rica de música e meu pai trazia coisa para ela escutar, fita, né, que era fita cassete e eu lembro muito que meu pai fazia gravações, ficava gravando coisa para ela.

Entrevistadora: Ah, que legal.

Entrevistada: É.

Entrevistadora: E quando você começou a trabalhar, quando você começou a estudar mais longe e tal, você tinha o seu dinheiro, disso tudo o que você começou a comprar para você em termos de música, de livro, assim, você comprava alguma, o que você começou a comprar quando você pode.

Entrevistada: Ah, eu comprava música, eu gostava do Elvis Presley, comprava discos, né, porque e também disco do Bebeto, né, do Paulo Barbosa que era lambada, né, a gente tinha muito, meus primos na época tinha o Rubens, a Janice, o Rui, a Edna, Djalma que eles foram morar vizinhos da gente, a minha mãe alugou a casa dela para essa minha tia, nem alugava, emprestou, então a gente ficava lá muito assim, dançava, inventava umas festinhas dentro de casa.

Entrevistadora: Que legal.

Entrevistada: Era muito legal, então aí eu comecei assim, quando a gente começou a trabalhar a gente falava que ia fazer as compras, que eu ia ficar com a parte de sobremesa, de frutas, então a gente fazia compra juntos, né, eu e meus irmãos, livros, coisas para ler para a faculdade, né.

Entrevistadora: Hum, hum.

Entrevistada: Então aí eu comecei a investir, comprava roupa porque eu trabalhava de secretária.

Entrevistadora: É, tem que usar aquela roupa mais formal.

Entrevistada: Tem, então eu gastava muito dinheiro com roupa, né.

Entrevistadora: Hum, hum.

Entrevistada: Então tinha que investir dinheiro por causa que tem que ter um padrão, né.

Entrevistadora: Isso. E daí você então, depois que você trabalhou na SPTrans você fez o curso de letras e aí você falou que saiu em janeiro da SPTrans e em fevereiro começou a trabalhar, né, como professora.

Entrevistada: É.

Entrevistadora: O que te motivou a fazer essa transição de profissão?

Entrevistada: Ah, eu estava formada e aí tinha a minha filha, eu falei assim, acho que é melhor eu ser professora, trabalhar do lado de casa e ter um tempo mais para dedicar para a família.

Entrevistadora: Ah, tá.

Entrevistada: Né?

Entrevistadora: E seu marido trabalhava com o quê na época?

Entrevistada: O Adriano trabalhava na, espera aí, ele trabalhava no banco, aí ele foi mandado embora, aí na época quando a gente casou ele estava desempregado, ele ficou desempregado porque saiu do banco, se desentendeu lá com um dos funcionários, assim, o funcionário se desentendeu com ele, ele trabalhava no Mercantil, acabou saindo, aí depois ele foi para outro banco, aí não deu certo, aí ele foi trabalhar no Free Shop.

Entrevistadora: Ah, sei.

Entrevistada: Ele trabalhou lá um tempão no Free Shop.

Entrevistadora: Como vendedor?

Entrevistada: Como vendedor no Free Shop, no Aeroporto Internacional de Guarulhos.

Entrevistadora: Sei.

Entrevistada: Aí ele ficou muito tempo lá. Aí depois com essa queda do dólar, aí ele saiu de lá e foi trabalhar na Fast Shop.

Entrevistadora: Ah, sei.

Entrevistada: Ele está, deixa eu ver quando que foi que ele entrou no, acho que a Camila estava pequena ainda, acho que deve ter uns 17 anos de Fast Shop mais ou menos, ele trabalha de vendedor lá.

Entrevistadora: Ah, que legal. E quando você fez essa mudança de profissão para você

foi a melhor opção, como é que as pessoas que você conhecia viram essa mudança?

Entrevistada: Ah, falaram que eu era louca.

Entrevistadora: Quem falou que você era louca?

Entrevistada: Todo mundo.

Entrevistadora: (risos)

Entrevistada: Minha mãe, o Adriano meu marido falou, nossa, vai sair de lá e vai cair o padrão e não sei o que, né, eu tinha já até carro, né, não, comprei carro depois que eu saí de lá, comprei um carro com a rescisão. Ele falou assim, ai, não sai de lá não Eu falei, ah, não, mas eu vou sair porque eu consegui pegar oito meses de licença, como eu acumulei folga que era operário padrão a gente ia ganhando folgas, né.

