

CULTURA ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A ESCOLA COMUNITÁRIA DO CAC NAS NARRATIVAS DE SEUS EX-ALUNOS

Maria da Conceição de Carvalho Rosa (Nalu Rosa)¹

RESUMO

Este trabalho analisa as características e a influência da prática pedagógica na formação permanente de leitores em uma escola comunitária para crianças, localizada em região de extrema pobreza econômica do Rio de Janeiro. Fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento psicológico humano proposta por Vygotsky (1989), na relação dialógica de Freire (1999), na relação com o saber conforme Charlot (2000) e na produção da cultura apresentada por Lahire (2008). A análise é desenvolvida a partir das memórias narradas por ex-alunos na juventude e pelo que atribuem à experiência vivenciada durante a infância na escola comunitária. Utilizando a pesquisa qualitativa como metodologia e a História de Vida, como técnica, foram realizadas longas entrevistas com oito jovens, entre 16 e 25 anos de idade, que frequentaram a escola comunitária por períodos de dois a oito anos letivos durante a infância. Como resultado, identificou-se a construção de uma cultura escolar com uma forte dinâmica de interação nas relações sociais, destacando-se o relacionamento com a professora; a constituição e valorização do trabalho coletivo; as parcerias estabelecidas entre as crianças para aprender; a importância da ampliação do universo cultural; o desenvolvimento de valores ético-morais delineados nas situações vivenciadas; o tipo de relacionamento estabelecido pela escola com as famílias; a presença das brincadeiras; e, prioritariamente, a relação com a leitura e a escrita, com intensa presença de leituras compartilhadas e escrita de textos em situações de aprendizagem organizadas para o uso social real dos conhecimentos. É fundamental que professores e pesquisadores desenvolvam uma escuta atenta ao

1 Doutora do Instituto de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, nalucarvalhorosa@gmail.com

que os alunos dizem. Eles, ainda, são pouco ouvidos, mas oferecem grandes pistas para a reflexão sobre a prática pedagógica e a formação de leitores.

Palavras-chave: Leitura, Cultura Escolar, Prática Pedagógica, Escola comunitária, Narrativa.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado da pesquisa “A Escola da infância narrada na juventude por ex-alunos do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti (CAC)”² realizada a partir do desejo de aprofundar o olhar sobre a prática pedagógica da Escola do CAC, com o objetivo de investigar o significado da experiência de escolaridade na infância e as marcas deixadas, a partir das narrativas de seus ex-alunos na juventude, buscando indícios das práticas pedagógicas que se tornaram significativas e examinando se a leitura e a escrita permaneceram como atos presentes e constantes na vida destes alunos após a sua saída da escola. A investigação foi fundamentada na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento psicológico humano proposto por Vygotsky.

O Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti - CAC é uma instituição comunitária de utilidade pública, fundada em 1987, por membros de entidades de movimentos populares na região. Localiza-se no município de São João de Meriti, Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, uma região que sofre com problemas de pobreza econômica e, conseqüentemente, com toda a falta de estrutura que esta acarreta. O CAC foi criado com o propósito de subsidiar as discussões dos diversos setores dos movimentos sociais locais, no período pós-ditadura, e desenvolver experiências concretas que pudessem apontar para a melhoria da qualidade dos serviços públicos. Na área da Educação mantém uma escola comunitária que, apesar das dificuldades financeiras, se tornou referência de qualidade de ensino, reconhecida pela comunidade e academia, o que gerou convênio com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Os sujeitos entrevistados na pesquisa foram oito jovens que estudaram na Escola do CAC, na Educação Infantil e/ou anos iniciais do Ensino Fundamental.

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

2 ROSA, Maria da Conceição. **A escola da infância narrada na juventude por ex-alunos do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti (CAC)**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. <https://doi.org/10.11606/T.48.2011.tde-06122011-103109>. Acesso em: 2024-10-08.

não foi relatado se dando diretamente com o objeto de conhecimento, mas na relação mediada por outros. Esse processo foi observado pelos próprios entrevistados e valorizado por eles, ainda que intuitivamente, reafirmando que é na relação com o outro que a elaboração cognitiva se constitui.

O conjunto das relações sociais evidencia a constituição das trajetórias individuais, ou seja, é na dinâmica interativa que o processo de conhecimento é concebido. Smolka e Góes (1993) afirmam que esta dinâmica interativa, em que tem lugar o processo de conhecimento, implica sempre numa relação sujeito-sujeito-objeto, o que significa que o sujeito estabelece relação com o objeto de conhecimento por intermédio de outros, pois “a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro. A constituição do sujeito, com seus conhecimentos e formas de ação, deve ser entendida na sua relação com outros, no espaço da intersubjetividade” (SMOLKA e GÓES, 1993, p. 9).

Assim, a relação com as diferentes formas de saber, quer fossem as de natureza prática, ético-moral, teóricas ou intelectuais (CHARLOT, 2001), foi apresentada nos depoimentos sempre acompanhada da interação com professores, colegas de turma, familiares ou vizinhos, ainda que com diferentes níveis de intensidade, de acordo com as singularidades das histórias de vida. A interação com o professor e colegas de turma assumiu um papel predominante. É nestas relações que, de variadas formas, compartilharam a construção dos diferentes conhecimentos e especialmente a leitura e escrita. A narrativa destas relações no contexto escolar foi descrita com fortes marcas de afetividade.

