

OLGA RIBEIRO DE AQUINO

A LÍNGUA NA ESCOLA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1991

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

BC 110019

OLGA RIBEIRO DE AQUINO

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Olga Ribeiro de Aquino e aprovada pela Comissão Julgadora em Campinas

Data: 12.12.91

Assinatura: Janete A. Meyer

A LÍNGUA NA ESCOLA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1991

*Dissertação apresentada como exigência
parcial para obtenção do Título de MESTRE
EM EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Me-
tologia de Ensino.*

*À Comissão Julgadora da Faculdade de
Educação da Universidade Estadual de
Campinas, sob a orientação da Profa. Dra.
Sarita Maria Affonso Moysés. †*

Comissão Julgadora:

Junta a mesa

Agnel Solok Fiad

Paul Keeski

Ao meu esposo Aquino e
filhos: Júnior, Cidinha
e Marcelo.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Sarita Maria Affonso Moysés pela orientação segura e amizade.

À CAPES, à UEL e ao Departamento de Educação pelo apoio institucional.

Aos amigos: Estela, Zenite, Cláudio, Elsa, Clarice, Adalzira, Tereza, Cristina, Edna, Orlinda e todos aqueles, que deram incentivo no momento certo.

Aos companheiros alfabetizadores e nisses pela atenção constante.

Aos funcionários da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, em especial a Nadir pela atenção e disponibilidade constante.

Às Profas Dras. Raquel Salek Fiad e Vani Moreira Kenski pelas sugestões e estímulos no sentido do encaminhamento conclusivo deste trabalho.

E a todos que colaboraram em muitos momentos de minha caminhada.

RESUMO

Este trabalho refere-se a duas configurações sociais distintas, unidas por uma analogia dialética retratando o que estes dois momentos 1930 ... 1950 e 1980 ... 1990 têm em comum: O espaço é a escola fundamental londrinense. O elemento mediador é o professor de língua japonesa e o alfabetizador. Num primeiro momento procuro interagir com o imigrante japonês através de diálogos com nisseis, porque a primeira escola construída no contexto urbano de Londrina foi por iniciativa própria do pioneiro oriental. A Escola de Língua Japonesa (1934). O compromisso do imigrante com a língua falada em sua terra, o Japão, foi tão intenso que talvez nem pode observar que, às vezes, se isolava do convívio com o homem londrinense, para manter seu capital lingüístico e sua identidade nipônica. Outro momento de minha busca converge mais uma vez para a escola, a Escola Municipal de Londrina durante a implantação do Ciclo Básico. Fui para as salas de aulas dialogar com os alfabetizadores, sobre dúvidas, alegrias e tensões frente ao Ciclo Básico. Não raro os professores manifestavam resistências ao Ciclo Básico. Resistências entendidas por mim de recuo, busca de ânimo para se repensar uma Reorganização do Ensino, nas Escolas Municipais de Londrina.

ABSTRACT

The present study refers to two different social configurations, united by a dialectic analogy revealing the common points of two different periods in time - 1930 to 1950 and 1980 to 1990. The setting is the school context and the mediating element is the teacher of Japanese and the first grade language teacher. I discovered in the Japanese school context in the municipality of Londrina, Paraná, Brazil, that the language in the school is always in movement and it manifests itself through a diversity of educational practices. Considering these practices as a whole it is possible to detect peculiarities, not always evident on the part of the teacher or the student. In this sense, both are responsible for the classroom activities, constructing a non-preestablished knowledge, based on their daily concepts, by means of scientific assumptions, which are capable of being constantly transformed. Human language is a non ending movement.

SUMÁRIO

I - A BUSCA DE UM ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE LÍNGUA.....	1
1 - NO LIMIAR DE UM TRABALHO DE PRODUÇÃO DE LÍNGUA..	2
1.1 - O que Busca esse Trabalho.....	4
1.1.1 - O espaço lingüístico criado pelo imigrante japonês e a era Meiji.....	6
1.2 - A Língua na Escola - uma configuração social de dois momentos distintos:1930...1950/1980...1990.....	13
1.3 - A Concepção de Língua que Norteia esse Trabalho.....	22
1.4 - Objetivos - o que, enfim, o trabalho pretende.....	32
1.5 - Como foi a Pesquisa de Campo.....	34
NOTAS CAPÍTULO I.....	37

II - A CHEGADA DO HOMEM INGLÊS NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	42
2- DO HOMEM INGLÊS.....	43
2.1 - Lord Lovat um Imigrante Temporário.....	44
2.1.1 - De Londres para Londrina.....	46
2.2 - Do Japão para o Brasil.....	50
2.3 - O imigrante Construiu a Escola Japonesa.....	58
NOTAS CAPÍTULO II.....	63
III - UM PÊNDULO MOVIMENTA UMA LUTA/TÁTICA: OCORRIDA ENTRE O IMIGRANTE JAPONÊS E MANOEL RIBAS.....	68
3 - DO PÊNDULO.....	69
3.1 - Da Prática Escolar: De uma Escola Japonesa.....	75
3.1.2 - O Trabalho Escolar do Pioneiro Japonês Inquieta Manoel Ribas.....	79
3.1.3 - E o Movimento do Pêndulo/Poder Continua Delineando a Luta.....	81
3.1.4- E o Pêndulo movia-se através de Ribas.....	86
NOTAS CAPÍTULO III.....	89

IV - DA LÍNGUA NA ESCOLA.....	91
4 - A LÍNGUA NA ESCOLA MUNICIPAL DE LONDRINA.....	92
4.1 - Da Escola Municipal Londrinense.....	95
4.1.2 - A Imagem do Ciclo Básico - Primeiro Semestre de 1988.....	104
4.2 - O Histórico do Ciclo Básico Paranaense/Londri- na.....	106
4.2.1 - O Ciclo Básico no contexto das Escolas Muni- cipais de Londrina.....	110
4.3 - O Educador criou uma Resistência Desnecessária em Relação ao CB.....	113
4.3.1 - Voltando ao Ciclo Básico/88.....	117
4.3.1.1 - Da Ironia - enquanto um desabafo do educa- dor.....	118
4.3.2 - Tentativa de se Reverter um Momento de uma Suposta Ironia.....	128
4.3.3 - Uma outra imagem da criança.....	144
4.3.4 - Um Jogo Preservando uma Identidade Profis- sional.....	149
4.3.5 - Enfim o Educador Trabalha no Que Acredi- ta.....	157
4.3.6 - A Volta para Além da Língua da Escola.....	161
4.4 - Uma Travessia de um Pesquisador à Escola Fun- damental.....	172

NOTAS CAPÍTULO IV..... 174

V CONCLUSÃO:..... 178

BIBLIOGRAFIA..... 189

I - A BUSCA DE UM ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE LÍNGUA

1 - NO LIMIAR DE UM TRABALHO DE PRODUÇÃO DE LÍNGUA

Meu interesse em realizar uma caminhada por um espaço chamado Londrina está relacionado ao diálogo sobre um minúsculo fragmento - Londrina/Londres - realizado com o orientador, em uma tarde de 14 de novembro de 1989. O contexto desse diálogo, além de se referir a um aspecto físico da vida da cidade de Londrina, significou, ainda, o início desse estudo.

Depois de duas a três semanas pude detectar, no contexto desse diálogo de 14 de novembro, além das trocas verbais sobre as realidades Londres e Londrina, uma pista concreta, de natureza física: a neblina¹. Um fenômeno, na minha concepção, caracterizador de um espaço e de um tempo sócio-históricos, onde se encontram os contextos educacionais, em processos de estudos, por mim: a escola de língua japonesa e a escola municipal de primeiro grau, ambas londrinenses.

Interessante, a certeza da presença desse fenômeno físico da natureza provocou em mim, a necessidade em comentar levemente sobre essa realidade, a neblina presente no contexto de Londres e seu vínculo com a cidade de Londrina.

Certamente, a neblina que sempre reaparece na região londrinense foi apreciada também pelo imigrante euro-

peu, pelo oriental e por trabalhadores paulistas e mineiros, desde 1924. E agora, presente no contexto deste trabalho, não deixa de ser importante, enquanto uma trilha para minha caminhada e busca de um possível encontro com o imigrante japonês. Vejamos.

Os acontecimentos que se constituem a história de Londrina, grafados por estudiosos do referido Município, (Cesar (1978), Asari & Tuma (1978) e outros) revelam que esse fenômeno da natureza física foi observado também, por Lord Lovat² e companheiros londrinos, concebendo-o semelhante à neblina que recobre algumas noites londrinas durante o Inverno. Assim, é possível relacionar, através de uma analogia, o fenômeno neblina com o nome da cidade paranaense, Londrina³.

Mas, ainda hoje, o espaço ocupado por esse fenômeno físico permanece intocado pelo homem londrinense (aliás, por qualquer homem). E apesar de esconder sua trilha a cada estação invernososa, essa trilha existe e se tornou possível relacioná-la à ciência física da região londrinense. Possibilita-me, ainda, situar um momento de minha caminhada, através de uma faceta desse espaço em processo de estudos, descobrindo Londrina na primeira década de 1930, enquanto um lugar que abre, sob a imagem de um caminho, colocando-me frente a frente com o trabalhador imigrante, em especial o japonês e com professores alfabetizadores.

O imigrante japonês é especial para mim, porque

construiu em 1934, a primeira escola no contexto urbano de Londrina. A escola de língua japonesa. Só depois de seis anos da construção de vários estabelecimentos de ensino pelo imigrante, foi instalada a primeira escola fundamental estadual na região londrinense.

1.1 - O que Busca esse Trabalho

Além do diálogo partilhado com o orientador, escrito sob forma de um fragmento, retratando o espaço físico onde se encontra ainda hoje o imigrante japonês, retomei um trabalho de leitura e de diálogos com nisseis⁴, em busca de outras informações sobre a Escola de Língua Japonesa. Nessa mesma época, em março de 1988, trabalhava com nove professores de escolas municipais londrinenses, num momento em que se implantava o Ciclo Básico⁵.

Foi quando redescobri, que estava frente a duas configurações sociais distintas e complexas, constituindo-se a cada fração de um dia num desafio. Ou seja, estudar o porquê do imigrante lutar ideologicamente para manter sua identidade lingüística e analisar, junto com um grupo de alfabetizadores, o significado da língua na escola, nos vários contextos cha-

mados salas de aula.

Portanto, o contexto deste estudo é constituído de dois focos, cujo eixo central é a língua na Escola Japonesa e Municipal. Um espaço institucionalizado, onde se admite a divergência quanto ao currículo escolar e a própria prática de ensino, mediada pelos professores oriental e do CB, devida às épocas em que se realizou o processo de educação escolar: 1934... 1950... 1988 a 1990.

Mas a escola, tanto de língua japonesa ou de primeiro grau, municipal e/ou estadual, na minha concepção, caracteriza-se, como um espaço constitutivo da e na língua, enquanto um signo. E todo signo segundo Bakhtin (1986), é ideológico e é, também, o território comum, tanto do homem quanto da realidade. A escola é ainda uma fração de um momento da realidade, organizada conforme essa própria realidade, desde a divisão social do trabalho, até as lutas de classes, presentes em cada sala de aula, o que não implica em nenhuma descoberta. Mas a realidade da escola de primeiro grau é importante e fundamental para a concretização do processo de educação escolar. Um processo constituído pela língua e não raro, de uma apropriação das formas de ação, configuradas pelos sujeitos professores de salas de aulas. Uma apropriação realizada através de um processo de internalização de informação, de qualquer natureza, em processo de estudo. Segundo Leontiev (1981), uma informação:

"(...) é dependente tanto de estratégias e conhecimentos dominados pelo sujeito, quanto de ocorrências no contexto interativo (...)" (Leontiev, 1981, p. 18).

É buscando através de um processo de interação verbal com o professor no contexto escolar e analisando juntos possíveis situações configuradas como representações de lutas nesse espaço, que pretendo escrever este trabalho. É com este sentido a ênfase atribuída à escola como lugar de produção lingüística e a sua fundamental articulação sempre possível, através de um processo pedagógico, com outros contextos interativos. O processo de articulação língua, escola e sociedade pode mediar e regular outras ações entre sujeitos de uma época. Sujeitos transformando e construindo uma faceta de um momento singular e datado através de sua própria história.

1.1.1 - O espaço lingüístico criado pelo imigrante japonês e a era Meiji

Através de um processo de estudos e de diálogos com filhos de imigrantes japoneses, constatee uma possível razão do empenho e da ação do pioneiro de construir sua própria

escola. Razão que procuro mostrar, através de uma análise, para se compreender o eixo histórico da ação do homem oriental de construir escola e, não raro, conseguir um espaço para movimentar o cotidiano de uma sala de aula através e com a língua não latinizada.

As autoridades constituídas na época, o então Presidente da República, Artur Bernardes (1924), depois Getúlio Vargas (1930), não revelaram interesse pelo processo de educação escolar paranaense e nem construíram com certa regularidade escolas de primeiro grau. Aliás, o desinteresse pelo processo de educação, no seu sentido amplo, é também historicamente constituído, desde os primórdios da vida brasileira. Artur Bernardes estava interessado em negociar com os ingleses a venda de terras, localizadas no Norte do Paraná e não em construir escola fundamental. Getúlio Vargas⁶ preocupou-se em fechar, a partir de 1945, escolas de línguas "estrangeiras" em todo o território brasileiro.

Antes do pioneiro oriental chegar na região do Norte Novo⁷ paranaense, havia vivenciado por um longo tempo um processo sócio-histórico e de escolarização, onde persistiam, desde a segunda metade do século XIX, os fundamentos ideológicos da era Meiji⁸ a maioria dos imigrantes eram jovens, não crianças.

O homem da era Meiji, segundo Fuzzi (1990), concebia o processo educacional como uma base material susten-

tadora do desenvolvimento científico e tecnológico da vida econômica de seu país, concretizado, num primeiro momento, pela ação do homem escolarizado. E, num outro momento, através de um processo de trocas de informações científicas, buscadas no contexto econômico de outros países. Após reestudos, as referidas contribuições científicas eram e são aplicadas nos vários contextos (fábrica, indústria...) geradores de produtos para o consumo do homem e implementação do próprio sistema econômico do Japão.

Estamos, assim, frente a um processo de educação escolar, estrutural, linear e mecânico, onde se buscava produzir um determinado produto através de um processo de industrialização tecnologicamente tido de alto nível, de ótima qualidade, não se interessando porém com a produção criativa e construtiva, possível de ser concretizada pelo homem.

Mas o homem de um contexto desenvolvimentista é um sujeito "economicus", é uma abstração fabricada por outro homem, enquanto dirige um poder de natureza política, ideológico e massificador (o Imperador da era Meiji, por exemplo) e descaracterizador da própria natureza social do sujeito e de seu processo de trabalho inventivo. Luckács (1960) caracteriza o homem de um contexto social massificador de:

"(...) um detalhe, uma partícula isolada e integrada em um sistema que lhe é completamente estranho (...)". (Luckács, 1960, p. 119).

Luckács mostra, no contexto do fragmento transcrito acima, uma imagem de homem contraditória, mas possível de existir em qualquer contexto social, principalmente quando a ação de um sujeito realiza-se no e pelo outro. Neste sentido, ele não passa de "um detalhe" reproduzidor da ideologia de um determinado sistema. Essa concepção de homem detalhe é ideológica e pode ser compreendida, também, a partir do objetivismo abstrato, estudado por Bakhtin (1986). Ou seja, a língua é concebida através de seu conteúdo ideológico.

Mas o homem, concebido como um detalhe, é uma partícula integrada em um sistema e materializa não propositalmente, a ideologia desse sistema, porque num dado momento de sua vida, pode estar representando, vivendo e trabalhando conforme a evolução ideológica de um contexto social.