Entrevistadora: Tá.

Entrevistada: Porque tinha premiação na época, chegar pontualmente e não sei o que, então aí eu tinha esse perfil de adquirir, quer dizer, conquistei esse perfil, como eu tinha esse perfil aí eu era premiada por isso, então eu fiquei oito meses, aí eu falei, não vou voltar mais não, mas eu tenho amizade até hoje com todo mundo.

Entrevistadora: Hum, hum.

Entrevistada: Minha ex-chefe eu tenho no Facebook, a minha amiga saiu também na mesma época que eu e abriu um restaurante em Santa Cecília, não perdi o vínculo com ninguém.

Entrevistadora: Ai que ótimo.

Entrevistada: Toda turma eu, assim, sempre estou em contato com eles pelas redes sociais, sempre estou vendo o pessoal.

Entrevistadora: E a crítica das pessoas era porque eles achavam que não era bom ser professora.

Entrevistada: Nossa, eles falaram, esse país aqui não valoriza o professor não, pelo amor de Deus, não faz isso não. Aí às vezes eu me arrependia, eu falava, meu Deus,

porque eu fiz isso e às vezes não, mas o arrependimento foi bem menor do que...

Entrevistadora: Dá um exemplo de uma situação que faz você se arrepender ou fez você se arrepender em algum momento, muito rapidinho.

Entrevistada: Hein?

Entrevistadora: Aqueles pensamentos que às vezes passa.

Entrevistada: É igual esse ano aqui da Previdência, desse negócio dessa mudança, né.

Entrevistadora: É.

Entrevistada: Meu Deus, eu trabalhei tanto, trabalhamos em dois, igual, dois cargos, né, porque eu posso pegar e ter duas aposentadorias, né, pela privada e pela estadual, aí essa mudança me desanimou muito, eu falei, meu Deus do céu, foi esse momento assim e outros momentos que passaram e que são inúmeros, né, que a gente não lembra.

Entrevistadora: É verdade, muitas vezes é difícil uma relação com aluno.

Entrevistada: É.

Entrevistadora: Uma relação com, né?

Entrevistada: É verdade.

Entrevistadora: Que nem sempre...

Entrevistada: Mas assim, as relações com os alunos em 21 anos foram tudo tranquilo e eu soube me sair muito bem de todas.

Entrevistadora: Você tem uma relação muito boa com os alunos.

Entrevistada: É, não sei, nossa, assim, eu acho que é um discernimento que está na gente e a gente nem sabia, né?

Entrevistadora: Então são os momentos com alunos que são aqueles que você mencionou, eu escolhi a profissão certa, foi bom.

Entrevistada: Isso, quando a gente vê o resultado, vê aluno conversando igual eu. Já trabalhei nessa comunidade aqui, trabalho nessa comunidade, então assim, vejo os alunos na rua e eu percebo que a minha mensagem está sendo aceita porque eles me tratam bem quando me veem na rua, olha lá, tem satisfação de me ver, de vir me cumprimentar, de vir me beijar, né, não é relação assim, ah, sou boazinha em sala de aula.

Entrevistadora: Sei.

Entrevistada: Né, não é aquela coisa assim, ah, ela é legal e não sei o que.

Entrevistadora: Você acha legal isso de você trabalhar próximo ao local que você mora porque você acaba encontrando muito aluno, né?

Entrevistada: Com certeza.

Entrevistadora: Isso te dá uma satisfação?

Entrevistada: É, eu acredita que antes, eu pensava, trabalhar perto de casa deve ser chato, mas não, é bem o contrário, é confortável, tranquilo assim para a relação com pessoas que eu conheço.

Entrevistadora: Por quê?

Entrevistada: Porque você está, com se diz, contribuindo com o avanço, a evolução ali do seu pedaço, né, da sua comunidade.

Entrevistadora: É verdade.

Entrevistada: Né?