Embora o afeto pareça antagonizar com a cognição, Vygotsky demonstra em sua obra buscar a integração entre estes dois aspectos, já que tem uma preocupação com o funcionamento psicológico em sua integralidade, pois vê o homem como um ser integral e não como ser compartimentado. Rego (2003, p. 120) aponta que “Vygotsky concebe o homem como um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também como alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza”. Vygotsky (1989) critica a separação entre afeto e intelecto. Para ele, não há “pensamentos que pensam a si próprios, dissociados da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa” (VYGOTSKY, 1989, p.6).

Foi a partir desta grande marca – os relacionamentos –, destacada por todos como positiva e importante, que outros aspectos se delinearam e se revelaram. O fazer no coletivo teve ênfase nas narrativas das atividades e, ainda que algo fosse feito individualmente, o sentido se configurava na sua apresentação

ou sua intenção para o grupo social determinando uma forte característica da cultura escolar. No detalhamento dessas relações, como grandes marcas da escolaridade, que outros sinais também se tornaram visíveis como indícios da prática pedagógica: o tipo de relacionamento estabelecido pela escola com os familiares, a solução de conflitos entre os pares, os valores ético-morais delineados nas situações vivenciadas, a força da valorização do coletivo, a valorização da ampliação do universo cultural, a intensa relação com a leitura e a escrita, a relação com a matemática e a presença das brincadeiras. Neste artigo, por limitações de espaço, abordaremos alguns destes aspectos.

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

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

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

Os alunos, antes de entrarem na escola, já estabeleceram a relação com o aprender. As relações que encontram na escola “não se constroem a partir do nada, mas a partir de relações com o aprender que eles já construíram” (CHARLOT, 2001, p. 149).

As pesquisas realizadas por Charlot buscaram compreender a apreensão do mundo pelo sujeito e como, neste processo, ele se constrói e se transforma. Para isso, seria necessário “compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar” (CHARLOT, 2005, p. 41).

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

Outro trabalho também importante para uma análise sob esta perspectiva, embora focado na questão familiar, foi o de Lahire (2008), que buscou compreender como famílias de contexto econômico cultural e nível escolar semelhante tinham crianças com diferentes resultados na vida escolar, levando à seguinte questão: “como é possível que configurações familiares engendrem, socialmente, crianças com níveis de adaptação escolar tão diferentes?” (LAHIRE, 2008, p.12)

Para Lahire, só seria possível compreender os comportamentos e resultados escolares na reconstrução da rede de interdependências familiares, a partir de onde a criança elaboraria seus esquemas de percepção e a maneira como estes reagiriam em formas escolares de relações sociais.

Rego (2008), apesar de reconhecer a valiosa contribuição do trabalho de Lahire, assinalou que este autor tratou a experiência escolar como homogênea, colocando as influências familiares em contraposição com uma escola abstrata, parecendo ser a mesma para todas as crianças. Para Rego, “além do contexto escolar é preciso examinar as características das experiências escolares assim como o efeito dessas experiências para cada um dos sujeitos que passam por essa instituição” (REGO, 2008, p. 57).

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

Assim se constituiu também a presente pesquisa, dentro de uma abordagem histórico-cultural, subsidiando-se neste referencial, buscando compreender o papel da escolarização na constituição dos sujeitos. Neste caso, o olhar esteve focado sobre os ex-alunos de uma determinada instituição, a Escola do CAC. Não se tratou de abordar os sujeitos em função do sucesso ou insucesso escolar posterior, nem de suas constituições familiares, mas a partir do critério de terem estudado numa instituição comunitária, com características bastante peculiares, que não fazia parte da rede pública estatal ou da rede particular de ensino, embora tenha estabelecido, ao longo dos anos, parcerias com as secretarias de educação tanto do estado quanto do município. O CAC é localizado em um bairro de muita pobreza e atende crianças de famílias com baixíssima renda.

Além das crianças, recebe estudantes de licenciaturas em projetos de extensão de formação de leitores, em parceria com universidade pública.

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

METODOLOGIA

Toda metodologia é apenas, ou sobretudo, uma escolha entre tantos possíveis caminhos. Esta investigação se baseou numa metodologia qualitativa que teve como principais instrumentos a entrevista semi-estruturada e a análise de documentos.

Há uma variedade de possibilidades de encaminhamentos e decisões quanto à forma de se entrevistar e de analisar os dados obtidos, como observou Kaufmann (1996 apud Zago 2003, p. 294) ao afirmar que “cada pesquisa possui uma construção particular do objeto científico e uma utilização adaptada dos instrumentos: a entrevista não deveria jamais ser empregada exatamente da mesma maneira.”

No contexto desta pesquisa, as entrevistas foram desenvolvidas numa abordagem, aproximando-se do que é conhecido como história de vida ou história oral. Neste sentido, os ex-alunos foram incentivados a narrarem as suas lembranças, a rememorem a vida escolar, a infância no CAC. A leitura do passado pelo olhar do sujeito é importante, pois, como ressaltou Thompson (1992), por meio da história, as pessoas comuns procuram compreender as revoluções e mudanças que acontecem em suas trajetórias de vida.

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

Na situação de entrevista autobiográfica, o entrevistado é, ao mesmo tempo, narrador e protagonista. Há, no centro de cada relato, um si-mesmo protagonista construindo-se, pois, ainda segundo Bruner, “o si mesmo como narrador, não apenas relata, mas justifica. E o si-mesmo protagonista está sempre por assim dizer, apontando para o futuro.” (BRUNER, 2001, p. 104)

As lembranças são alteradas quando revisitadas. O passado relembrado não é fixo, nem imutável. As recordações são maleáveis. O acontecido, sempre passando por contínuas mudanças, a cada rememoração, será sempre um “parece ter acontecido”. Conforme Lowenthal, “quando recordamos, ampliamos determinados acontecimentos e então o reinterpretemos à luz da experiência subsequente e da necessidade presente” (LOWENTHAL, 1998, p. 97).