Através de Bakhtin (1986) é possível compreender, ainda, o homem japonês revivendo um passado, enquanto um caminho, indicando a mim e a quem se interessa pelo estudo lingüístico, o que se deve fazer, como fazer, para criar significados frente a uma situação em processo de estudos. Um homem aprendendo o processo de vida diária, através de situações sociais pré-determinadas, "pré-humanas" porque tinham um fim em si mesmas: o desenvolvimento científico e tecnológico de seu país.

Ora, o significado ideológico de um processo de desenvolvimento presente na diversidade de um conhecimento e

uma situação de ensino, só teria existência real e humano, através de um processo de inter e intra-interação social (verbal), concretizado entre os homens, durante o processo de internalização de uma informação de natureza científica, literária... Admito a complexidade e a dinamicidade desigual do referido processo de internalização no homem. Mas um sujeito pode intervir qualitativamente, no seu próprio conceito diário e/ou científico. Repensando também, seus conhecimentos e alternativas de ação num sentido coletivo e a partir de seu processo de trabalho cotidiano de qualquer natureza. Nesse sentido, a consciência individual do homem é um fator ideológico e adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Foi, o que de certa maneira, aconteceu com o imigrante japonês, moldado pela ideologia da era Meiji ao chegar em terras brasileiras, ou seja, ele e companheiros se reorganizaram socialmente, através de grupos de trabalho agrário, de recreação e reaprenderam novas alternativas de sobrevivência cotidiana. Organizaram também, um local apropriado para as crianças nisseis se constituírem lingüísticamente, através de signos ideológicos verbais e não verbais apreendidos por eles, durante suas permanências temporárias num espaço chamado Japão.

O homem, na concepção de Bakhtin (1981), não é proprietário de significados ideológicos, porque não há apropriação de língua (signos). A constituição de língua, de sig-

nificado ideológico vai refinando através de tudo que existe num determinado contexto social: o gesto, a palavra, a leitura, a escrita... Representam um processo de negociação e de troca social, afetiva, semântica constituído pelo próprio homem. É justamente esse indivíduo na comunidade que empreende práticas sociais de preservação para que sua representação de mundo não seja esfacelada por uma língua, a língua portuguesa, ainda não conhecida pela maioria dos imigrantes japoneses, na primeira década de 1930.

Mas o homem oriental vai lutar na escola, através de seu empenho na preservação de sua identidade ideológica/lingüística, concretizada no ensino de sua língua. O imigrante usou, assim, de uma tática estrutural de resistência a uma outra forma de comunicação na sua nova terra. Talvez, por ele estar ainda, arraigado a um capital lingüístico japonês, que naquele momento, em 1932... 1945, era concebido como uma verdade não possível de ser reelaborada, ou transformada num contexto escolar, onde suas relações sociais eram restritas só ao seu grupo, só a vida sócio-ideológica de seus compatriotas.

Certamente, reside em parte no contexto oriental milenar, a razão do imigrante buscar, não só através de uma luta tática realizada entre ele e Manoel Ribas, para conseguir uma escola para o filho aprender a ler, escrever e contar, mas Fuzzi fala de uma razão ideológica: cujo significado é concebido por mim, como profundo e necessário ao meu proces-

so de compreensão e materialização de minha busca sobre uma prática de ensino de língua e de construção quase artesanal da escola de língua japonesa pelo pioneiro que veio do outro lado do Atlântico, para Londrina. Vejamos através de um fragmento, de um diálogo com um nissei:

"(...) A criação de escola de língua japonesa, na região de Londrina, está profundamente ligada à concepção de educação do imigrante japonês, ao traço cultural de seu povo, que dão a maior força à educação escolar (...). Retrocedendo à segunda metade do século passado, vamos encontrar o Imperador (da era Meiji) dando um valor extraordinário à EDUCAÇÃO. Ele fez grandes investimentos e considerou a educação prioritária em seu governo. Acreditou nela e julgava que com a força da instrução, da educação, poderia mudar os destinos da nação, lançando-a para o desenvolvimento (...). Fundou escolas em todas as localidades do Japão e tornou obrigatória a instrução. Não somente isso, a obrigatoriedade da educação, mas também, enviou estudantes, cientistas e pesquisadores para a Europa e América, para tomarem contato, conhecimento da ciência e da tecnologia desses e de outros países. A intenção dessa iniciativa não foi transplantar a cultura alienígena, não era trazer a cultura européia para dentro do Japão. Mas fazer com que esses intelectuais assimilassem os elementos científicos e tecnológicos desses continentes e trouxessem para o Japão, mas adaptando-os à realidade (...) para impulsionar a ciência e a tecnologia. Essa estratégia do Imperador trouxe como consequência um grande desenvolvimento ao país e ao estágio científico e tecnológico em que hoje se encontra. E o imigrante japonês, que veio para o Brasil há mais de 60 anos, foi criado com esses ideais de educação da época. O valor da educação estava arraigado dentro dele. E, como fincou raízes neste país, tentou aplicar em terras londrinenses aquilo que tinha como valor de vida - a EDUCAÇÃO (...)" (Fuzzi (entrevista/depoimento, 03/set/1990).

É da análise dessas formas de luta que trata este trabalho.

1.2 - A Língua na Escola - uma configuração social de dois momentos distintos: 1930... 1950/1980... 1990

Outro momento do presente estudo converge mais uma vez, para a escola: Escola Municipal de Londrina, onde trabalhei em salas de aulas, com professores alfabetizadores. Escola como um lugar de produção linguística e social e caracterizado por mim como um espaço de resistência pela língua, onde pude conviver e dialogar com alfabetizadores durante dois anos.

Nossos diálogos podem ser entendidos, segundo Bakhtin (1986), como "(...) um encontro interativo entre pessoas (...)" entre nós professores, para confrontarmos nossas intenções, dúvidas, necessidades e finalidades relacionadas à prática escolar. Através de vários encontros, pode acontecer um repensar significativo e transformador de um trabalho de alfabetização. Esse era e é nosso objetivo, ou seja, dialogar sobre a natureza de uma proposta de alfabetização e nosso compromisso com o processo de educação a nível de sala de

aula.

Os encontros com estes professores aconteceram no espaço das salas de aulas de março de 1988 a dezembro de 1989 e de agosto a outubro de 1990. Juntos analisávamos e discutíamos sobre o porquê e como foi implantado o CB, em todas as Escolas Municipais do perímetro urbano de Londrina, a partir de fevereiro de 1988. Discutíamos também, acerca de supostas resistências ao CB, denominadas por nós, de resistências desnecessárias a uma "proposta" de alfabetização implantada de cima (Secretarias de Educação e Cultura do Paraná e do Município de Londrina) para baixo no contexto escolar, uma vez que a inquietação e insatisfação com os programas de primeiras séries do primeiro grau eram frequentes entre os alfabetizadores. Também eram constantes as dificuldades enfrentadas pela grande maioria dos professores, para romperem com o uso quase exclusivo de cartilhas e com apostilas compiladas por uma Equipe Pedagógica, sediada na Prefeitura Municipal londrinense. Até os primeiros cinco anos, de 1980, não raro, as sugestões contidas no todo de uma apostila, referente ao ensino de língua portuguesa, por exemplo, caricaturavam esse conteúdo. Ou seja, essas sugestões descontextualizavam os conteúdos das áreas de conhecimentos, de primeira a quarta séries do primeiro grau.

Certamente, não era essa a intenção da Equipe em questão. Naquele momento vivenciávamos em sala de aula,

resquícios de uma longa caminhada de opressão, de natureza político-partidário, em oposição ao pedagógico.

Agora, decorridos mais de sete anos, em 1988, durante nossos diálogos, constatamos, no contexto de um documento¹⁰ a presença de uma espécie de fetiche educacional, apresentando o CB como uma solução quase milagrosa para conter e/ou minimizar a reprovação e a evasão escolar, através da implantação gradativa do mesmo, em todas as escolas públicas do Paraná. Para o Secretário de Educação de Londrina na época e para sua equipe de trabalho, a implantação do CB significava e é possível que ainda hoje, signifique uma resposta plausível para a reorganização da escola básica londrinense, minimizando duas realidades que se tornam no dia a dia, um processo, a repetência e a evasão escolar. Essa proposta de reorganização escolar ainda não foi concretizada no seu todo. Mas a postura do professor alfabetizador londrinense frente ao aluno é na maioria das vezes manifestada sob forma de uma ação mediadora do processo de ensino e da aprendizagem. E, se voltássemos teoricamente, a tendência de ensino concebida de tecnicista, certamente, a prática pedagógica de uma maioria significativa dos alfabetizadores, com os quais trabalhei, não é, nem será manifestada como se o processo de ensino e de aprendizagem do aluno, pudessem ser atribuídos ao uso de recursos instrucionais e de objetivos preestabelecidos.

Hoje a criança, o ensino e a aprendizagem consr

tituem momentos de seu pensar, de seu repensar e a razão de sua ação a nível de sala de aula, conforme pude ler e constatar através de depoimentos escritos por alfabetizadores e retirados de um documento da Secretaria de Educação de Londrina, sobre uma avaliação do CB, em dezembro de 1988:

"(...) A criança é mais espontânea, não tem medo de errar e assim ela vai avançando cada vez mais nos seus conhecimentos";

"Independência dos alunos e mais confiança nos seus atos e atitudes";

"O aluno desenvolve muito mais seu vocabulário oral. Ele escreve e lê com muito mais rapidez, pois pode ler tudo o que encontra na realidade";

"O aluno é capaz de descobrir e construir o seu aprendizado";

"Os alunos passam a ter uma visão da escola bem mais agradável";

"Deu ao professor, total autonomia para trabalhar com seus alunos";

"O professor ao assumir essa nova postura de ensino, deixou de lado aquela mentalidade de que deveria dar tudo pronto ao aluno. Deixou de menosprezar a capacidade da criança e passou a valorizar cada atitude da mesma";

"O professor se conscientizou de que o aluno tem que ser levado a experienciar fatos da realidade circundante, para aprender a escrever e a ler";

"Aprendi a respeitar mais a criatividade e a construção do conhecimento da parte dos alunos";

"Respeita-se o ritmo de aprendizagem do aluno".
 (...)"

Creio que essa coletânea de depoimentos de pro-

fessores vai além da simples constatação de que a criança, o ensino e a aprendizagem constituem a razão de uma prática alfabetizadora. Vai além de uma exaltação do processo de educação escolar e de uma redescoberta da criança da década de 1980 a 1990, porque constitui a linguagem com que o professor se manifestou sob formas diferentes de resistir à proposta do CB, demonstrando ânimo através de suas interações com a criança, a escola e taticamente, estimula as estruturas de poder.

Num certo sentido esses fragmentos de escrita materializam também, um eixo lingüístico, fundamentando dois momentos, onde as pessoas, o imigrante japonês e o alfabetizador do município londrinense, configuraram suas condições de vida, através de situações sócio-cultural e lingüística, específicas.

Na minha concepção, os professores alfabetizadores, apesar de estarem vivenciando um momento do processo de educação escolar, não igual ao do imigrante japonês, em certos momentos de um processo de construção de suas próprias histórias, apresentam uma possível afinidade, ao enfrentarem tensões no contexto de seus trabalhos, dilemas e contradições para driblarem a Ordem estabelecida, conforme suas necessidades e interesses. Enguita (1989), caracteriza esse processo de busca e de reconstrução do novo pedagógico, de uma "verdadeira história social da escola". (Enguita, 1989, p. 227).

A linguagem manifestada pelo alfabetizador

(1988); mostra nas entrelinhas, uma necessidade de reafirmar sua identidade profissional, que pode ser relacionada por analogia eletiva à do imigrante, ao lutar para manter sua identidade lingüística. Ou seja, o professor também lutou ideologicamente, para não ser massacrado por uma estrutura de poder, no momento em que o CB chegava à escola básica, sob forma de um caminho possível, para se reorganizar o ensino de primeiro grau. Mas deixando o professor a margem dessa reorganização escolar.

O professor alfabetizador reagiu e resistiu à sua maneira à proposta alfabetizadora em processo de estudo. Como? Apresentando sob forma oral e escrita um discurso certamente agradável de ser ouvido e lido pela Ordem estabelecida, anunciando uma apologia construída, conscientemente, sobre a criança, para não dizer que estava resistindo ao CB como: "criança, leitora de uma realidade"; "descobridora e construtora de seu conhecimento"; "sem medo de errar, de ler e de escrever". Anunciava ainda, que o professor após o CB, tem mais" autonomia para trabalhar, após o CB "assumiu uma postura não autoritária". Há segundo o alfabetizador maior flexibilidade quanto ao tempo, para o professor e a criança experienciarem e intervirem em uma realidade - a escola básica.

Ora, o professor configurante deste estudo, usou de uma tática política atacando não frontalmente a Ordem, mas driblando-a. Ou seja, falando e escrevendo não diretamen-

te sobre a natureza do CB, mas da criança, do trabalho do professor, enquanto pessoas fundamentais, para que qualquer proposta escolar exista e se concretize numa sala de aula. Exista não sob forma de um pacote pedagógico como era no início (1988).

Uma proposta de alfabetização, de ensino, de qualquer natureza, só assume diferentes facetas pedagógicas e políticas, em cada sala de aula, através de uma prática alfabetizadora de um professor e de trinta, quarenta alunos, quando, eles também, foram um dos mentores dessa proposta, e/ou de uma reforma de ensino, realizada em qualquer nível de escolaridade.

Até o presente momento, ficou explícito para mim, que a escola municipal e a de língua japonesa podem ser caracterizadas, não na totalidade de suas práticas educativas, como um espaço de luta do professor.

Ora, se a escola tem sido um espaço de luta do professor, de todas áreas de ensino, então o processo de ensino provoca conflito no professor e no aluno, desequilibrando-os? Como têm acontecido essas lutas na escola? Por quê?

Vejamos a questão do processo de ensino, enquanto um momento desencadeador de conflitos. Mas conflitos não significam, necessariamente, luta. Agora, a busca de outros significados contidos, certamente, em uma situação de ensino, pode desencadear momentos de conflitos no aluno e no

professor, porque estão, não raro, experienciando momentos de comparação e de procura de alternativas para a aplicação do conteúdo estudado. Neste sentido, professor e alunos, podem estar ainda, a caminho da unificação dialética de uma síntese apreendida de um conteúdo, aos seus próprios conceitos. Não se trata de uma luta, no sentido lexical, mas sim de um processo escolar em ação.

No entanto têm acontecido lutas no contexto escolar. Então o que é escola, qual seu papel em relação ao que o aluno deve aprender, apreender o que?

A escola, a sala de aula é um espaço de lutas de classes, de internalização de um saber se constituindo a cada aula, a cada processo de ação do professor, mediando e interagindo com a palavra (signo) do aluno, através do processo de ensino. Ambos, professor e aluno se situam num contexto escolar, onde se concretiza um processo de educação, não raro, movimentado através de problemas ideológicos comprometedores de uma prática de alfabetização. Esses problemas exigem posicionamentos políticos da parte de todos, porque são problemas historicamente condicionados e se constituem em diferentes desafios para os professores e a todos os comprometidos com a vida cotidiana de uma escola, para intervir, resgatar e praticar o sentido da perspectiva Sócio-histórica no processo de educação escolar atual, a nível de cada sala de aula.

A escola de primeiro grau municipal. londrinen-

se, em processo de estudo, na sua maioria, há muito deveria ter deixado de ser o lugar onde o professor estabelece critérios de verdade, baseando-se num conteúdo descontextualizado, porque foi, certamente, selecionado à distância do aluno e, às vezes do professor.

Repensar uma prática de alfabetização, através do próprio processo de ensino, exige tempo, estudos frequentes, em conjunto com professores de diferentes áreas de conhecimento e atuação.