Entrevistadora: Teve uma coisa que você falou na primeira entrevista que me chamou bastante a atenção, quando você estava falando sobre trabalho você falou que uma das coisas, o modo como você viu o seu papel na...

Entrevistada: Na sociedade?

Entrevistadora: Na sociedade era um pouco com essa coisa da humanização.

Entrevistada: Isso.

Entrevistadora: O que você, só que você falou isso e não desenvolveu o que eu queria que você, o que você entende por isso?

Entrevistada: A humanização é o seguinte, às vezes o aluno não tem a necessidade de aprender a estrutura de um texto.

Entrevistadora: Hum, hum.

Entrevistada: De construir um texto, elaborar uma, como se fala, a própria atividade mesmo escrita. De repente um lado humanizado, ele com uma conversa assim de um adulto, de uma necessidade deles estarem sendo orientados assim, às vezes eles estão num momento assim tão de angústia dele particular e esse modo de eu lidar com eles, de repente eu tenho a sensibilidade de perceber se eles estão num momento assim ruim, assim numa aflição, aí de repente eu posso conversar com eles e ajudá-los a crescer, a humanizar. Humanizador é o, enxergar eles como até pessoas próximas, né, assim, de uma, como se fala, um convívio saudável entre, igual eu, por exemplo, eu tenho mais é a história de vida, né, às vezes de repente um desabafo deles e um, como se diz, uma atenção de uma pessoa que tem mais vivência que eles às vezes é bem mais esclarecedor do que você praticar uma aula sua completa em sala de aula.

Entrevistadora: De trabalhar conteúdo assim que não estão relacionados com...

Entrevistada: Conteúdo, ser humano, enxergar eles assim até com um futuro colega de trabalho.

Entrevistadora: Sim, claro.

Entrevistada: De repente, né, eu acho que é o lado humano, enxergar o aluno não como um número, mas como mais alguém que vai participar da sua vida na vida diária, por exemplo, eu vou para a igreja.

Entrevistadora: Hum, hum.

Entrevistada: Aqui eu dou aula para alunos aqui do Liberato, os alunos vão para a igreja também, a mesma que eu vou, eu frequento, depois assim de...

Entrevistadora: Na igreja católica?

Entrevistada: Na igreja católica. Aí eles estão lá e eles me enxergam lá e eles vão lá me abraçar, me beijar, olha, estou aqui também.

Entrevistadora: Entendi, é um reconhecimento.

Entrevistada: É uma coisa humana, humanizador, assim, enxergar o outro não como um aluno, aquela coisa meio distante aluno/professor, mas ser humano que convive em sociedade, todo mundo junto.

Entrevistadora: Isso, que está nos mesmos espaços.

Entrevistada: É o mesmo espaço, né?

Entrevistadora: Entendi, agora ficou bem claro. Só para finalizar, eu queria que você falasse um pouquinho, então como você teve essa passagem de uma profissão para outra, a entrada numa nova profissão, como foram esses primeiros anos de trabalho assim?

Entrevistada: Nossa, foi difícil, viu?

Entrevistadora: Porque mais dificuldades você enfrentou?

Entrevistada: Ah, dificuldade porque assim, eu trabalhei sempre num escritório, tinha a minha parte para fazer, agora você pegar e ser mediadora de conflito em sala de aula, eu peguei uma sala tão difícil lá na essa escola que é assim...

Entrevistadora: Era aquela primeira que você trabalhou, como é o nome?

Entrevistada: Altenfelder.

Entrevistadora: Altenfelder.

Entrevistada: José Altenfelder, acho que é, não sei, José Altenfelder, fica lá na Vila Jaguará, quase divisa com Osasco, perto da Avenida dos Remédios. Então, acho que na Agenor, fica na Agenor, não, Agenor é outro lado, então, só sei que eu fui numa sala que é assim, antes os professores escolhiam as salas, eles faziam as salas heterogêneas, não faziam salas homogêneas, eles pegavam e

faziam as salas, aquela sala ali vamos por fulano, aquela sala, colocava, não que os alunos são iguais, na minha concepção de professor.

Entrevistadora: Hum, hum.