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

Foi com esse referencial que tentei examinar as narrativas, pois, no momento da entrevista, o ex-aluno, agora jovem, buscou memórias sobre a sua passagem pela escola do CAC, durante a infância, num relato certamente permeado por muitas vozes e por muitas reinterpretações realizadas no processo de rememoração.

Nessa perspectiva, ao contarem as histórias da vida na escola do CAC, os jovens entrevistados se emocionaram com situações que experimentaram e que tomaram novos significados a partir, na juventude, de uma nova narrativa. Ao contarem o que viveram, não só relataram e reinterpretem o vivido, mas também incluíram uma série de interpretações sobre o que pensavam ser importante numa escola, a partir do que, para eles, se tornou experiência. Pois, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” (LARROSA, 2002, p. 21)

As entrevistas foram realizadas com oito jovens, entre 17 e 25 anos de idade, sendo cinco mulheres e três homens. Tiveram entre 60 e 90 minutos de duração. Foram todas integralmente transcritas.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, além da entrevista, foi elaborada uma ficha de dados objetivos, tais como: idade, endereço, escolas em que estudou, anos em que esteve no CAC, nível de escolaridade; e dados familiares: número de irmãos, profissão dos pais, nível de escolaridade, presença de livros

e leitores na casa, trabalho atual, formas de lazer, último livro lido etc. O roteiro da entrevista foi elaborado como um referencial para a condução das questões que pretendia explorar no processo do diálogo estabelecido. Criar uma relação de confiança e de proximidade com os entrevistados foi uma intenção desde os primeiros contatos estabelecidos. Busquei, entretanto, interferir o mínimo possível nas sequências das narrações. Mas sorrir diante de coisas engraçadas e me emocionar quando eles choravam foi inevitável. A entrevista sempre partia de uma questão bem ampla: “quais são as lembranças que possui do seu tempo na Escola do CAC?” A partir desta questão inicial, buscava no próprio discurso do entrevistado os elementos que surgiam interessantes à pesquisa. Para concluir, pedia que me dissessem uma frase sobre o que o CAC significou na vida deles. Este para todos foi um momento de muita emoção, onde a maioria chorou.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

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

Houve muitas pistas sobre a forma de trabalho estabelecida na prática pedagógica. Eles mencionaram, muitas vezes, a importância dos trabalhos em grupos e as atividades em parcerias entre os alunos, que parecem ter predominado na organização da ação pedagógica realizada. Falaram das brincadeiras na escola e das brincadeiras que faziam de escolinha com rodas de leitura, fora do ambiente escolar e da participação das mães e pais na escola.

Relataram atividades que demonstravam ter sido constantes, como as rodas de leitura, e outras inseridas em projetos de trabalhos, como cartas de protestos ao presidente da França, evento cultural de encerramento de projeto sobre a Beleza Negra. Falaram do aproveitamento de situações que surgiam no dia-a-dia para as diferentes áreas do conhecimento, da língua escrita, da Matemática, das Ciências Naturais e da História, entre outras.

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

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

Se uma das metas da escola é que os alunos aprendam as posturas consideradas corretas na nossa cultura (como, por exemplo, apresentar atitudes de solidariedade, cooperação e respeito aos seus colegas e professores), a prática escolar cotidiana deve dar condições para que as crianças não somente conheçam estas expectativas, mas também construam e interiorizem estes valores e, principalmente, desenvolvam mecanismos de controle reguladores de conduta (ações voluntariamente controladas, na linguagem de Vygotsky). Para que isto ocorra, a escola e os educadores precisam aprender a adequar suas exigências às possibilidades e necessidades dos alunos. (REGO, 1996, p. 99)

Houve relatos dos ex-alunos sobre os diferentes tipos de conteúdos que estruturavam um planejamento básico, conteúdos ligados à construção de conceitos, ao domínio de procedimentos e à formação de atitudes. Em todas essas atividades, a mediação cultural na relação com o outro, como abordada por Vygotsky, contribuiu para a reflexão mais ampla.

Smolka e Nogueira (2008) destacam que há diferentes modos de se realizar a prática escolar, permeados por valores que mantêm as relações na sociedade. Assim, pode-se enfatizar a dimensão individual ou a dimensão coletiva nesta prática, como, por exemplo, no modo de cada um fazer seu trabalho sozinho e ser responsável pelo que é seu ou compartilhar materiais e espaços entre várias crianças, pois “de uma forma ou de outra, nessas situações, estão presentes movimentos de negociação e disputa, requerendo, muitas vezes, a intervenção do adulto” (SMOLKA e NOGUEIRA, 2008. p. 79).

Um aspecto importante foi o destaque dada ao professor nas entrevistas sob diversas perspectivas: o professor e o relacionamento afetivo com o aluno, o professor como um modelo a imitar, o professor em sua ação mediadora, o

professor e a prática pedagógica. Estas perspectivas estavam intrinsecamente relacionadas.

Atenta às polêmicas que giram em torno de algumas delas, foi preciso aprofundar a escuta apurada ao conjunto dos discursos, como no caso da questão da afetividade, presente tão fortemente.