Mas repensar e arriscar uma transformação de uma postura de ensino, é um processo de conversão, surgido a partir da opção do próprio sujeito e provavelmente exige tempo para o professor confrontar-se com seu próprio processo conceitual relacionado à sua concepção de mundo, de educação e de alfabetização. Isso porque:

"(...) em todo signo ideológico (a palavra) confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo (palavra) torna-se dentro

"(...) de um grupo socialmente organizado (escola/professores) a arena onde se desenvolve a luta de classes (...)" (Bakhtin, 1986, p. 49)

É através de uma luta de pessoas, revelando valores contraditórios existentes em si mesmas e em todo o con-

texto escolar que o professor pode mudar qualitativa e dialeticamente, sua postura de ensino, ao lado e com o aluno. Pois a escola de primeiro, segundo e terceiro graus é ainda uma arena institucionalizada onde se desenvolve a "luta de classes" através de diferentes facetas ideológicas. A reversão de uma faceta escolar pode significar uma brecha por onde o professor pode encontrar, através de um processo complexo, determinado, em parte, pelas relações inter-individuais com seus companheiros de trabalho escolar, o sentido de sua prática de alfabetização.

O empenho de rever o próprio conceito de língua (signo), de repensar a natureza de um processo de alfabetização, revelado pelos professores alfabetizadores de Escolas Municipais de Londrina voltará ao contexto deste estudo num outro momento. Voltará também, a história de uma preservação ideológica da identidade lingüística do imigrante japonês, através de um espaço chamado escola também estará presente nos capítulos subsequentes. Porque o espaço escola e o professor, constituem uma opção minha e com os quais me identifico.

1.3 - A Concepção de Língua que Norteia esse Trabalho

Durante o período de leituras e de diálogos com

nisseis e professores alfabetizadores, minha curiosidade e interesse aguçavam sempre no sentido de responder a duas indagações relacionadas à luta tática do imigrante para construir sua própria escola e com uma suposta resistência ao CB, manifestada de diferentes maneiras, por professores de Escolas Municipais de primeiro grau de Londrina. Essas indagações eram dirigidas a mim: na língua, pela língua, com a língua é possível constituir formas de lutas e formas de resistência? Como isso acontece?

Bem, durante meu processo de estudos, foi possível analisar parte das respostas em relação a esses questionamentos. Além de minhas leituras, e os novos contatos com alfabetizadores e nisseis contribuíram para responder minhas indagações.

Ou seja, as formas de luta e de resistência ocorrem com sujeitos, constituindo-se na língua. E a língua é concebida por mim como um processo contínuo, complexo e se revela no e pelo homem através de sua interação verbal com outros sujeitos. Neste sentido pretendo fundamentar a resposta dada aos meus questionamentos sobre a língua, não concebida como formas de luta e resistência, mas a partir de concepções relacionadas às perspectivas interacionistas de Vygotsky (1979) e Bakhtin (1986).

Bakhtin (1986), em determinados momentos de seu trabalho de escrita, ao se referir à língua, caracteriza-a

sempre a partir de uma determinada base material concreta. Segundo ele, a língua se constitui através de um processo ininterrupto de interação verbal e social entre locutores.

Se o homem está em contínua interação verbal, através de um processo de educação escolar ou de um trabalho de outra natureza e com o próprio contexto social, Bakhtin (1986), revela uma concepção de língua sempre em movimento de um vir a ser não pré-determinado, não pré-suposto, porque "(...) o social é inseparável do ideológico (...)". A língua só pode existir e ser compreendida, segundo esse mesmo estudioso da linguagem, na e através da ação do homem, entre os sujeitos de "(...) um grupo social determinado (...)".

Neste sentido, a língua não existe por si mesma. Mas é constituída, na concepção de Leite (1991), através da necessidade dos homens de se comunicarem interativamente, por meio da linguagem, do gesto, mímica, do olhar conforme seus interesses e necessidades reveladas entre os sujeitos de um determinado contexto social. A língua se constitui de momento a momento não previsível pelo próprio sujeito, a partir de seu cotidiano.

A consciência individual de um sujeito, só pode ser explicada a partir do meio ideológico social.

A consciência individual numa perspectiva interacionista é uma unidade dialética, sócio-ideológica e

"(...) adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais (...)" (Bakhtin, 1986, p. 48)

As investigações experimentais de Vygotsky (1979), também estão relacionadas à existência dos signos e se constituem numa teoria que se abre à compreensão do homem sobre a relação dialética entre o signo e o significado. Vygotsky afirma que é no significado que poderemos encontrar a resposta a novas teorias entre língua e pensamento. Os estudos desse lingüista se constituem também no fundamento do presente estudo. Isso porque trabalho com depoimentos de sujeitos nisseis, depoimentos manifestados, certamente, um refazer de um minúsculo momento vivido por seus familiares na década de 1930 e com diálogo entre professores alfabetizadores.

Gostaria de salientar que me esforço, mas nem sempre consigo não intervir no contexto de seus depoimentos. E busco tão somente analisar parte do referido contexto, para compreender um processo de educação escolar, a partir de uma concepção de língua e de alfabetização, reveladas (às vezes subentendidas nas entrelinhas do contexto dos diálogos) tanto pelo imigrante (através da fala de seus filhos), como pelo professor de escola municipal londrinense.

Vygotsky, (1979) revela uma concepção de desenvolvimento proximal através da ação interacional entre os su-

jeitos de um determinado contexto social, historicamente constituído. Ou seja,

"(...) o sujeito faz sua uma ação que tem inicialmente um significado partilhado (...)"
(Vygotsky, 1979, p. 18)

A maioria dos imigrantes japoneses, por exemplo, ao chegar no contexto londrinense, já havia frequentado uma escola.

Esse imigrante frente a um outro contexto social (Londrina) procurou uma escola, após haver internalizado a natureza de um trabalho escolar (o processo de internalização em si mesmo, apesar de sua complexidade, transformou a ação e o conceito do sujeito imigrante, em relação à realidade chamada escola). Por essa razão não iria esperar por muito tempo que Manoel Ribas e os ingleses da Companhia de Terras do Norte do Paraná construíssem uma escola fundamental. E nem esperar que alguém falasse da importância do processo de educação escolar, porque o significado de educação como desenvolvimento de um povo, já havia sido vivenciado e praticado pelo imigrante, no contexto social de onde veio (Japão). A internalização do significado de escola possibilitou-lhe, além de

uma mudança conceitual em relação à própria escola, revelar uma ação alicerçada através de um plano de interações concretizadas na sua vivência e convivência com outros sujeitos (ainda no Japão). Agora, quando chegou a Londrina e se viu distante de um processo escolar partilhado, fez sua a iniciativa do imperador da era Meiji, de construir escola de língua japonesa.

Quanto ao professor alfabetizador londrinense, diante das reformas de ensino brasileiras, aprendeu o significado de reforma de ensino, de proposta de alfabetização tida de revolucionária, sentiu e vivenciou o autoritarismo da Ordem das Secretarias de Educação do Paraná e de Londrina relacionada à implantação do CB. Por esta razão, relutou quando se viu frente ao CB. Mas foi, à sua maneira, aprendendo e internalizando um discurso relacionado ao CB, não para satisfazer autoridades de ensino, mas, para compreender o significado dessa proposta de ensino básico, enquanto um espaço aberto no contexto escolar, que lhe possibilitava trabalhar menos atropelado pela execução de um planejamento de alfabetização, construído a sua distância.

Ficou clara para mim a não existência de um modo semelhante do processo de internalização tanto da parte do imigrante, como do alfabetizador. Na verdade existem formas diferentes de internalização desse conceito de alfabetização. Cada sujeito experiencia e apreende uma informação, conforme

seus conhecimentos e estratégias de apropriação constituídas de sua forma de ação. Mas essa movimentação da "mente" do sujeito é, segundo Vygotsky (1979), dependente também de "(...) ocorrências no/do contexto interativo (...)".

Neste sentido, pode compreender, ainda, o porquê de cada sala de aula ter um trabalho pedagógico que lhe é peculiar, pois a ação mediadora do professor com os alunos também se constitui numa história única de um processo de ensino e de aprendizagem, construído no dia a dia, num tempo não determinado. Pois, segundo Vygotsky (1979), os meios empregados pelo sujeito, o professor configurante deste estudo, por exemplo, para regular a ação do outro, do aluno, se transforma através de um processo complexo de internalização, em meios para o sujeito regular a própria ação escolar. Neste sentido, alunos e professor entram no caminho das operações lógicas, através do processo de auto-regulação de seus conceitos diários e constroem, reconstróem seus conhecimentos como um todo.

O professor pode ser compreendido também como alguém que sempre tem lutado para não ser coisificado por um sistema estrutural de educação escolar, onde um conjunto de sujeitos, nem sempre constituído de professores, o ameaça com pacotes não pedagógicos, invadindo seu processo de alfabetização. E o concebe, não raro, como um sujeito de "cabeça oca"¹¹, objetificando-o. Há muito, talvez desde os jesuítas,

(1579), o professor tem sido ameaçado por imensuráveis estratégias corporativistas, provenientes, quase sempre, de sujeitos dirigentes da maquinaria estatal, num dado momento de sua prática escolar. Estratégias estas, passíveis de serem revertidas pelos professores e alunos, à medida que estabelecerem, no contexto escolar, uma contra-ideologia, conforme o interesse ideológico de cada estabelecimento de ensino e de cada sala de aula.

Por outro lado, o professor de língua japonesa, também lutou à sua maneira para movimentar seu capital lingüístico e os valores ideológicos de seu país. Já o alfabetizador de escolas municipais londrinenses tem lutado para mudar sua prática de ensino, a partir de uma proposta alternativa de alfabetização que o convença e posteriormente, intervir a seu modo no seu próprio processo de ensino. Isto ocorre com certa freqüência, apesar de muitas vezes essas lutas ideológicas não concorrerem para mostrar às pessoas que moram na cidade de Londrina, onde o professor também reside, sua importância enquanto um sujeito mediador do processo escolar.

As experiências de Vygotsky (1979) sobre o processo de educação escolar na sala de aula comprovam essa importância do professor enquanto um mediador do processo de ensino, ao revelar que o período de escolaridade primária é ótimo para a criança entrar num novo caminho da análise intelectual e da aplicação dos conceitos científicos apreendidos e/ou

internalizados por ela durante o processo de ensino.

Através de Vygotsky (1979), pude compreender a ação do professor, mediando e desafiando a ação da criança, no sentido dela partir de seu senso comum e entrar num outro caminho, o do processo intelectual da comparação e da aplicação do novo processo apreendido dinamicamente na escola e na prática social. A criança, na concepção de Vygotsky (1979), raciocina cientificamente, segundo as explicações do professor. A partir de um processo de ensino, pode construir e reconstruir novas operações lógicas, novas para a criança. Durante esse processo de constatação dos fatos em situação de estudos, a criança experiencia um processo de internalização e de transição de sua generalização diária, para outras generalizações. Ou seja, a criança ao intervir na situação concreta e em processo de estudo, mediada pelas explicações do professor, passa novamente por um processo de apreensão da realidade, complexo, dinâmico e singular (i. é, próprio de cada criança), possibilitando-a quase sempre a elevar-se de um nível de informação diária, para um

"(...) nível mais elevado no domínio dos conceitos científicos (...)". (Vygotsky, 1979, p. 159).

O processo de internalização de uma nova infor-

mação acontece, na maioria das vezes, na escola de primeiro grau, a nível de sala de aula e, além de constituir-se na língua da criança em interação verbal e social com o professor e seus colegas, possibilita ainda, modificar qualitativamente sua estrutura mental.

Em cada processo de ensino, mediado pela ação do professor, a criança assume e torna sua a direção de seu próprio processo de apreensão de uma prática de educação escolar e a transpõe, a sua maneira, para seu dia a dia. Neste sentido é que se pode falar que houve o processo de aprendizagem pela criança. O processo de ensino intencional só se concretiza entre sujeitos: professor e alunos. Nesse processo de explicação dialogada e mediada pela ação do professor, em conjunto com os alunos de uma sala de aula (alunos em processo de alfabetização) é possível vivenciar, em cada aula, a milenar e tão esperada democratização de um saber em processo de vir a ser, não pré-suposto, mas aberto às mais variadas hipóteses formuladas pelos alunos, hipóteses relacionadas, de certa maneira, à natureza de um conteúdo em situação de ensino e em processo de aprendizagem.

Na minha concepção, o processo de busca do conteúdo e de sua natureza social, está sendo esvaziado de muitas práticas escolares. Mas aprendi com o alfabetizador londrinense que num primeiro momento necessitamos buscar nosso próprio ânimo e avivarmos nossa prática educativa através de

uma ação mediadora. Possibilitando assim, o ressurgir de uma transformação da práxis escolar. Para que essa busca se concretize, não há caminhos preestabelecidos. Há trilhas. Cabe ao professor de primeiro, segundo e terceiro graus alargar brechas no contexto escolar, processando a sua maneira, rupturas com propostas tidas de pedagógicas.

Foi justamente o que observei: trabalhei com o professor de escola municipal londrinense e pude comprovar em vários momentos de um trabalho de sala de aula que o professor, embora conheça superficialmente a teoria de Vygotsky, sua prática no dia a dia escolar é, em parte, construtivista.

1.4 - Objetivos - o que, enfim, o trabalho pretende

Esse trabalho busca analisar dois focos de lutas do professor, contados a partir de suas próprias histórias, acontecidas na escola fundamental.

O primeiro momento dessa luta aconteceu entre 1932... 1950, a partir do início da construção da primeira escola na cidade de Londrina, pelo imigrante. Escola essa, chamada de "Escola de Língua Japonesa".

O segundo momento desse estudo é mais recente,

aconteceu entre 1988 e 1990. Momento em que trabalhei em sala de aula, junto com professores alfabetizadores, no sentido de repensar, estudar e transformar não uniformemente nosso processo de ensino. Isso é impossível, pois cada sala de aula movimenta uma prática de alfabetização peculiar a sua cotidianidade.

O que há em comum, nesses dois minúsculos momentos de lutas, que, à primeira vista, passam uma imagem de um tempo distante um do outro, ou seja, de 1930... 1950... 1988 a 1990? Não existe distância em se tratando do tempo. O tempo está aí, na base material concreta do espaço chamado mundo. O homem é quem se movimenta ao longo de sua vida no contexto de seu ambiente social. Meu objetivo não é falar e escrever sobre a realidade chamada tempo, mas persistir no processo de construção deste estudo. E demonstrar, ao longo do presente trabalho, o que esses dois focos de lutas têm em comum: o espaço é a escola básica e o elemento mediador desses dois momentos é o imigrante japonês e o alfabetizador.

Juntos, nisseis, alfabetizadores, analisamos o porquê do professor desconhecer, as vezes, a força ideológica que tem e ficar desenvolvendo uma prática escolar sob forma de intenções idealizadas e descontextualizadas da realidade. Isto acontece talvez, porque o professor rompe e/ou rompeu com o vínculo pedagógico norteador do processo de ensino. Neste sentido as "intenções" do professor não se concretizam e

acabam tendo um fim em si mesmas. Mas podem, por outro lado, promover uma ação descontextualizada e manifestada pela Ordem estabelecida, num determinado momento em que o homem incorpora e manipula o poder político, como se ele fosse o Estado. O Estado em si é uma abstração internalizada na ação de homens concebidos de políticos, que acabam "adquirindo" a mesma força ideológica do professor. Segundo Bakhtin (1986) ninguém escapa de uma ideologia, porque a palavra (signo) é ideológica. Mas há, ainda, professores mediadores do processo de ensino, que lutam para estabelecer a contra-ideologia, conforme mostrarei nos capítulos subsequentes.

1.5 - Como foi a Pesquisa de Campo

Fui a campo, de março de 1988 a dezembro de 1989 e voltei de agosto até outubro de 1990, em busca de fundamentos diários que, certamente, ressurgiriam da memória de nisseis, filhos de pioneiros japoneses. Uma memória dinâmica e quase sempre contada não pelo pioneiro, mas pelo nissei e/ou sansei e caracterizada na história constituída na língua de sua família.