Entrevistada: mas eu acho que na concepção da visão antiga lá do pessoal, que é um pouco tradicional lá a turma, colocava todo mundo igual na mesma sala, para eles era essa visão, os bagunceiros, os repetentes.

Entrevistadora: Sei.

Entrevistada: Então essa sala, nossa senhora, muito difícil, aí eu falei, meu Deus, o que eu fui fazer, né? Porque eu acho que a convivência prática, a insistência e quando a gente percebe o que é aquilo a coisa vai evoluindo, mas a princípio, nossa, eu me arrependi.

Entrevistadora: Porque era muito desgastante, então.

Entrevistada: Muito desgastante e ainda depois tinha que chegar em casa, tinha a carga diária, comida, lavar, cuidar da filha.

Entrevistadora: Que era bebê naquela época.

Entrevistada: Era bebezinha, né, ela nasceu em abril de 94 e eu comecei a trabalhar em fevereiro de 95.

Entrevistadora: E era numa sala de ensino fundamental ou ensino médio?

Entrevistada: Fundamental.

Entrevistadora: E era aula de língua portuguesa.

Entrevistada: Sim, língua portuguesa, então eu tinha seis aulas diárias, se não me engano, naquela sala, seis aulas.

Entrevistadora: Nossa!

Entrevistada: Seis aulas por semana que distribuíram, era seis aulas semanais, então eu convivia muito com eles, até que um dia eu falei assim, olha, eu não vou mais entrar aqui nessa sala, falei até assim para eles,

porque acho que eu não tinha experiência, né?

Entrevistadora: É, primeiro ano, imagina.

Entrevistada: É, não tinha experiência, eu não vou entrar mais aqui nessa sala. Aí parece que um anjo disse amém, porque aí a diretora me ligou e eu não fui mais lá.

Entrevistadora: Ai que bom.

Entrevistada: Só que aí eu senti assim, que eu deveria ter feito assim, dado uma satisfação, ido para eles lá falar, olha, eu saí porque vou trabalhar do lado da minha casa, não que ele sentisse que eles foram rejeitados por mim.

Entrevistadora: Entendi.

Entrevistada: Então faltou esse diálogo porque eu tinha essa visão, porque assim, os professores que davam aula para a gente às vezes aparecia do nada, né?

Entrevistadora: É.

Entrevistada: Então aí eu falei, não, quando eu for professora a minha aula de inglês vai ser assim, não vai ser daquele jeito, então eu sempre me espelhava naquilo que não era bom para não fazer com os meus alunos.

Entrevistadora: Entendi.

Entrevistada: Eu sempre falei assim, não, eu vou ser professora, mas eu não, até os próprios professores mesmo da faculdade, aí, a professora fazia isso, aí, quando eu tiver meus alunos não vou fazer isso não, não vou tratar meus alunos número 1, número 2, eu vou olhar olho por olho e vou falar, fulano, ciclano, tudo o nome direitinho deles, saber cada um e eu faço isso mesmo.

Entrevistadora: Faz?

Entrevistada: Faço.

Entrevistadora: E no Silvado a relação era melhor com os alunos?

Entrevistada: Era.

Entrevistadora: Você saiu de lá e foi para o Silvado.

Entrevistada: É, aí ficou também complicado porque era ensino médio e não tinha muita convivência assim, quer dizer, não tinha prática, né, então aí alguns alunos ficaram falando, ah, que a professora não soube explicar aquilo, não tinha muita didática, né, pedagogia, assim, a gente aprende muito, mas praticar mesmo é só o dos anos, mas aí, deixa eu ver, teve assim, como se fala, eu fui fazendo cursos paralelos e os cursos que eu tinha também da empresa, porque eu fazia curso de informática, eu sempre fazia todos os cursos, então isso aí foi me ajudando de alguma forma.

Entrevistadora: E com relação a didática você diz que foi desenvolvendo.

Entrevistada: É.

Entrevistadora: Mas e com relação ao conteúdo, você acha que quando você começou a trabalhar você acha que você estava, se sentia segura com relação a isso?

Entrevistada: Não, eu me sentia segura sim quando tinha tempo para preparar a aula, aí dava para dar uma aula, mas como tinha muita atividade em casa, né, assim as tarefas, né, aí eu sentia falta de um momento para mim, mas a partir do momento em que eu comecei a planejar aí foi tranquilo.