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

Freire (1999, p. 159) nos disse que “ensinar exige querer bem aos educandos”. Destacou que o “querer bem” era uma prática específica do ser humano. Era preciso ao professor o gosto pelo “querer bem”, assim como não ter medo de expressar afetividade, pois a sua lida é com o ser humano e não com coisas. Isto não significaria um querer bem a todos da mesma maneira, mas a forma de autenticamente selar o compromisso com os educandos. Portanto, “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (FREIRE, 1999, p. 160).

Essa afetividade intrinsecamente ligada à cognição, entretanto, não requer que se deixe de lado o cumprimento ético do dever de professor no exercício do uso da autoridade, muito menos que se ache que é pelo grau de bem-querer que se avalia um educando. Freire (1999) chamou a atenção para a falsa visão, como inconciliáveis, da seriedade docente e da alegria, tratadas como se fossem opostas. Ter alegria e afeto não significa não ter seriedade profissional, não estar comprometido politicamente com a luta pelos direitos do professor, pelo respeito à dignidade da tarefa docente ou pelo zelo ao espaço pedagógico em que se atua com os alunos. Ao contrário, “quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca” (FREIRE, 1999, p. 160).

Os ex-alunos demonstraram muitos sinais de que havia bem-querer, na prática docente da Escola do CAC. Assinalaram com muita clareza o tipo de relação que os professores estabeleciam com eles. Faziam muitas comparações com a prática docente que encontraram nas outras escolas e comentaram sobre

a importância que atribuíam a esta relação para as suas vidas e para o relacionamento com o conhecimento escolar. Usando o termo de Paulo Freire, este “bem-querer” foi identificado, nas narrativas dos ex-alunos, quando falaram de dedicação, atenção, amor, carinho, bondade, contato, relacionamento, cuidado, tratar bem, procurar os alunos, conhecer, respeito, paciência, amizade, forma de ensinar etc.

A atenção individual e o cuidado dado a cada aluno foram comentados várias vezes no conjunto das entrevistas.

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

Como aluna, e ainda que criança, Michele percebia que havia um movimento de intervenção individual para a superação das necessidades apresentadas.

Vítor também falou sobre isso: “Se tinha alguém que estava mais atrasado que os outros, se dedicavam mais a um e a outro”.

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

Os jovens também valorizavam as interações com os parceiros, assim como com a professora. Esta valorização se dava tanto no espaço das relações sociais do cotidiano, nos horários de lazer e nos laços de amizade, como nas interações para a aprendizagem escolar. O trabalho em grupo foi muito mencionado por eles como algo importante para a aprendizagem – e como sendo uma aprendizagem. Foi interessante observar que eles não só falavam das atividades em grupo como estratégia, mas tratavam-nas como uma aprendizagem em si: como aprender a trabalhar em grupo.

Menções ao grupo surgiram nas entrevistas, em diferentes dimensões. Ora tratavam do grupo como turma, ora do grupo de trabalho na sala de aula, ora dos grupos espontâneos que se formavam para brincar, ora falavam das atividades em duplas. O que ficou evidente foi a intensidade de como falaram do

coletivo na escolaridade no CAC, o quanto o coletivo foi importante para a sua vida social mais ampla e as relações de amizade, bem como também para a sua aprendizagem. Falaram da prioridade de se trabalhar em grupo ao invés de se trabalhar individualmente. Michael, ao responder sobre se realizavam mais atividades individuais ou em grupos, foi enfático. O mesmo fez Camila e os outros:

MICHAEL: Em grupo! Porque, em grupo, nós discutíamos nossos pensamentos, o modo de agir, entendeu?

CAMILA: A gente fazia mais [trabalhos] em dupla e em grupo... Já tinha aquela mesa coletiva.

No processo de interações grupais, a rotina da leitura compartilhada diariamente se destacou como importante elemento na prática pedagógica. A leitura com o outro, quer fosse nas rodas ou fora delas, foi apresentada nos discursos de todos com muita constância. Em vários dos assuntos tratados, aparecia a prática de “fazer com o outro”, assim como a presente intervenção pedagógica da professora se revelava em grande parte do que era contado. A biblioteca comunitária do CAC, nas narrativas, apareceu como um lugar de encontro, frequentado quando não se estava na sala de aula, um espaço movimentado onde se ia brincar de ler, e onde, mesmo sem se saber ler, se pegavam livros grossos e enormes, e, mesmo sem se saber escrever, se assinavam livros de frequência e empréstimos. Um espaço onde havia rodas de leitura, onde se ia com os amigos da vizinhança que não estudavam lá, e onde, também no horário da aula, havia tempo destinado a frequentá-la. Enfim, um espaço onde mais se lia com o outro do que sozinho. No conjunto dos depoimentos, observa-se que a possibilidade de interação com os colegas, produzindo leituras compartilhadas, favoreceu a construção de uma pequena comunidade de leitores na escola.

Freire (1996) apontou a necessidade de criação da biblioteca popular como centro cultural e não como depósito de livros. Para ele, a biblioteca é vista como fator fundamental para o aperfeiçoamento do leitor. Assim também sugeriram os depoimentos dos jovens ex-alunos do CAC, ao valorizarem extremamente a relação com o espaço da biblioteca e as atividades que nela desenvolviam. A promoção da leitura por intermédio da escola implica em transformar e ampliar suas ações para fora do contexto interno, agindo na comunidade que está além dos muros.