Meu empenho em contatar com os descendentes de

imigrantes orientais apoiou-se nas seguintes razões: só a pesquisa bibliográfica, realizada durante meu processo de leituras, não me possibilitou uma compreensão mais profunda do porquê da luta desse pioneiro em preservar sua identidade lingüística. As leituras me possibilitaram, apenas, detectar o confronto do imigrante com o interventor federal paranaense daquela época, 1940 a 1945, chamado Manoel Ribas e como o pioneiro conseguiu driblar Ribas (1938) e Getúlio Vargas (1945) e concretizar sua busca construindo a escola tida como "estrangeira". Análiso, a partir de 1945, como continuou seu processo de ensino, após o fechamento dessa escola, por ordem de Vargas. A transferência da mesma, para o contexto de sua residência, transformada em parte numa sala de aula.

Quanto minha opção por um outro configurante deste estudo, o professor alfabetizador, creio ser impossível traçar agora (mas no IV capítulo, talvez sob forma de fragmentos de nossos diálogos), um quadro de todas nossas necessidades e preocupações afloradas naquele momento. Um momento passível de ser repensado sempre.

Nossa única certeza era e é: a primeira escola londrinense foi construída pelo imigrante japonês. Hoje esse espaço escolar nos une através de uma afinidade histórica concreta, com ou sem o CB.

Durante esse processo de diálogo, análise e investigação, redescobri que Londrina é a porta que se me abriu

e me colocou frente aos referidos protagonistas deste trabalho de escrita, relacionado à historicidade da língua do pioneiro e à língua na escola fundamental.

NOTAS CAPÍTULO I

1. *A opção de introduzir a presença do fenômeno neblina no contexto do primeiro capítulo do presente estudo, relaciona-se a um fato empírico manifestado por homens ingleses (ler nota²) que aqui chegaram em 1924, segundo informações verbais de pioneiros londrinenses, na concepção desses ingleses (Lord Lovat e companheiros) a maioria das noites londrinenses, devido à neblina densa que recobria e ainda recobre o todo desta cidade, eram "semelhantes" às noites londrinas (Londres) invernosas.*
2. *Lord Lovat, um engenheiro florestal (inglês) e companheiros (banqueiros ingleses) dirigiram a "Missão Montagu" em 1924 e permaneceram na região Norte "Novo" paranaense até meados de 1945. Ler Cesar (1978), Asari & Tuma (1978) e Joffily (1982).*
3. *Conforme a interpretação do professor Alcides Vicente de Carvalho, do Centro de Letras e Ciências Humanas - CCH - da Universidade Estadual de Londrina, o sufixo "INA"*

acrescentou-se à raiz "LONDR" e produziu na palavra Londrina uma transformação semântica no sentido de tamanho; tem se então: LONDRINA, pequena Londres, de Londres tirou-se a raiz LONDR (apud Asari & Tuma, 1978, p. 46).

4. *Nisseis* é o nome que se atribui ao filho do imigrante japonês que nasceu em terras brasileiras.
5. A chamada "Reorganização da Escola Pública de Primeiro Grau", no contexto paranaense, foi proposta a partir da implantação gradativa do "Ciclo Básico". Ao referir sobre o "Ciclo Básico" neste trabalho, o farei sob forma de sigla: CB.
6. A partir de 1945, Getúlio Vargas "autorizou" os interventores federais (de cada Estado Brasileiro) a fecharem todas as escolas tidas de "estrangeiras" e construídas por imigrantes (japonês, alemão...), principalmente no sul do país. Getúlio Vargas determinou, ainda, aos interventores, "apropriarem-se" de muitos contextos escolares de propriedade de fato e de direito, do imigrante e os denominaram de escola pública estadual e/ou municipal. Em um distrito de Londrina (Heimtal) a escola alemã chamada "Heimtal" a partir de 1948, "transformou-se" na Escola Municipal "Padre Anchieta", uma das escolas mais antigas da

região londrinense.

7. *Por que "Norte Novo" paranaense? Porque existe ainda hoje (1991) a região denominada de "Norte Velho" e que compreende as cidades de Jacarezinho, Cambará, Santa Mariana e outros "pequenos" Municípios. E, entre 1930... 1950, já haviam se sobressaído no contexto do Paraná pela plantação de cana e de pequenas usinas açucareiras. Cidades que construíram o ápice de sua história através da lavoura (algodão, cana...) e praticamente, permaneceram alojadas nesse ápice até hoje.*

8. *O presente estudo foi enriquecido e aprofundado com três depoimentos de filhos de imigrantes japoneses. Porém, a que mais contribuiu comigo nessa caminhada por Londrina 1932... 1950, foi Estela Okabayasky Fuzzi, professora de "Filosofia da Educação", da Universidade Estadual de Londrina. Atualmente, Estela é Diretora do "Núcleo de Tecnologia e Educação" - NTE -, 1991. A era "Meiji", segundo Fuzzi, "aconteceu na segunda metade do século passado, quando o Imperador do Japão, um homem que dava um valor extraordinário para a EDUCAÇÃO, correou grandes investimentos financeiros para essa dimensão educacional e a considerou prioritária em seu governo (...)", e essa sua convicção e prioridade à EDUCAÇÃO, enquanto um processo de*

desenvolvimento de seu país e da "sabedoria" do homem japonês, enfatiza Fuzzi: "(...) fez do Japão a grande potência científica e tecnológica que é hoje e, ainda, conseguiu imprimir no homem nipônico, através do processo de educação escolar, um espírito de luta e de opção pela escola de qualquer nível (...), ainda hoje. Esse fragmento foi transcrito de uma "entrevista/depoimento", com Fuzzi em 03/set/1990.

9. *Nisseis e professores/alfabetizadores constituem sujeitos colaboradores da presente investigação sobre a escola construída a partir de 1932 (escola de língua japonesa). E, num outro minúsculo momento, o professor de escola municipal londrinense e eu analisamos a proposta CB (1988), para repensarmos o significado da referida proposta, quando se deixa o alfabetizador à margem da chamada reorganização da escola pública paranaense.*

10. *No contexto do documento de "Reorganização da Escola Pública de Primeiro Grau" (1988), o CB é apresentado aos professores, como uma proposta de alfabetização e caracterizado pela Ordem estabelecida, de uma resposta a chamada democratização do ensino e da permanência do aluno na escola.*

II. O atual Governador do Paraná chamou o professor paranaense de "cabeça oca" através dos órgãos de comunicação: jornais e televisão (maio/1991)

II - A CHEGADA DO HOMEM INGLÊS NO CONTEXTO BRASILEIRO

2 - DO HOMEM INGLÊS

Houve um momento interessante durante minha busca de informações sobre a vinda ao Brasil de uma comissão constituída de homens ingleses, entre eles Lord Lovat e banqueiros remanescentes da família Rathschild¹. Enquanto lia e analisava uma ínfima fração desse momento, onde Lord Lovat e companheiros imigrantes iriam permanecer numa região paulista, ao mesmo tempo compreendia também a limitação de uma pessoa² curiosa, frente a uma época grafada há cinquenta anos, por estudiosos residentes em Londrina. Estudiosos repensando, escrevendo, constituindo-se na história do Paraná e de Londrina, entre 1924... 1970... 1991.

Trata-se de uma limitação humana possível de ser compreendida, porque ao me interagir com o outro através da palavra, minha intersubjetividade não é igual ao plano de vida do outro. O plano de vida de um escritor, segundo Vygotsky (1979), não representa minha intersubjetividade, enquanto um leitor. Nesse sentido é praticamente impossível ao homem apreender a totalidade do significado de um contexto histórico escrito por outro. Mesmo assim, não desisti de reescrever sobre um fragmento da história da vida de Londrina, em seus primórdios.

Enquanto analisava o contexto social londrinese, a partir de 1930 para elaborar uma síntese sobre a ação do imigrante de construir sua própria escola de língua japonesa, pude compreender, também, minha necessidade de buscar nas raízes de um acontecimento de natureza educacional, sua relação com outros contextos escolares municipais existentes na cidade de Londrina e posteriormente construir o novo, o contemporâneo de um processo de educação escolar através da língua da escola de 1934 e hoje, em 1991.

2.1 - Lord Lovat um Imigrante Temporário

Lord Lovat e companheiros ingleses chegaram ao Norte do Paraná, antes do imigrante japonês. Mas tão logo pisaram em terras brasileiras, no início da década de 1920, dirigiram-se num primeiro momento, ao Estado de São Paulo³.

Uma vez estabelecidos numa região próxima a Marília, tentaram concretizar dois planos de trabalho previamente idealizados: um de cultivo do algodão e do café, o outro, de colonização onde vivia o trabalhador agrícola. Mas não foram bem sucedidos, porque o trabalhador paulista manifestou oposição à presença do homem inglês. O inglês, de certa ma-

neira , significava uma ameaça ao seu espaço cotidiano. Significava ainda, uma possível desapropriação de sua fazenda por Arthur Bernardes.

Mas o trabalhador paulista permaneceu na sua própria fazenda cultivando o algodão, após um período de conflitos político/ideológico, relativamente longo, meados de 1920 a 1924.

O recuo do homem inglês foi manifestado através de palavras descontextualizadas, concebendo uma terra produtiva, de terra improdutivo⁴, não propícia para a lavoura de algodão conforme havia previsto.

O inglês ao adjetivar um contexto agrário de improdutivo, estava usando de um enunciado às avessas, cujo conteúdo ideológico era deduzido de si mesmo. Talvez não premeditado. Certamente, por não admitir seu insucesso no uso de um poder econômico e colonialista, planejado para se concretizar com o trabalhador tropical, durante sua labuta com a terra.

Apesar da inversão do sentido dos acontecimentos ligados à terra naquele momento, o inglês não se confrontou com o trabalhador paulista e nem continuou insistindo em permanecer na sua área rural. Recuou, mas não desistiu de buscar uma outra região para ampliar e dar sustentação à hegemonia econômica da Inglaterra, em plena ascensão mundial.

Possivelmente, a experiência do homem inglês de

apropriar-se de terras não-britânicas constituiu-se na razão de não desistir de sua busca por novas terras.

Depois de quatro anos de uma convivência um tanto hostil com os paulistas, Lord Lovat e companheiros partiram do Estado de São Paulo para um outro espaço brasileiro chamado de Norte do Paraná.

2.1.1 - De Londres para Londrina

Constatai em vários momentos de minha busca, sobre a vinda do imigrante inglês, representada na figura de Lord Lovat e banqueiros londrinos, a presença constante desses homens em terras brasileiras. Terras localizadas mais ao sul do nosso país.

Em 1924, a volta dos homens londrinos, depois de terem tentado, em vão, colonizarem uma região paulista, estava de certa maneira, relacionada a um convite do Presidente da República, Arthur Bernardes para estudarem a economia do Brasil, após a Primeira Guerra Mundial e localizarem áreas de terras propícias ao plantio do algodão⁵.

Nas entrelinhas do referido convite, talvez grafado, foi possível a mim ler o retorno de uma intenção

tanto da parte de Lord Lovat quanto de Arthur Bernardes em negociarem terras brasileiras. Foi o que constatei no contexto de determinados acontecimentos históricos da época.

Esses acontecimentos retratam, não raro, uma ação da parte do Presidente, não de tentar livrar-se dos londrinos, mas de negociar com os banqueiros ingleses parte da chamada terra roxa paranaense, sob a mediação de Lord Lovat.

Foi o que aconteceu. Os banqueiros compraram uma imensa gleba localizada ao Norte Novo do Paraná. A presença do homem inglês nessa região foi de certa maneira decisiva para desvelar e se reconstruir uma face da cidade de Londrina⁶. Uma face relacionada à economia agrícola dessa cidade durante as décadas de 1930 e 1950. Hoje, o trabalho do homem inglês possibilitou-me ainda estudar uma faceta de um momento de migração de centenas de homens de todo o Brasil e de outros países rumo a Londrina.

Tudo indica que a Comissão Montagu coordenada por Lord Montagu, em 1923/1924, desta vez, jamais iria admitir frustrações semelhantes às sofridas no contexto paulista. Frustração acrescida vinte anos depois da proibição de plantio de novos pés de café, em todos os estados brasileiros, pelo então Governo Federal, Getúlio Vargas.

Mas o objetivo de Lord Lovat e companheiros em parte foi concretizado através de uma transação imobiliária, cujo destaque era a terra roxa do norte paranaense. Conseguir-

ram com essa negociação obter lucros, muitos lucros.

A maior parte dos lucros com a referida terra eram enviados para os bancos londrinos e uma outra parte foi aplicada em São Paulo onde se localizavam o escritório central da Companhia de Terras do Norte do Paraná e uma imprensa, de propriedade dos ingleses⁷.

O trabalho do homem inglês de divulgação e de transação de negócios sobre uma compra e venda de terras foi intenso e teve duração relativamente longo. Longo em se tratando de um momento, de 1924 até a primeira década de 1950, uma época onde os meios de transportes, de comunicação e de construção de uma base material necessária para a sobrevivência do homem que se imigrava para o Norte Novo paranaense, praticamente não existiam. Aliás, existiam sob forma de planos escritos por uma comissão constituída de ingleses e continuamente divulgados por eles, enquanto coordenadores e diretores da CTNP⁸. Mas, qual a razão de situar no contexto do presente estudo a tarefa de aquisição de terras por uma comissão constituída de britânicos? Ora, meu trabalho limita-se em um certo sentido a uma faceta da região de Londrina reconstruída por ordem de Lord Lovat e companheiros a partir do final de 1924. Na minha concepção, a presença dos britânicos no espaço londrinense⁹ possibilitou-me uma aproximação do imigrante japonês e, de 1987 a 1990, do professor alfabetizador de escolas municipais da cidade de Londrina, porque estimularam de certa

maneira, através de propagandas, o processo de imigração.

Embora o objetivo dessa comissão inglesa fosse de organizar um trabalho de expansão colonial no contexto brasileiro, em São Paulo e no Paraná, semelhante ao concretizado por seu povo na África, Índia e regiões da Ásia durante o século XIX e primórdios do século XX, certamente, a força aventureira e de poder manifestada por Lovat e comitiva naquele momento, 1924... 1940, retratava sua intenção não só de obter por um preço razoável, alqueires e mais alqueires de terra roxa paranaense, mas de desenvolver ainda, a técnica marítima, através de longas viagens ao continente latino. Foi o que pude ler no reverso de suas buscas, ou seja, estabelecer em qualquer contexto brasileiro, pontos estratégicos para suas bases militares, conforme suas próprias experiências de apossarem-se de terras em outros contextos sul-americanos.

Em 1944, a CTNP foi vendida pelos ingleses, para um grupo de brasileiros.¹⁰ Em seguida, voltaram para sua terra natal, porque a Ordem inglesa exigia o retorno de capital para o País. Por quê? Ora, nessa mesma época os ingleses dirigiam o poder econômico e político da Inglaterra, estavam interessados por uma situação bélica, a Segunda Guerra Mundial, considerada por Bums (1986), o maior conflito armado já ocorrido na história da humanidade. Porque as operações de guerra envolveram povos de praticamente todas as regiões do mundo.

A Inglaterra, (1944), realizava um pacto de natureza político-bélico, com a França, União Soviética e Estados Unidos. Juntos, os referidos países se constituíram nas chamadas "Potências Aliadas", para lutarem com as "Potências do Eixo": Alemanha, Itália e Japão.

A partir do momento em que a ação do inglês em terra brasileira foi revertida para um contexto bélico, seu interesse na colonização do Norte Novo paranaense, praticamente, deixou de existir.