Entrevistadora: Em que momento você conseguiu planejar?

Entrevistada: Ah, eu me organizava, né, me organizava em casa, fui fazendo direitinho uma planilha de horário, aí fui encaixando tudo direitinho.

Entrevistadora: Entendi.

Entrevistada: Porque senão, minha filha, até hoje não ia conseguir.

Entrevistadora: E as aulas, a abordagem, porque já fazem alguns anos que você começou, né, de agora, o tipo de aula que você tem hoje é o mesmo tipo de aula que você tinha antes, quer dizer, você trabalhava mais, por exemplo, a literatura, como é que

era, mudou alguma coisa ao longo desses anos?

Entrevistada: Ah, foi mudando porque a gente vai ficando, como se diz, a gente convivendo muito com aquele conteúdo, aquele conteúdo fica fixado na sua cabeça, não precisa às vezes nem de livro. Você vai dar uma aula sem, como se diz, explora o conteúdo porque o conteúdo já é assim, quando você pega uma sala, a mesma série, aí deslança bonitinho, agora quando você pega português e inglês, mas quando, eu sempre fiz curso de inglês, então aí ficava tranquilo para desenvolver.

Entrevistadora: Entendi. E como é que você, logo quando você começou a trabalhar como é que você abordava a literatura, os textos literários.

Entrevistada: Ah, eu, como se diz, a minha convivência com a literatura pelo fato de eu gostar e me dar bem, me identificar era tranquilo, eu tinha um assunto, desenvolvia com eles, falava às vezes, como se diz, dava um texto compactado, né, e aí explicava, explorava com eles, mandava eles fazer pesquisa em cima daquilo.

Entrevistadora: Você lembra de algum, nessa época de algum trabalho que você fez e que você gostou de ter feito com eles.

Entrevistada: Ah, eu gostei de fazer, nossa, muitos, muitos, a gente vai conversando e fui me encontrando com colegas meus que eu já convivi e trabalhei, tinha até coisas que eu nem me lembrava mais, o pessoal, Entrevistada, você lembra aquilo que você fez? Não, mas o que eu gostei mesmo foi conto de fada às avessas. Nós fizemos, assim, os contos de fada, porque na realidade os contos de fada eles eram feitos para adultos, né.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada: Assim, o único que fez conto para criança mesmo foi Monteiro Lobato, o restante é tudo para adulto, mas aí eu fazia uma versão adaptada, quando eu fiz no Silvado em 98, eu fiz uma versão adaptada da Branca de Neve, da Cinderela, mas é tudo

com temas transversais para pegar e alertar eles de alguma coisa que acontecia na comunidade, gravidez indesejada, não sei o que, o pai que não aceitava o filho ser homossexual, então esse trabalho foi muito bom.

Entrevistadora: Mas você escreveu esses contos?

Entrevistada: Sim, eu e os alunos.

Entrevistadora: Ah, entendi, vocês liam os contos de fadas.

Entrevistada: Isso.

Entrevistadora: Depois vocês reescreviam.

Entrevistada: Isso. Tanto que a gente montou, teve até, foi feito o palco, aí eu fiz uma excursão de onze ônibus para o Zoológico, arrecadamos muito dinheiro, conseguimos montar todo o palco, comparar caixa de som, cortina, nossa, fizemos muita coisa, montamos mesmo um senhor espetáculo.

Entrevistadora: Ah, é?

Entrevistada: É, nossa, foi muito bom.

Entrevistadora: E você guardou alguma coisa desses contos, desse teatro?

Entrevistada: Não guardei nada, nada, nada, não registrei.

Entrevistadora: Que pena.

Entrevistada: É, então, isso que a gente estava conversando, até que eu tenho um grupo agora que a gente tem esse mau costume de fazer muita coisa boa e não registrar, então é esse péssimo costume, né.

Entrevistadora: Hum, hum.

Entrevistada: É que se perde, né, se tivesse feito toda uma, como se fala, um dossiê de várias coisas que eu já fiz, nossa, ia ser muito rico, viu?

Entrevistadora: É verdade.