MICHAEL: Tinha a biblioteca aqui que apoiava, dava apoio para nossa leitura, nosso aprendizado ficar melhor. Nossos amigos também... A turma

era cem por cento. Eu me lembro que eu gostava muito de fazer história. Aí, a [profª] Marliza dava oportunidade para cada aluno ir lá na frente ler, aí era legal pra caramba! Gostava de falar! [risos] Gostava de falar pra caramba! Levantava e ia lá falar sobre o texto. Eu escrevia... Eu até queria ver se tinha essas histórias aqui ainda... Eu escrevia história pra caramba! Lembro das histórias que eu escrevia. As primeiras histórias foram sobre os meus amigos, das brincadeiras que nós fazíamos aqui. Aí, eu ia lá na frente contar as coisas que aconteciam de engraçado, eu escrevia e relembra para eles. E eles gostavam disso! Eu escrevia sobre os nossos relacionamentos do dia-a-dia, nossas brincadeiras, aí relembra, era legal! Gostava de escrever! Eu lembro, na época, que o Anderson tinha uma máquina de escrever, aí, ia nós dois para a casa dele. Escrevia nossas histórias, escrevia à mão, e ia para a casa dele bater [datilografar]. Era legal pra caramba! Saía do CAC aqui e ia lá para a casa dele. “Vai, tem uma história para nós!”... no tal dia, a Marliza chamava a gente para ir lá na frente: “Vai lá, Michael, escrever a história!” Aí, cada um escrevia um pouquinho [no quadro]. Eu, Vítor também. Eu ia para a casa do Vítor, escrevia história, ele ia na minha casa. Tinha essa movimentaçãozinha nossa, como amigo. Um ia na casa do outro escrever uma história. [Perguntavam:] “E como é que está, está boa?”. O Anderson era o cara! Tinha máquina! [risos]. Mas ele escrevia a [histórias] de todos os alunos também. Dava para ele, ele escrevia, datilografava.

A importância dada ao fato de terem ouvintes para os seus textos ficou demonstrada quando falavam do prazer de ler em público aquilo que escreviam. A relação com o outro, tanto na mediação para a produção quanto na mediação como ouvinte, pareceu conferir valor ao processo e caracterizar a atividade em contexto social real, e não à realização de uma atividade mecânica esvaziada de significado social, sendo apenas objeto de leitura da professora para correção ou atribuição de nota.

Quando falavam do que escreviam no CAC, definiam o gênero textual: diários, cartas, histórias, poesias, etc., o que, conforme observou Moraes (2002), favorece que “além da tarefa de decidir sobre o que e como escrever, a produção de um texto coloca os alunos diante de um outro desafio: refletir sobre o que se produz e controlar a qualidade da produção” (p. 17). Os ex-alunos ao abordarem a atividade escrita, destacaram a produção de textos e falaram do processo de alfabetização. Michele, durante a entrevista que estava ocorrendo na biblioteca, fala sobre o prazer de ler, e comenta de levar seus filhos para escolher livros, pois atualmente é também mãe de alunos do CAC.

MICHELE: Aqui, a gente tinha prazer de ler um livro. Não era obrigação de ler um livro, sabe? Era prazer! Era prazeroso a gente vir aqui, na biblio-

teca, fazer aquela roda de leitura, para a gente pegar uns livros... Tanto que eu olhei ali [numa estante de livros da biblioteca], agora, o Bichinho da maçã... Aquele livro ali, eu lembrei, já li aquele livro ali! Outro dia, estive aqui com os meus filhos, para eles escolherem um livro pra levarem para casa, e eu fiquei folheando... Aí, tem aquela [revista] Ciência Hoje das Crianças, aquela coleção! Eu lembro que a gente ganhava essa coleção sempre, quando tinha brinde nas escolas, ela [a professora] dava kit. A gente levava para casa, e eu lia. Eu gostava de ler, então, não era uma obrigação, igual nas outras escolas: pegar, abrir naquele capítulo, aprender aquela história, fazer os exercícios e, dali, acabou, e você passa para outro capítulo... Não, aqui era prazer! Realmente um prazer vir e ler os livros, levar para casa, mostrar para a mãe, ler para a mãe! Porque, às vezes, a gente não sabia nem ler direito, gaguejava, né? Quando a [profª] Marliza mandava ler, eu lia mesmo... eu gaguejava, mas eu lia! Era prazeroso, para mim, era prazeroso!

A prática da leitura foi mencionada de diferentes formas, nas entrevistas dos ex-alunos. Eles falaram, entre outros temas, sobre o processo de alfabetização, a literatura infantil, os livros levados para casa, as rodas de leitura na biblioteca, a brincadeira de ler, a leitura ou a falta de leitura nas outras escolas, as práticas pedagógicas para a leitura, a literatura para adulto, as leituras na juventude, o cuidado com os livros, a relação com outros leitores e não-leitores e a leitura compartilhada.

A leitura compartilhada esteve presente em todas as falas, em todas as situações, quer fosse na sala de aula, realizada pela professora ou pelos colegas, e nas rodas de leitura da biblioteca, quer fosse nas brincadeiras de escolinha, em casa, com amiguinhos da vizinhança, ou nos livros levados para casa para serem lidos com a família. Para eles, a leitura compartilhada teve um papel fundamental no seu processo de alfabetização e de formação leitora.

Nas práticas sociais de leitura na escola, inicialmente, o professor é um privilegiado modelo a imitar pela representação de leitor que pode oferecer, ao compartilhar a leitura dos textos e se constituir num provocador do desejo de ler. Não se trata de ver o professor como único modelo, nem como centro, mas sim de apontar que ele cumpre um importante papel neste processo, especialmente quando as crianças ainda dependem dos olhos alheios para se deliciarem com os escritos.