2.2 - Do Japão para o Brasil

Durante a construção deste trabalho não me contentei apenas com a leitura de fontes de arquivos oficiais londrinenses. Busquei, sempre, aprofundar minhas informações sobre a permanência temporária dos ingleses e a vinda do imigrante japonês, para o contexto londrinense, através de depoimentos de nisseis.

O nissei é o mediador de um momento não vivenciado por mim, mas pelo pioneiro oriental.

Esse sujeito mediador vivencia agora, histórias acontecidas há mais de cinquenta anos ao lado de seus familiar-

res. São histórias construídas dia após dia, no contexto londrinense e mostram as mudanças de espaço realizadas pelo imigrante e não a mudança de língua.

A língua foi e é preservada pelo pioneiro enquanto um universo discursivo e facilitador de uma conversa em família, da conversa entre companheiros orientais. Assim, a língua do pioneiro significou naquele momento, em 1932... 1950 e ainda hoje, uma faísca elétrica impulsionadora de uma corrente de comunicação verbal manifestada entre o pioneiro e pessoas vindas de terras distantes.

Neste sentido, a língua japonesa adquiriu uma significação fundamental para o imigrante, ou seja, a língua como um modo de comunicação verbal e sempre interccionando dois pólos opostos, o Japão e o Brasil, possibilitando ao pioneiro romper, a sua maneira, com a concepção dual de terra brasileira e terra natal, o Japão. Para o homem oriental, a terra japonesa e brasileira é uma só.

Isto é, no momento em que o imigrante praticamente recriou uma geografia humana para sobreviver num espaço às avessas de sua terra natal, Londrina, a partir de 1932... 1950... e agora transformou-se na terra natal do imigrante japonês. Bachelard (1989, p. 202), refere-se à terra natal, como "um granito, um vento". Segundo ele, a mesma "lembrança" de uma determinada terra sai de todas as "fontes". O cotidiano do imigrante é uma fonte de pesquisa, pois criou vínculo

com o espaço londrinense. Assim, a imagem do pioneiro japonês chega até nós, através da possibilidade sempre viável de se analisar e delinear seu trabalho. Um trabalho relacionado ao seu viver (re)aprendido no contexto do norte paranaense a partir de 1930, através de sua luta de extrair a madeira, aplainar a terra para o plantio do café e do algodoeiro, principalmente. Luta com animais ainda selvagens, o macaco, a jaguatirica, o caititu, o veado, e a anta. E ainda, com o surto da febre amarela e do tifo. Além disso, os carrapatos, cobras venenosas o atacavam na calada da noite e até durante o dia. O pior é que meios para se combater qualquer doença e picadas de insetos, de animais peçonhentos, era uma raridade. No Norte Novo do Paraná, em 1930, não havia ainda médico e nem uma farmácia. O jeito era apelar para o tratamento à base de raízes, uma profilaxia nem sempre bem sucedida em se tratando de doenças infecto-contagiosas, comuns entre as pessoas, na primeira década de 30.

Acrescia-se a todo desconforto próprio da região londrinense até 1940, circundando e às vezes comprometendo a saúde do imigrante oriental, a questão dos meios de transportes usados na época. Vejamos.

O homem, imigrante japonês, brasileiro e o europeu que habitava o sul do Brasil, não raro, vinha montado no lombo de burro ou de embarcação fluvial tosca, desconfortável e, quase sempre, sua energia se esvaía pelo cansaço da longa

viagem. Esvaía ainda, pela luta desigual surgida de emboscadas, onde um deveria ceder à força o animal de montagem e viveres ao outro. O homem que há mais de cinquenta anos veio para Londrina, em especial o japonês, com o objetivo de fazer fortuna rápida, para então voltar rico ao seu país, lutou também, com a saudade sentida a sua maneira e vivenciada numa região recoberta por uma mata densa circundando o arraial de Três Bocas. Esse arraial, a partir de 1934, passou a distrito e recebeu a denominação de Londrina.

Londrina foi, no início da década de 30, artesanalmente construída, com o uso da foice e do machado, pelos trabalhadores imigrantes. No espaço onde havia árvores exalando o cheiro da madeira de lei, além de surgir a referida cidade, surgia também a lavoura cafeeira. Na concepção de homens ligados a Companhia de Terras Norte do Paraná, a lavoura cafeeira iria possibilitar, aos imigrantes, fortunas nunca vistas antes. Mas, tudo não passava de uma concepção de riqueza fabricada por homens, movimentando um poder econômico do norte parananese a partir de 1925, entre eles, Lord Lovat e companheiros ingleses.

Mas a verdade, fala Okabayasky⁴⁴:

"(...) no caso dos imigrantes japoneses não ocorreu o que esperavam, não enriqueceram. E encontraram aqui no Brasil uma situação vivencial muito adversa em relação a usos, costumes, língua, clima". (Okabayaski, set. 1990)

Nas entrelinhas do contexto do depoimento de Okabayasky (1990) constatei que o imigrante construiu uma base de vida nipo-brasileira para enfrentar a dura realidade de um país, onde até a maneira de cumprimentar o outro, deveria ser reaprendida. O imigrante vai sobreviver a partir de 1932, sob um clima tropical jamais sentido ou imaginado pela maioria. Às vezes, o imigrante sucumbia ante a insolação enfrentada durante um dia de trabalho na lavoura cafeeira.

O trabalhador agrário, que veio de longe lutava ainda com situações cotidianas bem diversificadas, desde o manuseio de ferramentas construídas à moda medieval, tosca, lenta, exigindo mais a força do homem para ser movimentada, até o impacto com a região de Londrina, anunciada pelos ingleses, sob forma metafórica. Ou seja, na região londrinense há uma terra onde se plantando tudo dá. Mas na realidade a terra roxa paranaense, até meados de 1930, deveria ser desmatada para abrigar o trabalhador.

As leituras e os diálogos com nissei, de certa maneira desencadearam em mim uma necessidade de obter

outras informações a respeito da vinda constante do pioneiro para o Norte Novo do Paraná, até meados de 1950. Foi quando decidi dialogar novamente com Okabayasky, para compreender ainda mais, a razão das imigrações japonesas, mesmo com tantos desencontros materiais presentes, no contexto de uma cidade apenas projetada pelos ingleses nos primeiros quatro anos, de 1934.

Okabayasky inicia seu diálogo questionando e explicando:

"O que ocorria no Japão em 1920... 1930? Era uma expansão demográfica que preocupava o governo japonês. Então, havia necessidade de uma maior redistribuição dessa população. Havia mais dois aspectos situacionais que devem ser considerados. Um se relacionava aos interesses do capitalista rural brasileiro em contratar mão-de-obra para o cultivo do café, após um período em que a experiência com os imigrantes europeus não havia dado resultado. Então, a vinda de imigrantes de outros povos em especial do pioneiro japonês, acontecia ou seja, vinham em socorro às necessidades de uma elite rural, paulista e paranense, para trabalharem em determinadas fazendas, onde a cultura do café era a principal fonte de renda. Havia ainda, naquele momento, em 1920... 1940, o lado dos empresários japoneses, que estavam em busca de novas fontes de lucros. E, este conjunto de "necessidades" então, contribuíram para que culminasse no movimento imigrantista que ocorreu há mais ou menos, oitenta anos" (Okabayasky, set. 1990).

Além do interesse manifestado por fazendeiros paulistas e paranaenses, quanto ao trabalho do homem oriental nas imensas lavouras cafeeiras, o próprio imigrante havia decidido vir para o Paraná, com o objetivo de trabalhar como agricultor, guardar suas economias e voltar rico ao Japão. Neste sentido, conta Okabayasky:

"(...) à noite, à luz de lamparina, os pioneiros japoneses choravam com saudades da terra natal e ao mesmo tempo, ensinavam em língua japonesa a leitura, a escrita e o cálculo a seus filhos, na esperança de algum dia voltarem ricos ao Japão. O tempo passou e viram frustrados seus projetos de que encerrado o contrato com uma determinada fazenda de café, retornariam com os recursos financeiros acumulados ao Japão (...)" (Okabayasky, set. 1990).

O que fizeram, quando constataram que a maioria não possuía uma quantia razoável de dinheiro para retornar ao seu país? Ora, depois de terminado um contrato de trabalho com o proprietário de uma determinada fazenda localizada quase sempre, próxima à Marília, São Paulo e/ou em terras paranenses, os imigrantes japoneses partiam em busca de outras frentes agrícolas ligadas ao plantio de algodão, café e se apresentavam na condição de arrendatários, meeiros e até contra-

tistas.

Conta-se¹² ainda, que as famílias japonesas foram formando núcleos comunitários e se juntando uns aos outros conforme seus interesses. Esses núcleos eram chamados "chocominti", quer dizer, colônias. O processo de aproximação realizado entre os pioneiros era de natureza afetiva e acontecia na maioria das vezes, através das seguintes razões: ou porque provinham da mesma província asiática, ou eram da mesma religião, ou viajaram no mesmo navio de imigrantes, do Japão rumo ao Brasil e às vezes, porque trabalharam juntos, numa fazenda, lidando com o plantio do café e de algodão.

Assim viveram durante uns vinte anos, ora como meeiros, ora arrendatários. Essa situação, onde os lucros obtidos das safras de café e de algodão, eram divididos entre quem trabalha e com quem cedia suas terras para o imigrante transformá-las em grandes lavouras de produtos agrícolas, foi surgindo um número significativo de pequenos proprietários japoneses. Isto porque seu objetivo de vida agrária, de certo modo o impulsionou à condição não de assalariado, mais precisamente, à não condição de escravo asiático e sim de proprietário ou de contratista.

O imigrante¹³ oriental economizou, comprou terra e se tornou produtor e exportador de café, algodão e hoje, as imensas lavouras de soja, rami e hortaliças situadas no Norte Novo paranaense, são, quase sempre, de propriedades dos

pioneiros japoneses.

2.3 - O Imigrante Construiu a Escola Japonesa

Interessante, ao escrever sobre uma faceta do cotidiano do imigrante japonês, creio não estar anunciando nenhuma novidade e nenhuma descoberta em relação ao que Londrina poderia oferecer a quem chegava aqui, em 1930. Os seres humanos em todas as épocas movimentaram suas situações de vida e (re)construíram seus sistemas de linguagem, conforme seus interesses e necessidades de suas próprias comunicações. Observaram e manipularam diferentes objetos, ferramentas, conviveram e se defenderam de animais ainda selvagens, e falaram conforme a língua de seus familiares acerca da natureza física que os circundavam. Homens que também construíram suas histórias, hospedaram nas palavras e as manifestaram conforme suas necessidades de uma mediação interativa, com o outro. Não raro, narraram sobre suas lutas de subsistência alimentar e de esforço à explicação ao que seus olhos viam e aos acontecimentos vivenciais que suas mãos certamente construíam, projetavam e desfaziam, dependendo de suas necessidades e interesses cotidianos.

Nesse sentido, o homem ao construir sua história, está movimentando e transformando seus conceitos diários em conceitos científicos e, ao mesmo tempo, está intervindo no rumo da História do próprio homem.

O imigrante oriental é o primeiro construtor da história de Londrina, ligado ao processo de educação escolar. De início, os próprios pais eram os professores das crianças, pois a maioria dos imigrantes nipônicos aprendeu a ler, escrever e contar, antes de imigrar para o Brasil. As crianças nisseis, no convívio com os adultos em seu lar aprendiam informalmente o idioma japonês.

No entanto, o imigrante jamais deixaria de lado seu empenho de possuir um espaço escolar. Depois de haver adquirido uma certa garantia quanto ao seu trabalho, quase sempre, nas lavouras cafeeiras, a primeira preocupação e a primeira iniciativa de natureza educacional, foi a de criar uma escola primária em língua japonesa. Uma escola construída pelo próprio esforço de uma, duas, várias colônias japonesas. Não por iniciativa do Presidente da República, Getúlio Vargas e/ou Manoel Ribas, um Interventor Federal paranaense. Quanto ao homem inglês da CTNP, sua postura de não compromisso com a educação escolar dispensa comentários, para não correr o risco de escrever o enfoque de sempre, ou seja, escola para o inglês, só projetada no papel.

Quanto ao imigrante, conta-se que, após um dia

de trabalho árido, no plantio e cultivo de imensas lavouras cafeeiras, ele ainda encontrava no seu corpo esvaído de energia física e não raro, enfraquecido pela doença, ânimo para derrubar árvores, aplainar a terra, serrar madeiras e levantar as paredes de uma escola. Zakogi¹⁴, a primeira professora contratada para lecionar em uma escola de língua japonesa nos falou dessa escola com convicção e apesar de distante de nós, há sessenta e sete anos, aquele cotidiano escolar se encontrava presente em sua memória. Zakogi certamente não encontrou dificuldades ao tentar refazer um momento, em que surgia através das mãos do imigrante a primeira escola de língua japonesa:

"(...) no dia 24 de junho de 1993 foi decidido pela comunidade japonesa que no salão da sede da Associação dos Japoneses, funcionaria uma escola, com aulas em japonês (...)"

"(...) A colônia japonesa se orgulha da sua preocupação com a educação, pois seus integrantes não queriam para seus filhos o mesmo destino que eles próprios tiveram, cheio de sofrimentos, humilhações e dificuldades. A Associação e a escola passavam a exercer a função centralizadora de união dos imigrantes japoneses (...)" (Zakogi, apud Cernev, 1990, p.23).

Zakogi¹⁵, dois meses antes de sua morte, em maio de 1990 fala através dessa entrevista de uma certa

crença na educação escolar, enquanto um possível caminho à superação de sofrimentos, humilhações e dificuldades enfrentadas pelos japoneses. Uma crença incorporada da concepção de educação do próprio povo japonês, que se constituiu, a partir da era Meiji, em uma força, a força da instrução, que podia mudar os destinos da nação japonesa, lançando-a para o desenvolvimento científico e tecnológico. O imigrante japonês que chegou à Londrina, segundo seus descendentes, não pensava e nem agia diferente, em relação à educação escolar, concebendo-a como um caminho político, econômico e de superação de entraves de qualquer natureza ligados à vida cotidiana do pioneiro oriental.

Zakogi, fala também, que naquele momento a maioria dos alunos residiam em uma área rural distante, bem distante da escola e o acesso à escola japonesa era muito difícil. Mas dificilmente faltavam às aulas. Antes de irem à escola, vendiam verduras e frutas diversas, caqui, banana... para ajudarem no orçamento de seus familiares. Havia alunos que andavam mais de oito, dez quilômetros através de uma trilha construída por eles e toda margeada por uma mata densa. Uma mata povoada, ainda, de animais selvagens e mosquitos portadores de doenças infecto-contagiosas.

Na minha concepção, a alegria de Zakogi relacionada à educação escolar, enquanto um dos caminhos possíveis à minimização de sofrimento e dificuldades emanadas do proces-

so de vida cotidiana, aproxima-se de uma alegria falada por Roland Barthes (1977), ou seja, uma "alegria merecida". Uma alegria ressurgida, em uma sala de aula. Vejamos.

Barthes (1977), também manifestou em um recinto, situado no colégio de França uma alegria que a caracterizou de um momento educacional dos mais graves que um educador de qualquer nível de ensino e de qualquer área de conhecimento, possa sentir. Uma alegria que foi e pode ser manifestada por um professor, num lugar chamado universidade e escola de primeiro e segundo graus. Aqui, nesses espaços escolarizados a língua, ao se manifestar através da fala do estudante, do homem mediador do processo de ensino, tenta escapar ao seu próprio poder, à sua "própria servidão". Tudo indica que foi nesse sentido que a educação escolar japonesa era trabalhada. Talvez o imigrante não ignorasse que "(...) o poder era e é perpétuo no tempo histórico (...)". Mas o homem japonês e o brasileiro, que estabeleceram suas moradas na região de Londrina, através da língua que não se esgota na mensagem anunciada sob forma de uma linguagem, compreensível para sua comunidade, lutava e ainda luta pela sua sobrevivência material. Uma luta que se tornou a construção de sua própria história, de trabalho agrário e de sua identidade não só lingüística, mas na sua totalidade, enquanto um ser humano.