Entrevistada: Nossa, muita coisa minha se perdeu, muita coisa que a gente não registra, né?

Entrevistadora: É, e daí acaba, a gente esquece ou...

Entrevistada: Esquece.

Entrevistadora: Ou às vezes a gente nem consegue porque é tanta coisa, a rotina é tão pesada.

Entrevistada: É tanta coisa porque...

Entrevistadora: Que você não lembra o que você fez.

Entrevistada: Porque são 21 anos já de educação e muita coisa, já fui para várias escolas, já como o Silvado, Mariano, já trabalhei em tudo quanto é escola que você imagina, (0:41:00), o Ermano Marchetti, vixi, nossa, muita escola, então todo lugar que eu vou, tanto que o pessoal quando muda ou vai fazer alguma coisa assim eles falam, ah, eu quero a Entrevistada para trabalhar com a gente, sempre falam assim, a Marcinha não sei o que, entende bem de trabalho coletivo, então muita coisa se perdeu, infelizmente, fazer o quê.

Entrevistadora: E qual você acha que é o sentido, porque quando eu acompanhei as aulas era uma turma de ensino médio, né, de língua portuguesa. Qual é o sentido que você vê, qual o objetivo de trabalhar a literatura, o texto literário com os alunos do ensino médio?

Entrevistada: Eu acho que é fazer com que eles fiquem, sensibilizar, né, sensibilizar assim, não ficarem pessoas tão mecânicas, pessoas que olhem, como se fala, saibam olhar com mais cuidado as coisas, a vida. Tem a, como se fala, o mesmo gosto que eu tive e a mesma sensibilidade que eu desenvolvi, que eles tem também a mesma oportunidade que eu.

Entrevistadora: Sensibilidade para ver as coisas da vida.

Entrevistada: É, para ele enxergar, assim, não ver uma rua ou então não conseguir

observar se é uma pessoa idosa querendo atravessar a rua, ter uma visão de mundo.

Entrevistadora: Hum, hum.

Entrevistada: Eu acho que a literatura é toda uma, como se diz, é uma história de um crescimento de um olhar mais sensível à vida, né.

Entrevistadora: Sim. E que livro que para você fez isso assim, que te falou, não, te fez criar esse olhar mais sensível para a vida ou de algum ou de alguns livros que te marcaram especialmente.

Entrevistada: Ah, eu gostei muito do Pequeno Príncipe, o Pequeno Príncipe é muito bom e lembro também do livro Amor de Perdição que eu gostei muito. Do Memórias Póstumas de Brás Cubas também gostei. Ah, aquela série do Vagalume também gostava.

Entrevistadora: Eu gostava.

Entrevistada: Eu li muitos ali da série Vagalume.

Entrevistadora: Quando você estava adolescente?

Entrevistada: Quando estava adolescente, O Cadáver Ouve Rádio, O Mistério da Borboleta Atiria, O Escaravelho do Diabo, assim, vários livros que eu li, mas é muito livro que eu li.

Entrevistadora: É verdade, com certeza. E o Memórias Póstumas te marcou porque, você leu em que circunstância?

Entrevistada: Eu li porque a gente teve o sorteio do seminário, aí o pessoal, vai lá e pega o papel, aí eu peguei o papel e eles ficaram ferrados comigo, com raiva, você pegou o mais difícil.

Entrevistadora: Na faculdade?

Entrevistada: Não, no ensino...

Entrevistadora: Ah, no ensino médio.

Entrevistada: Na 8ª série.

Entrevistadora: Sei.

Entrevistada: Aí peguei isso aí, aí tinha que desenvolver todo esse trabalho e aí foi um trabalho muito assim minucioso, muito bom e aí também teve um outro que adorei também que era, deixa eu lembrar aqui, A Moreninha.

Entrevistadora: Ah, tá.

Entrevistada: Nós fizemos o teatro também com A Moreninha, fizemos a Gruta, fizemos todo aquele trabalho, os vestidos.

Entrevistadora: Você gosta, né, de fazer a encenação da...

Entrevistada: Ah, é muito bom, então é isso daí.

Entrevistadora: Então está ótimo, Valquíria, muito obrigada.

Entrevistada: Imagina.