Nesse sentido de conceber a leitura em seu uso, é importante que a criança tenha experiência com diferentes gêneros textuais. Esta diversidade apareceu nos discursos dos jovens entrevistados, que falaram dos contos, das poesias, das

parlendas, das histórias em quadrinhos, dos textos científicos e históricos, entre outros, ao comentarem sobre a escolaridade no CAC. Acreditavam que isso tinha influenciado a sua relação com a leitura, assim como também em interesses mais específicos, como narrou Vítor, ao atribuir seu interesse pela química e biologia às leituras que fez na infância:

VÍTOR: As professoras traziam matérias de algumas revistas, tipo Ciência Hoje das Crianças. Eu lembro que uma das professoras (eu não lembro qual das duas) trouxe, uma vez, reportagem sobre aranhas. Eu gostava também disto. Aí, ela veio e começou a dar aula para a gente, falando da matéria, e a gente fez algum trabalho sobre isso (não lembro exatamente o quê). Eu gostava de ler Ciência Hoje. É, eu vinha para cá, e, além dos livros, eu lia essa revista. Foi provavelmente esse um dos motivos de eu estar cursando a área em que eu estou hoje: biologia e química. É! Foi uma influência no meu futuro. [risos] O CAC foi a base do meu conhecimento de hoje em dia, pela influência que eu tive, lendo os livros aqui, vendo as revistas (a Ciência Hoje, a Superinteressante), e pelas experiências que tive nas outras escolas que eu fui, porque depois daqui eu vi que a minha capacidade de aprendizado era maior do que de outras pessoas. Não só a minha, mas de outras pessoas que estudaram aqui também.

DANIELE: Eu sempre quis aprender a ler, sempre, sempre, sempre! Então, entrei na escola cedo, e eu lembro que eu aprendi a ler com revistas em quadrinhos. Eu acho que era a professora Eliane já, porque eu aprendi a ler com a Eliane. Ela lia a história em quadrinhos para a gente, fazia a rodinha de leitura, botava aquelas esteirinhas no chão e lia, mostrava o livrinho, um só... todo mundo prestando a atenção... e ela lia. Eu queria ler também, igual ela estava lendo, então, ela foi ensinando a gente a ler nos livrinhos de histórias em quadrinhos da turma da Mônica. Aí, eu fui aprendendo a ler. A primeira coisa que eu li foi uma revista em quadrinhos

MICHELE: Essa parte da leitura, eu lembro! Eu lembro das rodas de leitura. Lembro que, uma vez, a [profª] Marliza leu um livro que a gente chegou a chorar de tanta emoção! Hoje, eu não lembro o título deste livro, porque eu lia novamente. Eu lembro também que, uma vez, ela leu uma história de suspense... Era um livro comprido, ela não leu num dia só, não. Ela leu, acho, em umas três vezes, até chegar ao final do livro. O livro mostrava assim uma coisa que estava acontecendo, e a gente [dizia:] “Nossa! Como esse homem sabe o que vai acontecer, né? Como é que esse homem está vendo que está acontecendo isso na casa da outra pessoa?” A gente ficava naquele suspense: “– Marliza, conta logo o final!” E ela: “Não! Calma!”

MÁRIO: Lembro que muita gente chorava. Eu não lembro da história, mas lembro que todo mundo chorava.

Os entrevistados valorizavam muito a leitura, caracterizada como uma grande conquista. Perceberam que adquiriram algo de valor, em grande parte,

na convivência, até mesmo na vida adulta, com outras pessoas que tinham dificuldades para ler e desconhecimento da literatura, e na passagem por outras escolas, onde, para ler os livros de literatura, os alunos precisavam estar sob a pressão das provas.

Após a saída da Escola do CAC a forma de acesso ao livro também mudou. A ausência de uma biblioteca escolar ativa e a falta de trabalho pedagógico para o estímulo à leitura foram apontados por todos. A prática comum das escolas, relatada por eles, era a da leitura de livros com o único objetivo de realizar provas. Mas, apesar disso, o início de relacionamento com a atividade da leitura desenvolvido na Escola do CAC parece ter tido repercussões sobre a relação posterior destes ex-alunos com os livros, pois predominavam na juventude as leituras feitas por empréstimos entre amigos.

JOYCE: (...) eu sou fã invicta do Paulo Coelho. Uma fã, fã mesmo, assim, que se eu conhecer pessoalmente, choro de emoção. Eu adoro os livros deles. Eu já li todos. Todos! Só não tenho o hábito de comprar, por falta da condição financeira. Mas tem autores, como a Stephenie Meyer, que criou agora o Crepúsculo, que eu gosto muito; a autora do Harry Potter, que eu não sei falar o nome dela; tem a autora do Entrevista com vampiro, que eu também não sei falar o nome dela, eu me esqueci, não me recordo... Mas já li todos os livros, eu gosto muito de histórias vampirísticas e tem alguns autores que eu sou fã, nem preciso saber qual é a história que já procuro ler o livro. Eu não consigo ficar sem ler, pelo fato de eu trabalhar... Eu sempre trabalhei no centro da cidade, na zona sul, então eu tinha tempo de sobra para ficar sentada [na condução].