NOTAS CAPÍTULO II

1. *Engels (1847), criticava um poeta socialista alemão, Bech, ao enfatizar em de seus contos ("O canto do pobre") determinadas ilusões pequeno burguesas, através de um lamento relacionado a família Rothschild. Segundo Engels, o poeta estava folclorizando o trabalhador e reforçando a apoteose do capitalismo europeu, ao lamentar que os banqueiros Rothschilds, embora não fossem socialistas filantropos, sonhadores, benfeitores da humanidade, eram pessoas felizes porque detinham o poder econômico. Engels, enfatizava, ainda mais a sua crítica: "(...) Beck, não canta o proletariado valente, ameaçador e revolucionário (...), mas o "homenzinho" dominado e sofrido pelos homens que manipulam o poder capitalista, entre muitos, os da família Rothschild. (Mara-Engels, 1847, trad. Lima, 1974, p. 151 e 152).*

2. *A pessoa curiosa e interessada em analisar o reverso de um infimo momento da História da cidade de Londrina, sou eu, Olga R. Aquino.*

3. *Os ingleses, ao chegarem no Estado de São Paulo, no início de 1920, tentaram implantar um modelo de colonização semelhante ao de suas colônias localizadas na Austrália e na África. O trabalho dos australianos e africanos contribuíram, na primeira década de 1920, para os ingleses manterem a hegemonia mundial de produção e manufatura do algodão. (Scucuglia, no Suplemento Especial da Folha de Londrina, 1973, não paginado).*

4. *A terra paulista adjetivada pelo inglês de "improdutiva", ainda hoje, produz algodão, cana, café e lavouras de natureza tropical, em quantidade e de qualidade (chamada de "produção tipo exportação") plausível à manutenção agrária e econômica do trabalhador paulista e relegada há muito pelo homem inglês, para cobrir seu fracasso de colonização imposto ao paulistano.*

5. *A respeito da tentativa de se implantar um "sistema" de colonização, da parte dos ingleses, em determinadas regiões do sul do Brasil, ler Joffily (1982) e Scucuglia (1973).*

6. *"(...) Londrina, foi Distrito Administrativo de Jataí, até 03 de dez. de 1934, quando pelo Decreto número 2.519, desta mesma data, foi criado pelo Interventor Federal Manoel*

Ribas, o Município de Londrina e em 10 de dezembro de 1934 deu-se a instalação do Município e posse do primeiro prefeito, Dr. Joaquim Vicente de Castro, nomeado pelo Decreto número 2.548 (Asari & Tuma, 1978, p. 46).

7. No total a "Companhia de Terras do Norte do Paraná", fundada por Lord Lovat e banqueiros ingleses, colonizou (não colonizou no sentido político, nem semântico) uma área de 545.000 alqueires de terras, fundou 63 cidades, entre elas Londrina, Apucarana, Cambé, Rolândia e outras. E, ainda vendeu lotes e chácaras para 41.741 compradores e cerca de 70.000 datas urbanas. (Asari & Tuma, 1978, p. 44).
8. A denominação: Companhia de Terras do Norte do Paraná, pode estar escrita no contexto deste estudo, sob a sigla: CTNP.
9. A mata densa, quase impenetrável que recobria a região de Londrina, em 1930, da noite para o dia, era devorada pelas queimadas, que contribuíam apesar da barbárie ecológica, para abrir enormes clareiras para o plantio do café, naquele momento, em 1929/1940.

10. De 1944 até 1951 a CTNP, passou para o controle acionário de brasileiros, com a denominação de Companhia Melhoramentos Norte do Paraná. Continuou executando a mesma política de vendas instituída pelos ingleses. Fazia parte do grupo acionário: Gastão de Vidigal, Gastino Mesquita Filho e Arthur Bernardes.

11. Entrevista/depoimento, com a professora Estela Okabayasky Fuzzi, gravada em set. de 1990.

12. Fuzii, diálogo grafado em set/90.

13. Segundo um diálogo realizado entre mim e Fuzzi, em set/1990, o imigrante oriental, quando chegou aqui, em Londrina de 1932 em diante, até 1950, no início dependia de vender sua força de trabalho, para obter sua economia financeira. Mesmo assim, o trabalhador japonês, quase sempre, no desconforto de seu lar de chão batido, cama de varas, sonhava. Sonhava com sua volta à terra natal, com a posse da terra roxa, a terra revirada e na sua superfície haveria de surgir um cafezal vergado de frutos. Sonhava ainda, com um canto repousante, seu próprio canto. O canto de seu casebre que haveria de acolher simplesmente o homem. Não me importa se o significado de canto, passa ao leitor o sentido de uma imagem primitiva, nem o tipo de

casa, nem o material usado na construção da casa do trabalhador, importa sim o empenho e desempenho do imigrante japonês em uma realidade, para além da própria realidade do trabalhador oriental que lutava para concretizar um sonho relacionado à escola fundamental em uma terra que se tornou depois de dez, vinte anos, sua terra natal.

14. *Cernev, 1990 (Folha de Londrina, 06/05/90, p. 25).*

15. *Jorge Cernev coordena um projeto de extensão da UEL, denominado: "Inventário e Proteção ao Acervo Cultural de Londrina". Toshiko Zakogi, foi a primeira professora da Escola Japonesa de Londrina, falecida no início de 1990. Um mês antes de sua morte, final de março/90, era entrevistada por Jorge Cernev.*

III - UM PÊNULO MOVIMENTA UMA LUTA/TÁTICA: OCORRIDA ENTRE O
IMIGRANTE JAPONÊS E MANOEL RIBAS

3 - DO PÊNULO

Para se abordar determinados momentos de uma luta tática ocorrida entre o pioneiro japonês e Manoel Ribas¹ houve de minha parte um interesse de introduzir no contexto desta luta, a imagem de um pêndulo, não semelhante ao seu sentido semântico². O sentido de PÊNULO³ recriado por mim adquiriu um caráter de um poder peculiar à vida do homem, em um momento situado entre 1937 a 1945. Um poder alojado tanto na ação do imigrante nipônico quanto na ação de Ribas. Como? Em relação ao imigrante, o PÊNULO movimentou suas ações manifestadas sob determinadas facetas vivenciais. Entre essas facetas detectei no contexto de seu próprio argumento de que a Educação pode transformar uma realidade, lançando-a ao desenvolvimento científico e tecnológico. Esse conceito de educação provocou em mim algumas indagações. Que realidade é essa? O homem? A imaginação da criança em processo de construção, a partir de seus desejos não realizados? Talvez. Trabalhei com depoimentos de nisseis não a nível de sala de aula. Admito que o trabalho escolar do imigrante no sentido institucionalizado, foi o primeiro de Londrina. Mas não está em questão a natureza dessa prática escolar.

O que busco de certa maneira, é contextualizar o significado da ação educativa para o imigrante, para compreender ainda mais seu modo de organizar uma situação de luta ideológica, pela escola e na escola de língua japonesa, em uma região adversa à sua que é o Japão. Uma luta articulada através de encontros, de reuniões com outros companheiros possibilitando-os agir e concretizar um trabalho educacional, com o propósito de se conservar e dar continuidade aos valores culturais de sua terra natal. Entretanto, raramente falavam dessa prática, mas a reconstruíam com suor e engenhosidade, uma prática relacionada à língua japonesa. Resistiam a ação de Getúlio Vargas de autorizar Manoel Ribas, através de um decreto baseado em uma Lei Federal, arquitetada pelo jurista Francisco Campos, relacionada à Constituição Federal de 1937, de se fechar todas as escolas chamadas de língua estrangeira⁴, alemã, japonesa, italiana, polonesa e outras existentes não só no Paraná, mas no todo do contexto brasileiro.

O fato de se fechar a escola estrangeira foi chamado por Getúlio Vargas de "nacionalização"³ da escola de primeiro grau. Esse fato está grafado numa das páginas da história da educação escolar brasileira, enfatizando apenas a ação política de um ex-presidente.

Diante da certeza do registro linear do referido fato, fui surpreendida pela necessidade de procurar outras in-

formações acerca do fechamento de escolas, quando não havia escola de primeiro grau em Londrina, através da memória de um nissei.

Assim, numa manhã de setembro de 1990, em uma das salas do Núcleo de Tecnologia, localizado no campus universitário de Londrina, lá estava dialogando com a professora E.O.F, para obter informações sobre a reação prática do imigrante oriental, quanto à ação do referido Presidente da República, uma vez que ao se escrever sobre a história da educação brasileira, quase sempre se registra uma facetazinha de um acontecimento. Em especial, registra-se a ação de um mito como Getúlio Vargas. No decorrer do nosso diálogo questionei Okabayaski sobre as escolas de língua japonesa, construídas no contexto de Londrina, durante a Segunda Guerra Mundial. Okabayaski explicava:

- (...) Bem, as escolas de língua japonesa estavam através de um professor contratado pelos imigrantes, dando aulas de leitura, escrita e de moral principalmente. E estavam sendo conduzidas de uma forma bastante positiva. Mas, com a Segunda Grande Guerra, foi proibido o ensino da língua japonesa e as escolas foram fechadas pelo governo de Getúlio Vargas. Agora, para um povo em que a educação escolar é importante e tem lugar relevante na vida de cada um, esse fechamento da escola foi um duro golpe. (Okabayasky, entrevista/depoimento, 1990)

O que fez o imigrante frente ao fechamento da escola de língua japonesa? Indaguei a Okabayashi:

- Bem, os pais japoneses um tanto incorformados, reuniram-se várias noites e tentaram discutir como seria daqui, em 1945, para frente. Oficialmente, foi divulgado o fechamento da escola japonesa. Não oficialmente, resolveram que os alunos iriam se reunir em número de dois ou três alunos, poucos alunos, nas residências de um pioneiro. E ali um professor frequentaria algumas vezes por semana e circulando por essas residências o professor ministraria aulas em língua japonesa. Então, a escola se fechou, as aulas não eram dadas num local determinado, mas na realidade os estudos continuaram através do professor percorrendo as diversas residências (...). (Okabayashi, set./1990.

Há dez meses, distanciei-me do diálogo com Okabayasky. Agora, ao reler o depoimento de minha companheira de trabalho educativo, detectei no contexto de suas palavras uma possível resposta para minha busca. Ou seja, o imigrante conseguiu, à sua maneira, organizar uma prática escolar sob forma de visitação às residências de japoneses. Visitação porque a milícia política da época, acostumada a sustar um trabalho escolar para mostrar serviço à Ordem estabelecida, possivelmente iria ressuscitar em pleno século XX o século

XVI, através do exercício da Inquisição sobre o imigrante japonês. Mais precisamente, sobre sua cultura lingüística, como se o uso de uma língua não portuguesa em terra brasileira significasse perigo. Aliás a milícia política certamente sabia e sabe que a reconstrução de uma língua oral/escrita nos leva na verdade a um infinito ponto de partida. Para o imigrante, naquele momento, o objetivo, segundo Okabayaski, (1990) era tornar-se rico e retornar ao Japão. Mas, enquanto esta sua necessidade ia sendo construída, o imigrante através de diferentes itinerários ia situando no contexto de sua nova região.

Tudo indica que a figura de Manoel Ribas até 1944, não significava para o pioneiro uma Ordem revestida de um poder à moda ditatorial, capaz de proibir a prática de uma língua.

Um ano depois (1945), Manoel Ribas executava uma ordem de Getúlio Vargas decretando o fechamento de escolas de língua não-portuguesa. Essa ordem estava de certo modo, relacionada à tendência educacional da época, o romantismo. Um romantismo nazi/fascista. Os românticos segundo Bakhtin, (1986) embora tenham legado ao homem a primeira tentativa de reorganização da reflexão lingüística, posicionaram contra o ensino e a prática de uma língua estrangeira. Como se fosse possível ao homem apropriar-se do ininterrupto movimento de uma língua, restringindo-a a uma única região.

Segundo Bakhtin (1986), ao fazer uma pequena abordagem, sobre os românticos, em seu estado lingüístico, enfatiza:

(...) o romanticismo foi uma reação contra a palavra estrangeira e o domínio que ela exerceu sobre as categorias do pensamento (...)."
(Bakhtin, 1986, p. 110).

Tudo indica que a língua japonesa era uma ameaça ao poder estabelecido, porque a língua contribuía e contribui para movimentar a identidade do ser do imigrante, ou seja, os rituais de sua fala e as apropriações conceituais cotidianas provenientes de sua prática social. Tudo indica, ainda, que toda a pressão de Getúlio Vargas para silenciar uma prática educativa não passava de nuances fascista e nazista permeando sua ação ditatorial. Não era para expulsar o pioneiro do contexto londrinense e nem para cercear totalmente seu trabalho processual lingüístico e seu trabalho agrário. Mesmo que fosse essa sua proposta política, no uso de uma língua, segundo Rossi-Land (1985), só vê uma troca e não o processo que faz com que exista a produção inventiva do homem e

os "objetos de troca" usados por ele durante seu processo de vida.

3.1 - Da Prática Escolar: De uma Escola Japonesa

Já esbocei anteriormente, uma faceta de trabalho agrário e de construção de escolas pelo imigrante. No entanto, jamais pretendi abranger a totalidade deste assunto. Aliás, ninguém pois:

"(...) uma vez que o ser humano se tornou de ponta a ponta histórico, nenhum dos conteúdos analisados por quem se interessa pelas ciências humanas pode ficar estável em si mesmo nem escapar ao movimento histórico (...) (Foucault, 1984. p. 387).

Neste sentido, sinto-me à vontade para prosseguir com a história do trabalho escolar do pioneiro e com ele, pretendo repensar a história de minha prática educativa, no sentido de concretizar um trabalho de ação - estudo - reflexão

- ação, junto com os alunos⁶.

Não vou descrever⁷ o aspecto físico da escola de língua japonesa, porque não chegaria a lugar nenhum. Mas é preciso compreender ainda mais o significado desse espaço escolar para o pioneiro.

Segundo Okabayaski (1990), a construção da escola de língua japonesa, de certa maneira ajudava a refazer a energia física do imigrante, contribuindo também, para concretizar sua necessidade de avivar sempre sua identidade lingüística. Sua identidade, enquanto um processo não preestabelecido, mas construída ao longo de sua prática social.

A escola foi construída. Outra foi aberta num salão de jogos de uma colônia japonesa. Durante a semana, o espaço dessa sala era, ocupado por alunos e um professor, que os ensinava a ler, escrever e contar. Até 1945, a prática de se ensinar nessas escolas era trabalhada só em língua japonesa.

"(...) Nessa escola o período letivo não era rígido. Os alunos a frequentavam como e quando podiam, cada professor ficava na escola um ano e meio. Quando questionados por quê, os professores diziam que se levavam mais ou menos seis meses, para se adaptarem à escola e à região e para os alunos entender o que diziam. Além disso o professor não tinha como se manter, então ia embora (...)" (Zakogi, apud Cernev, 1990, p. 25)

"(...) a Escola Japonesa de Londrina, segundo Fuzzi, 1990, foi a primeira escola surgida na área urbana londrinense. (1932) Em seguida foram criadas as escolas japonesas na zona rural, em uma região que hoje chama-se Lindóia. E, uma outra próxima ao aeroporto atual (...)" (Fuzzi, set./1990).

Interessante, há 59 anos, em um espaço escolar construído pelo pioneiro, aos feriados e domingos suas portas se abriam não só às crianças, mas por elas passavam e permaneciam ali, naquele amplo salão, inúmeros imigrantes japoneses. Uns praticavam jogos, planejavam gincanas, outros organizavam e ensaiavam festivais e posteriormente apresentavam aos compatriotas. Estes festivais envolviam a música e a dança aprendidas por eles, quando ainda moravam em sua terra natal.