CAMILA: Eu gosto de ler. Parece que eu estou dentro da história. Acho que eu leio imaginando, então me sinto como se fosse a personagem da história e que eu estou lá vendo tudo que está acontecendo. (...) Fico doida para chegar ao fim. Dá vontade de engolir o livro em um dia só, pra chegar ao fim logo, para ver o final. (...) Autores, eu gosto muito do Machado de Assis. Eu gosto muito das histórias dele. Como exemplo que marcou muito, foi A Cartomante. Também Dom Casmurro, que ninguém sabe realmente se a Capitu traiu o marido ou não, ele deixa ali o ponto de vista da pessoa. N'A Cartomante, ele vem mostrando que é uma mentirosa, pois o que ela tinha previsto não aconteceu. Os contos deles são legais. As histórias de Machado de Assis, para mim, são as melhores.

DANIELE: (...) Quando eu posso, pego sempre livro emprestado. Na Central do Brasil, tem uma biblioteca que [você] deixa o seu endereço direitinho e pode pegar um livro emprestado. No metrô, tem um programa que você pode pegar livro emprestado. Na Biblioteca Nacional, também.

BÁRBARA: Gosto de contos, romance e muita literatura brasileira. Da literatura brasileira eu lembro de ter lido A viúva, de José de Alencar,

O cortiço... Alguns por obrigação da escola. Teve o Vida secas, mas eu gosto muito de literatura nacional e também muita ficção científica e romance. Gosto muito desses livros. Ah! Teve um livro que eu li, tinha aqui na biblioteca do CAC, mas eu li faz pouco tempo e eu me apaixonei: Uma professora muito maluquinha, do Ziraldo [risos], até porque eu comecei a ler lendo os livros do Ziraldo, então eu já tinha lido o livro do Menino maluquinho, e, quando eu vi Uma professora maluquinha, eu chorei [risos]. É muito lindo! Ele devia ser o manual para todas as professoras, porque as formas que ela ensina são mágicas, são maravilhosas.

VÍTOR: Gosto de ler, gosto bastante. Até hoje, se me der um livro, eu leio até o final, pego outro, leio. De ficção, estava lendo um livro do [inaudível] que uma amiga minha tem um monte deles. Eu li vários. Foram livros de terror. (...) Leio umas revistas científicas também, não exatamente científica, mas científica para leigos, uma que eu comecei a ler aqui também, Superinteressante. Eu fiz a assinatura.

MÁRIO: Eu gosto de ler. Ajuda a me sentir mais informado, dá pra sentir a diferença entre as pessoas, até porque, no convívio, tem gente que não tem o hábito de ler, escrever... Eu gosto, e acabo me sentindo diferente. Não tenho frequência por falta de tempo, por causa do trabalho, mas ainda gosto muito. A última coisa que eu li foi Lolita. História em quadrinhos, desenho japonês, mangá, continuei lendo. Até hoje, revistas japonesas e mangás, os desenhos japoneses, ainda leio bastante. (...) Escrevo mais do que leio.

Quanto à escrita, apesar de terem produzido muitos textos na Escola do CAC, os ex-alunos não se referiram a esta atividade com tanta intensidade quanto se referiram à leitura. Lembraram-se de que escreviam muitas histórias, mas não o que escreviam, nem comentaram a respeito da diversidade de textos (como notícias, textos de informação científica, textos instrucionais, entre outras) que foram produzidas, segundo mostraram os planejamentos, arquivos, artigos em livros e informações informais dos professores do CAC consultados. A escrita, portanto, não parece ter permanecido como um ato constante para parte dos entrevistados, embora quatro deles, Mario, Joyce, Camila e Bárbara, tenham declarado gostar mais de escrever do que de ler e mencionarem ainda escreverem poesias, novelas e histórias em quadrinho.

O “porquê” e o “para quê” da leitura ou produção de textos podem ter exercido um impacto significativo nesse processo posterior ao CAC. Além disso, parece que a necessidade de intervenções pedagógicas mais efetivas e constantes para promover o desenvolvimento da escrita seja ainda maior do que a necessária para o avanço na leitura.

A parceria entre pais e escola, também esteve presente nos depoimentos, como uma qualidade do trabalho realizado, assim como a presença constante da família na escola. Ainda que muitas mães tivessem dificuldades para ler e ajudar os filhos nas atividades escolares, ainda que deixassem por conta dos filhos a responsabilidade com as tarefas, isto não significou que estivessem ausentes do âmbito escolar.

DANIELE: Aqui, a gente tinha contato pessoal com o professor. O professor conhecia sua mãe, seu pai, conhecia sua história, onde você mora.. (...) Depois que a gente passou a ir para outra escola, ela [a mãe] sentiu falta disso. Aqui no CAC, tinha bastante participação, e não era nem só minha mãe. (...) A escola incentivava a participação dos pais, né?

O CAC investia na participação dos pais, considerando-os parceiros privilegiados na relação com os alunos. Entretanto, a presença ou a ausência dos pais na escola não eram associadas a processos de aprendizagem do aluno pelos professores. Os professores assumiam para si a responsabilidade pela aprendizagem dos conteúdos que cabe à escola ensinar. A relação da família com a escola parecia estabelecer uma sensação de segurança e de confiança.

Ao fim da entrevista, solicitei a cada um dos entrevistados que formulasse uma frase sobre o que significou o CAC em suas vidas. As respostas acentuaram a forte relação de afeto, admiração e respeito que nutriam pela instituição, e que já vinha sendo sinalizada durante todo o transcorrer das narrativas. Eles assumiam o CAC como parte de si.

CAMILA: O que o CAC significou para mim? Menina! Acho que o CAC foi a minha vida! Eu vivi os melhores momentos da minha vida aqui no CAC! Então, não diria que ele fez parte da minha vida, digo que ele foi a minha vida! Eu vivi minha vida aqui, no CAC. Tudo que eu aprendi, hoje, todos os hábitos que eu tenho, hoje, foi graças ao CAC. De mãe não forçar você a estudar, de você saber de suas responsabilidades, o que você tem que fazer e o que não tem, foi o CAC.

As marcas da escolaridade, aqui apontadas, revelaram sinais de uma cultura escolar.

Foi possível perceber que os ex-alunos demonstraram um tipo de cultura institucional que fortalecia uma forma de se relacionar, seja com o professor, os alunos, a família, a comunidade ou os visitantes do CAC, seja com o conhecimento e com a prática pedagógica, na sala de aula e fora dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas dos ex-alunos sobre o que significou o CAC em suas vidas me forneceram um conjunto de palavras que serviu como pistas para me ajudar a entender a cultura ali desenvolvida: vida, aprendizagem, hábitos, autonomia, respeito, afeto, ação, base, conhecimento, orgulho, honra, organização, reciprocidade, pertencimento, cultura, informação, gratificação, emoção, boas recordações, tudo de bom e influência no futuro. Palavras que pareciam revelar elementos do que fazia parte do cotidiano dos alunos e que construíram sentimentos que permaneceram na juventude.

Bruner (2001, p. 30) resgatando o conceito de obra de Ignace Meyerson, afirmou que “a principal função de toda atividade cultural coletiva é produzir ‘obras.’” Em um sentido mais amplo, incluir-se-iam aí as artes, as leis, as ciências, obras que atingiam uma existência própria. Mas havia obras de agrupamentos menores que conferiam identidade, orgulho e sensação de continuidade aos que participavam de sua produção, mesmo indiretamente. Assim, “as obras coletivas produzem e mantêm a solidariedade do grupo. Elas ajudam a produzir a comunidade, e as comunidades de aprendizes mútuos não constituem exceção.” (BRUNER, 2001, p. 30).

Nesse sentido, parecia que os alunos, como uma comunidade de aprendizes, se viam, nas narrações das experiências vividas na Escola do CAC, como participantes da construção de uma “obra” que lhes conferia orgulho e identidade.

Em pesquisa anterior sobre o processo de formação no CAC dos professores que atuavam com turmas, observei que foram identificadas igualmente nos professores muitas das características encontradas nos discursos dos ex-alunos, apontando também para o orgulho e a identidade de, como uma coletividade, forjada na cultura institucional, estarem participando da construção de uma obra:

É importante atentar para que quase todos os professores do CAC não possuem uma história muito diferente da maioria das crianças com as quais trabalham.(...) Mas, apesar disso, foram capazes de construir um coletivo, uma comunidade de aprendizes que permitiu elaborar uma nova dimensão para suas leituras, uma nova percepção de seus erros, uma nova razão para escrever, uma nova concepção de teoria e prática e o prazer de encantarem-se e sentirem-se felizes em aprender e em ensinar. (ROSA, 2002, p. 203)

Esta construção coletiva de uma “obra”, com a qual todos se sentiam comprometidos e que trazia uma certa cumplicidade entre professores, alunos, familiares e voluntários que auxiliavam o CAC, conferia orgulho, identidade e uma sensação de pertencimento em que se estava imerso e, ao mesmo tempo, produzindo uma determinada cultura escolar. Uma cultura singular, mas construída na pluralidade das relações. Diferentes influências, interseções, diferentes “outros”, diferentes “vozes” que constituíam o CAC e se constituíam nele.

Ao concluir este trabalho, considero importante assinalar o quanto as narrativas dos jovens foram valiosas para se revisitar a escola por novas lentes, observando as marcas de escolaridade que surgiram. Foi possível observar vários indícios da prática pedagógica que era desenvolvida na Escola do CAC relacionada a conteúdos de diferentes ordens. Também foi destacada a presença marcante da relação com o professor e principalmente com as práticas de leitura estabelecidas. A dimensão afetiva esteve presente, transpassando todas as questões em todas as narrativas. Assim, como a atribuição e gratidão ao CAC, por se tornarem bons leitores e perceberem a diferença ao conviverem em outras escolas.

Ao tratar das evidências da leitura e escrita, aponto que, apesar das dificuldades que encontraram para continuar com esta prática, me pareceu que os ex-alunos conseguiram prosseguir mais como leitores do que como produtores de textos.

Foi interessante observar como, para estes ex-alunos, o compartilhar livros e leituras continuou presente para garantir o acesso ao livro, pois predominavam na juventude as leituras feitas por empréstimos entre amigos.

Narra-se e compartilha-se, nas histórias, o que se torna experiência. Dos acontecimentos vividos, o que nos toca? O que se transforma em experiência?

Foi, pois, com o poder do discurso narrativo que os jovens ex-alunos compartilharam as suas histórias, experiências singulares, constituídas na pluralidade dos acontecimentos que, para eles, se tornaram significativos.

REFERÊNCIAS

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

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

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

_____. **A importância do Ato de Ler.** São Paulo: Cortez, 1996.

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

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

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

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr/, 2002.

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

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

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

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

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

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

ROSA, Maria. **A escola da infância narrada na juventude por ex-alunos do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti (CAC).** 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. <https://doi.org/10.11606/T.48.2011.tde-06122011-103109>. Acesso em: 2024-10-08.

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

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

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