Certamente sabiam, mesmo que não manifestassem, que aqui em Londrina, 1932... 1945, seu passado cultural não

contava mais. Mas sim seu longo trabalho de relacionar um vivido, com seu viver agora, de reconstruir pensamentos, novas idéias acerca de uma coreografia e de ritmos musicais e remanejá-los a um momento em que ressurgiam também, uma coriografia e uma música a partir de imagens tênues de um vivido bem distante de Londrina, na região oriental. A materialidade de suas danças, de suas músicas e de suas recreações não escaparia também, de seu processo de reconstrução vivencial londrinense.

Constatai ainda, através da escrita documental de Cernev (1990) que a formação de uma Associação ou Clube de japoneses (nihodjin-Kai) constituiu-se em um lugar similar a um recinto reservado - quase um templo -, no sentido de unir a comunidade japonesa recém-chegada à região do Norte paranaense. Ali se reuniam, ainda, para trocarem informações e não perderem suas raízes. Tudo indica que eles pressentiam que suas valorações culturais se movimentavam em direção - não controlada por eles, nem por ninguém - a uma nova genealogia vivencial ou seja, rumo a reconstrução de sua história cotidiana Londrina.

3.1.2 - O Trabalho Escolar do Pioneiro Japonês Inquieta Manoel Ribas

Interessa-me agora, chamar atenção para determinados acontecimentos que delinearão o contexto da anunciada luta/tática entre o imigrante japonês e Ribas.

Do imigrante, já narrei que se tratava de uma luta mais de construção de uma escola, juntamente com o cultivo da terra. Uma escola onde o rumor da língua ressurgia sempre, através da ação manifestada entre os alunos e os adultos que a frequentavam nos finais de semanas, para falarem de suas alegrias relacionadas às colheitas abundantes de café, de suas dificuldades de se comunicarem com outros companheiros brasileiros, que, não raro, propunham-se em ensinar-lhes nosso idioma.

Foi através dessa movimentação do pioneiro, da sua maneira de ser, de sonhar, de agir e de outras situações de interação verbal, processada entre ele e seus companheiros, que mantinha-se a prática de trocas de saberes, ritual de fala enfim, sua identidade. Nesse sentido, Bakhtin (1986), mostra que a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua.

A língua japonesa se materializava assim sob forma de linguagem mediando as relações sociais dos imigran-

tes. A partir de uma convivência dialógica concretizada no contexto de suas colônias, os pioneiros orientais conseguiram de certa maneira, lutar sem o uso de instrumentos bélicos materiais com Manoel Ribas. Uma luta ideológica permeada de um fazer contraditório relacionada à escola de primeiro grau.

Tanto Manoel Ribas, como o imigrante, usaram de uma estratégia ora discursiva, ora de uma ação intervindo sobre um espaço escolar. Mas o eixo epistemológico dessa luta fundamentava-se na questão do poder de uma língua, do seu ensino, da sua oralidade.

A arma do imigrante trabalhador, constituía-se em manifestar uma certa autonomia educacional, ao construir a escola de língua japonesa, independente de uma autorização prévia de Manoel Ribas e de Getúlio Vargas.

Da parte de Ribas, (1945), um homem manifestando temporariamente, um poder político, sua arma ideológica foi revelada através de Vargas, "nacionalizar" as escolas "estrangeiras" proibindo o ensino de qualquer língua que não fosse a língua portuguesa. Ainda hoje, há dúvidas quanto a ação de Getúlio Vargas materializada sob forma de se determinar o fechamento de estabelecimentos de ensino, onde predominava a prática da língua estrangeira. O referido Presidente compreendia o sentido pedagógico da língua japonesa? Ou o Interven-

tor de Estado do Paraná na época foi usado como instrumento de uma tática de desapropriação da referida escola simplesmente para não construir escolas de primeiro grau? Para que escola para o trabalhador agrário? Indagações constituídas por mim para repensarmos o processo de educação escolar.

Durante minha caminhada constatei no contexto londrinense que as escolas de língua estrangeira foram fechadas, mas seu espaço físico, não raro, se transformava em escola municipal.

Em Heimtal, um Distrito de Londrina, onde havia uma escola de língua não portuguesa, ressurgiu a "Escola Municipal Padre Anchieta", a partir de 1945.

Assim, a Ordem Estabelecida da região paranaense, continuou não se interessando pela construção de escolas de primeiro grau, até a primeira década de 1940.

3.1.3. - E o Movimento do Pêndulo/Poder Continua Delineando a Luta

Creio ser importante, ressaltar um depoimento vivenciado por um nissei, retratando a persistência do imi-

grante pela prática de sua língua.

"(...) Eu me lembro muito bem, que na minha família, a minha irmã mais velha que estudava japonês, embora ela tivesse cinco anos, não tinha ainda idade para o estudo, mesmo assim, insistia em aprender a língua japonesa. Nossa residência foi o local onde o professor vinha e dava aulas para mais duas crianças. Então, sou testemunha que essa prática escolar, realmente se realizou (...) (Fuzzi, 1990).

Nessa época (1945), em que a prática educativa do imigrante deslocava-se da escola para sua residência, o Brasil representado pelo Presidente Vargas decidiu fazer parte da política de "alianças" com os Estados Unidos, Inglaterra e França. Os imigrantes alemães, japoneses e italianos que moravam nas regiões do Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul ... conviveram com situações de hostilidades durante suas práticas sociais, educacionais, principalmente quando as relações entre o Brasil e o Japão foram cortadas até o término da guerra, a Segunda Grande Guerra Mundial.

O pioneiro oriental, segundo Fuzzi (1990),

"(...) não arrefeceu nem um pouquinho no seu entusiasmo pela educação (...)". (Fuzzi, nov/1990).

Novamente, encontrava-me no Campus Universitário de Londrina, frente a Okabayasky para buscar informações sobre a situação de conflito e animosidade entre o Brasil e o Japão.

Okabayasky explicou-me:

"(...) A imigração japonesa cessou, houve intervenção e liquidação dos bens materiais das famílias dos pioneiros, houve proibição inclusive de se usar a língua pátria entre os japoneses. Não se podia mais editar jornais e mesmo a circulação física do imigrante, na minha concepção um cidadão livre, também foi impedida nas localidades onde residiam e o trânsito deles, para outras cidades. Essas dificuldades se ampliavam e não se podia tentar mais, em nenhum momento ensinar o idioma japonês. Apenas na família um tanto secretamente, vamos dizer, se conversava baixinho (...)" (Fuzzi, out./1990).

Durante nosso diálogo, detectei através de sua fala uma certa necessidade de justificar o porquê de não falar, como gostaria, a língua japonesa. Estela (1990) continuou explicando:

"(...) A pressão das autoridades paranaenses durante e após a Segunda Guerra Mundial foi tanta, que a minha geração foi prejudicada quanto ao ensino da língua japonesa. Tudo ficou impedido e tudo dificultado. Mas, dentro do lar, falando, escrevendo, lendo em família, eu aprendi o que sei sobre a língua japonesa".
(Fuzii, out./1990).

Há no todo do depoimento de Fuzii, um retrato da família oriental durante e após a Segunda Grande Guerra.

O compromisso do imigrante com a língua japonesa foi tão intenso, que talvez nem pode observar que se isolava do convívio com o londrinense, chegando mesmo a segregá-lo, através de uma soberania de língua criada, ou seja, fabricada por ele, para conservar o capital lingüístico de seu país, o Japão. Constatei também que, naquele momento, de 1938 a 1945, além de Vargas e Ribas, o imigrante resistiu por mais de cinco anos, a um outro entrave à sua construção escolar, a Reforma de Francisco Campos, uma Reforma de Ensino, que impedia a construção de outras escolas primárias não só no contexto do Norte Novo paranaense, mas em todo Brasil.

A Reforma Francisco Campos surgiu no cenário educacional brasileiro às avessas, pois não dispunha de nenhum artigo sobre o Ensino Primário, desde que criada para referendar ainda mais o Ensino Secundário, que, desde o Brasil Colô-

nia mantinha-se quase intacto em sua programação educacional.

A luta pela prática da língua japonesa, seria deixada de lado a partir da lei de Francisco Campos? Claro que não. Apesar de se tratar de uma lei que:

"(...) considerava o ensino secundário mais importante que o primário, manifestava ainda, a intenção de atribuir-lhe um caráter essencialmente formativo. Entendida essa formação, como posse de conhecimentos humanísticos, literários e inspirada em modelos franceses, instituiu a separação real entre escola popular e a escola da elite (...)". (Garcia, 1989, p. 213-214).

Ficou claro para mim que, depois de tantos entraves concretos à luta do imigrante pela escola primária, não seria Francisco Campos, através de sua lei escrita à distância da realidade escolar, que o iria fazer desistir desta luta. Desistir não, resistir sim. O que ficou constatado em minha caminhada por Londrina 1930... 1950, indica que o imigrante japonês resistiu a sua maneira, a todo e qualquer ataque a sua identidade lingüística. Se fosse o contrário, se ele tivesse desistido desta luta, por que escola? Por que construiu a Escola Japonesa?

3.1.4 - E o Pêndulo movia-se através de Ribas

Houve um momento em 1945, em que a luta entre Ribas e o pioneiro se intensificava ainda mais, desta vez, o movimento do PÊNDULO movia-se sob forma de poder manifestado por Ribas, opondo-se à ação do imigrante de manter no contexto londrinense, um trabalho escolar. Manoel Ribas dessa vez, decidiu pressionar o imigrante através do discurso relacionado ao contexto educacional daquele momento, de 1920 até a primeira década de 1960. Um momento em que a tendência escolanovista rondava as escolas brasileiras de primeiro grau, manifestou não na ação do professor, mas no seu discurso e na fala do homem público. Não raro, se confundiam tendência com modelo de ensino, comprometendo assim a práxis e a reflexão sobre um referencial teórico que, após uma análise mais profunda, cabe ao professor em conjunto com seus companheiros decidirem como e porque aplicar a nível de sala de aula, um determinado conteúdo e sua relação com o conteúdo social da época. Foi o que aconteceu com os discursos de Ribas e de outros homens que lidaram, num determinado momento, com a vida política estatal e federal, durante e após 1950, até a primeira década de 1960. Ou seja, avolumavam seus discursos com fragmentos de uma teoria, descontextualizados da realidade escolar. Vejamos:

"(...) a educação não é um bem individual, é um bem social (...)" (Filho, 1949, p. 25).

Certamente, esses homens, Manoel Ribas, Getúlio Vargas, entre outros, compreendiam a natureza de um bem social, mas usavam do processo de educação num sentido amplo, não digo erradamente, mas quimeramente. Bem à moda que Foucault (apud Rosseti, S/D), ao construir em seu texto, sobre "A Ordem do Discurso":

"(...) parece que o pensamento ocidental cuidou para que o discurso tenha o menor lugar possível entre o pensamento e a fala; o discurso seria inversamente, as estruturas mesmas da língua postas em jogo e produzindo um efeito de sentido (...)" (Foucault, S/D. Trad. Strio Possenti, texto mimeogr.).

Ficou claro para mim o porquê do interesse não só de Manoel Ribas, mas do homem que num dado momento, está manipulando um poder estadual e/ou federal, não raro, opta pelo discurso para minimizar uma ameaça de qualquer natureza, como aconteceu entre Manoel Ribas e o imigrante. Só não ficou claro o que seria um homem educado para Manoel Ribas. Certamente, nos seus fragmentos de discursos havia apenas uma in-

tenção no sentido de se colocar a educação escolar, não contra o imigrante que veio de longe. O que era e é educação, o que seria a educação de um ser humano, para um homem político não lhe importa, enquanto uma prática escolar, e sim como uma prática discursiva de palanque, já que o discurso pode segundo Foucault (S/D), ser e ter inversamente um outro significado. Vejamos.

Em se tratando de Manoel Ribas e do imigrante, creio que não se tratava mais de uma luta tática entre estes homens, mas de uma trama histórica, envolvendo o Ensino Primário da cidade de Londrina, na década de quarenta. Uma trama a partir da relação do homem com essa realidade - LONDRINA -, e sua história educacional, estreitamente ligada com seu trabalho e com sua língua sempre em processo de vir a ser uma linguagem, desde que haja, duas ou mais pessoas interagindo verbalmente.

A situação social do imigrante na região de Londrina foi reconstruída a partir do seu cotidiano permeado de contradições desafiando sua energia de vida e ao mesmo tempo, impulsionando seu fazer agrário e escolar.

Creio, porém, que estou frente a uma história sempre em movimento, relacionada com a língua. Pois a língua da escola permanece como uma forma de luta que ressurgirá a partir de 1980, no contexto escolar municipal londrinense.

NOTAS CAPÍTULO III

1. *Manoel Ribas, um homem que havia governado o Paraná, antes da instalação do "Estado-Novo" por Getúlio Vargas, a partir de 1937, teve novamente reafirmada sua posição política, frente a vida paranaense. Desta vez nomeado por Vargas "Interventor Federal" do Paraná, com total disponibilidade e apoio do então Presidente da República, para decidir, em comum acordo com as decisões federais - de qualquer natureza - sobre a realidade paranaense.*

2. *PÊNDULO no sentido semântico: pendente, corpo pesado, suspenso no extremo inferior de um fio, ou uma vara metálica que oscila sob a ação do próprio peso ou serve para apurar (...) (Aurélio, 1982:1062)*

3. *PÊNDULO no contexto deste estudo, constituiu-se em uma categoria de movimento de um poder ressurgido do próprio homem.*

4. Interessante, a contradição manifestada por Vargas, de se fechar a "escola estrangeira" mas depender quase que totalmente, do capital estrangeiro para se manter a duras penas - da parte do povo - o processo econômico brasileiro.
5. O sentido de "nacionalizar as escolas estrangeiras" manifestado e decretado por Vargas e executado pelos Intervenitores que dirigiam a Máquina estatal durante o "Estado Novo", foi explicitado no início da terceira parte deste estudo.
6. Alunos de II Grau do Instituto de Educação Estadual de Londrina, e do II Grau, do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Educação.
7. Optei para não descrever o aspecto físico de qualquer escola municipal e/ou estadual de Londrina, porque não é esse o objetivo deste estudo.

IV - DA LÍNGUA NA ESCOLA

4 - A LÍNGUA NA ESCOLA MUNICIPAL DE LONDRINA .

A história de um momento de 1930... 1950 relacionado a prática da língua japonesa no contexto escolar londrinense certamente não acabou. Creio que haverá sempre o que se falar, ler e escrever acerca dessa prática do pioneiro oriental. Prática delineada por mim sob forma de um vivencial ocorrido a partir de 1932, através da ação sempre em movimento de centenas e centenas de imigrantes. Uma prática passível de

4 - A LÍNGUA NA ESCOLA MUNICIPAL DE LONDRINA

A história de um momento de 1930... 1950 relacionado a prática da língua japonesa no contexto escolar londrinense certamente não acabou. Creio que haverá sempre o que se falar, ler e escrever acerca dessa prática do pioneiro oriental. Prática delineada por mim sob forma de um vivencial ocorrido a partir de 1932, através da ação sempre em movimento de centenas e centenas de imigrantes. Uma prática passível de ser reconstruída, pois:

"(...) em uma determinada prática existem sempre mais coisas que devem ser explicadas do que se pensava. Existem em cada prática contornos bizarros que não eram percebidos (...)"
(Foucault, apud, Veyne 1982, p. 160)¹.

Ao delinear uma faceta desta prática, a caracterizei um resurgir de uma luta táctica do imigrante, para manter sua identidade linguística. Uma prática de qualquer natureza é sempre provisória, sempre passível de se relacionar com outra e não se congela uma realidade. Há, certamente, no contexto da luta

tática do imigrante contornos imprevisíveis que escapam e não me possibilitam penetrar em determinados momentos de sua totalidade histórica.

Há muito, desde que existe o homem na superfície da terra, a língua se constitui em um processo ininterrupto manifestado através de uma prática, onde a interação verbal movimentada entre os locutores, possibilita o ressurgir de diferentes situações sociais relacionadas a momentos de um repensar fecundo, interessante e necessário à sustentação de uma identidade lingüística de um determinado grupo, - a exemplo, dos imigrantes japoneses. Segundo Bakhtin (1986),

"(...) a língua alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada (...)"
(Bakhtin, 1986, p. 110)

Desejada não só no sentido afetivo. Devido a sua natureza dinâmica a língua pode tornar-se:

"(...) uma necessidade de funcionamento livre
(...) (Bakhtin, 1986, p. 110).

Livre? Sim. O homem pode reverter e movimentar o contexto lingüístico convencional avolumado de regras e

de normas sem desorganizar a estrutura de sua língua. Isto não significa que uma determinada língua possa ser compreendida independente dos conteúdos e valores que a ela se ligam. De que maneira é possível compreender o processo lingüístico? Através de um "capital lingüístico" em movimento, não raro, criamos e recriamos uma realidade e a manifestamos através da linguagem. Os homens se expressam e se comunicam entre si, ou seja, com o TODO de sua cotidianidade.

Foi, certamente do contato com o trabalho do homem relacionado as trocas vivenciais e sua maneira peculiar de apreensão da realidade e diferentes formas que a linguagem adquire relativa à vida que Bakhtin (1986), enfatiza:

"(...) as leis da evolução lingüística são essencialmente leis sociológicas (...)"²

São leis reconstruídas a partir de situações cotidianas que ressurgem em cada momento histórico e se relacionam com outras realidades distintas, mas que possuem uma afinidade eletiva. Realidades estas peculiares a uma determinada época, datada no momento de um (re)construir manifestado às vezes, através de uma linguagem gráfica e da intervenção do homem que lenta e profundamente pode transformar uma matéria sem rosto num instrumento qualquer, num texto manuscrito ou impresso, cuja sig-

nificação adquire um certo sentido dentro de um contexto vivencial, que, por sua vez, se relaciona com outras épocas, nem sempre vivenciadas por ele. Realidade apreendida pelo homem através da relação entre a linguagem gráfica e experiências vivas conforme detectei em quinze salas de aulas onde se trabalha a primeira fase do CB.

4.1 - Da Escola Municipal Londrinense

Interessante, após trinta anos de luta pela prática de uma língua, não do imigrante que veio do Japão, mas, a língua da escola, de primeira série do primeiro grau, essa luta reaparece ainda, nos contextos escolares de nove Escolas do Município de Londrina, sob diferentes facetas.

A década de 1980... 1990, mostra um quadro escolar não mais de resistência à língua japonesa, mas a escola e a língua na escola, ainda são pontos de luta e de resistência. Resistência a quê? Ora, são tantos os momentos de lutas do professor londrinense, ressurgidos de propostas de alfabetização planejadas na maioria das vezes, a sua distância, propostas estas que chegam às escolas estaduais e municipais de primeiro grau, sob forma de um pacote "revolucionário" sem no

entanto, revolucionar o processo de alfabetização.

Foi assim que aconteceu com a implantação do ciclo básico nas escolas paranaenses, em especial, no contexto escolar municipal de Londrina. O CB, apesar de surgir nas escolas de primeiro grau, com uma face mais político-partidária do que pedagógico, possibilitou ao professor repensar sua prática de ensino. Um ensino fragmentado pelo uso indiscriminado da cartilha.

Então a cartilha seria uma cúmplice direta da fragmentação da língua da escola? O professor teria dividido seu espaço de trabalho de leitura e de escrita junto ao aluno, com uma cartilha, cujo contexto escrito é na maioria das vezes, irreal e centenário? Por que um manual cartilhado, tido de apoio ao processo de alfabetização, não raro, se constituía em um caminho educativo linear, por onde o educador e o aluno percorriam, sem chegar a lugar nenhum? Ler e escrever supõem necessariamente, situações de ensino hierarquizadas e ordenadas por um escritor, qualquer escritor? Escritor de cartilha que na maioria das vezes, apenas passou por uma sala de aula, quando era ainda um estudante? Estas indagações constituíram-se apenas, em um repensar relacionado a prática de ensino em nove Escolas Municipais de Londrina.

Creio que o educador de primeira série do ensino fundamental - Londrina - agora, em fevereiro de 1988, está saturado de alternativas de alfabetização, que, na verdade,

não passam de situações de ensino hierarquizadas por homens³, que ainda se ligam a um determinado momento educacional, através de razões mais políticas do que pedagógicas e bem diversificadas. Razões educativas quase sempre, para se manter ou modificar os saberes escolares, à distância do professor, do estudante de primeira série inicial e até do contexto educacional paranaense.

Interessante, temos consciência destas tramas, lutamos contra as forças repressoras que delas emanam porém, por serem tramas muito abstratas, não raro, só as expressamos sob forma de rituais de fala. Estamos cientes também, que este ritual se relaciona à própria educação que temos, que praticamos e lutamos para superá-lo. Sabemos ainda, que uma ruptura de qualquer natureza, se constitui um processo profundo e situado em um determinado momento educacional portanto, passível de acontecer no trabalho escolar de cada professor. Necessitamos estar sob alerta constante, pois:

(...) A educação pode ser de direito o instrumento graças ao qual, qualquer indivíduo, em uma sociedade como a nossa pode ritualizar qualquer tipo de discurso (...)" (Foucault s/d. A Ordem do Discurso. Trad. Sírio Possenti, mimeog.)

Neste sentido, contactei em fevereiro de 1988,

um minúsculo momento da educação escolar sendo usada pelos Secretários da Educação do Estado do Paraná e de Londrina, como um instrumento tido de "revolucionário" do ensino de primeiro grau, contra a própria educação escolar.

O professor londrinense resistiu a sua maneira, à esta reformulação ao processo de alfabetização. Como? A língua da escola, fragmentada pela presença quase que exclusiva da cartilha, qualquer cartilha reaparecia naquele momento de fevereiro até agosto de 1988, sob a silhueta de uma armatística em oposição ao CB. Um professor, de uma Escola Municipal de Londrina enfatizou:

"(...) O que eu não gosto no CB, é a gente não poder trabalhar com as famílias silábicas. Uso a cartilha para a criança pesquisar as famílias de b, x, ch, etc. (...)" ("I.S." 04/03/88).

Outro falava:

"(...) Sabe professora, o que há de melhor para introduzir uma lição, por exemplo, B + A = BA, entende e aprende mais (...)" ("S.I." 30/08/88).

N.S. reforçava:

"(...) Veja bem, nossa criança antigamente, escrevia uma oração e, quando queria escrever, às vezes, uma oração maior a professora falava, não, não. Diminui isso daí, tem muito erro. Quanto mais você escreve, mais erros você comete. Olha professora, eu tenho esse vício de barrar a criança para não escrever muito. Todo mundo tem. Pois a culpa de se cometer erros de ortografia era atribuída a quantidade que se escrevia. E, a nota era atribuída à forma e não ao conteúdo (...)" ("N.S." 30/08/88).

E, N.C. falava enfaticamente:

"(...) Quanto a proposta CB, dependendo da fase que a criança está, pré-silábica ou silábica, ela vai escrever e vai errar. A professora não vai contar que errou. Pois a criança entra em conflito na passagem de oralidade para a escrita (...)" ("N.C.", 30/09/88).

Em cada época a prática de alfabetização aparece, através do homem dirigente de um poder de natureza político e é anunciada como um objeto do momento, um objeto jamais visto. Aliás, não só a prática de alfabetização se transforma em objeto de época, nos discursos de políticos e na prática educativa de um número significativo de professores. Signifi-

cativo em quantidade e nada mais. Observo, que, ainda hoje após o CB a prática de educação escolar no seu todo, ressurgiu com uma face adjetivada, de educação escolar para todos. E de outros princípios de educação escolarizada, ainda não concretizados, mas preconizados pela Revolução Francesa, há mais de dois séculos.

A partir de fevereiro de 1988, reaparecia em todas as Escolas Municipais de Londrina, uma proposta de alfabetização fundamentada em dicotomias não iguais as que a professora "N.C." argumentava, ou seja, sob forma de fase "pré-silábica, silábica, alfabética", em que a criança estaria vivenciando, num dado momento de seu processo de alfabetização. Ao adjetivar um grupo de crianças de pré-silábica... conforme presenciei em sala de aula, o professor não estava fundamentando seu processo de ensino com a psicogênese da leitura e da escrita de Emília Ferreiro e sim, estava estabelecendo uma divisão intelectual e social de classe, além da que normalmente existe. Ou seja, a divisão econômica existente na sala de aula. E qual estigma conflituava mais a criança, o econômico e/ou social? O intelectual adjetivado de pré-silábico e silábico? Todos. Uma adjetivação de qualquer natureza, marca o viver do homem em todas as idades. Segundo Bakhtin (1986):

"(...) tudo que ocorre no organismo pode tornar-se material para a expressão da atividade psíquica, posto que tudo pode adquirir um valor semiótico, tudo pode tornar-se expressivo (...)" (Bakhtin, 1986, p. 52)

Um estigma pode se tornar em um material expressivo e significativo para a criança. Pode ainda, desencadear incontáveis modos de reações numa criança, desde a evasão escolar, até um comportamento de ironia, de indiferença frente ao professor e/ou com seu grupo de "pré-silábicos". Mas, bastaria apenas, o professor não caracterizar a criança de "alfabética", "pré-silábica", mas arriscar uma previsão de êxito, mediando uma situação de ensino com essa criança, de aprendizagem diferenciada. Segundo Robert Rosenthal (1986), a condição de êxito escolar de um aluno é complexa, porque requer da parte do professor, confiança no aluno.

Reforma de ensino significa, também, um momento de um repensar de uma postura, mais condizente com a escola hoje. Mas é a reforma mais difícil de ser aplicada. Isto porque, o aluno não raro, é concebido como um ser que ora é um "pré-silábico", ora é um "alfabético". Neste sentido, necessita não de um professor mediador de uma prática de alfabetização, mas de um professor classificador de hipóteses anunciadas pela própria criança, durante seu processo de apreensão da escrita e da leitura escolarizada.

Apesar de ter detectado, através de diálogos com professores de Escolas Municipais de Londrina, uma imagem de criança, concebida de "pré-silábica", de "silábica", de "alfabética"... Não significa, que esses professores ignoram o sentido das hipóteses manifestadas pela criança, conforme

documentou Emília Ferreiro (1982), em seus estudos sobre a psicogênese da língua escrita. Mas, os professores, certamente, usam dessas hipóteses, em seus discursos, descontextualizando-as, intencionalmente. Ou seja, ao conviver em sala de aula com o professor alfabetizador e crianças em processo de alfabetização, pude compreender e interagir com seus enunciados. Enunciados apresentando a cartilha ao lado e até à frente de um trabalho alfabetizador. E quando "N.C." explicava que "a criança entra em conflito na passagem da oralidade para a escrita", claro que se pode admitir essa hipótese. Creio que o desconhecimento da significação profunda e complexa que uma palavra pode assumir num determinado contexto escrito e através da oralidade, contribui para que o professor em sua maioria processe um julgamento generalizante em relação a um grupo de crianças que durante dois, três anos, talvez até antes de vir para uma escola fundamental, descobriu o mundo das palavras, apreendeu sua movimentação desigual, a usa conforme seu interesse e necessidade em qualquer situação de ensino, allás a usa na sua cotidianidade. Neste sentido, nenhum professor e às vezes nem a própria criança podem prever a movimentação do raciocínio, nem o momento que poderá acontecer o chamado salto qualitativo no processo de aprendizagem.

A construção do conhecimento pela criança, pelo homem, está sempre em processo de vir a ser um todo de conhecimento significativo à aquele que o busca por qualquer razão.

A criança constrói seu conhecimento mediado pela relação e movimentação das sínteses coletivas ressurgidas de sua interação verbal com o grupo de companheiros estudantes ou então simplesmente companheiros.

A história da construção de um determinado conhecimento só se realiza a partir de mudanças qualitativas porque provocam também mudanças na estrutura e características básicas quantitativas. A esse processo que não exclui a mediação através da ação do professor, é o que chamamos normalmente de aprendizagem. (Vygotsky apud Riviere, 1985, p. 93). O professor alfabetizador, configurante deste estudo foi e é um mediador do processo de ensino. Hoje, ao reler a transcrição de seu diálogo gravado por mim, creio que ele simplesmente buscava no contexto de uma teoria de natureza construtivista e/ou cognitivista, fundamentos para driblar uma proposta de alfabetização, o CB.

Há 47 depoimentos de professores alfabetizadores gravados e grafados por mim, similares aos que acabei de reescrever no contexto deste estudo. Ou seja, a cartilha foi usada pelo professor, como um escudo para se repensar o contexto político no momento da implantação do CB. Foi o que constatei a nível de sala de aula. Suas manifestações sob a face de uma cartilha, nem sempre significam ou significaram resistência a uma reorganização do ensino público municipal, londrinense.

Creio que jamais poderia existir uma proposta de trabalho educativo, de trabalho de qualquer natureza, com a qual o educador não se identificasse. Uma proposta de alfabetização ressurgiu ou deveria ressurgir sempre de situações coletivas, de trocas de argumentos sobre determinadas práticas escolares. Uma prática de alfabetização ressurgiu ainda, das sínteses e das antíteses relacionadas à educação escolar de um determinado momento. Assim, a partir dessas sínteses coletivas, das contradições movimentando as ações do professor alfabetizador, há de se considerar porém, um momento só dele, após um repensar coletivo. Só ele constrói sua postura, enquanto um profissional do ensino.

4.1.2 - A Imagem do Ciclo Básico - Primeiro Semestre de 1988

Há um texto de Blanchot (1987)⁴, com o qual estabeleci uma analogia com o CB e o reconstruí, com o objetivo de delinear a imagem do CB. Vejamos.

O CB apareceu no contexto escolar londrinense, como uma imagem fabricada na ausência do professor alfabetizador. Imagem delineada sob a forma de uma proposta de alfabetização, escrita em língua "Torre de Babel", ressurgida à som-

bra da escola. Essa imagem do CB rondava as salas de aulas e às vezes, até junho de 1988 o professor das séries iniciais do primeiro grau pressentia apenas sua miragem, uma miragem e nada mais.

O CB, no contexto escolar paranaense, naquele momento conduzia no seu todo apenas um jogo de palavras: "silábico", "pré-silábico", "alfabético". Assim, essas palavras adjetivadas pelo professor e retiradas da pesquisa de Ferreiro e Teberoski (1984), apresentavam o CB através de uma faceta quase mágica. Ou seja, uma proposta de alfabetização tida de "revolucionária" mas rejeitada em parte pelo professor porque ele é ou deveria ser um revolucionador do ensino.

Há muito, desde... a data não importa, os professores de Escolas Municipais londrinenses redescobriram que as palavras descontextualizadas do processo educativo não são signos, mas simplesmente imagens. Texto imagem reconstruído de Blanchot, (1987), p. 25).

Apesar do CB de 88 propor o resgate da língua da escola, fragmentada pelo uso da cartilha, mesmo assim esta língua é foco de resistência não necessária. O professor resiste na língua. Quando? No CB. Como e quando surgiu o CB no contexto paranaense e em Londrina?

4.2 - O Histórico do Ciclo Básico Paranaense/Londrina

De repente, em janeiro de 1988, parece que o PÊNULO⁵ de um relógio, manipulado nas relações de homens do poder estatal e municipal, inverteram o movimento do PÊNULO de cima para baixo e anunciavam em uma entrevista, concedida a um repórter da "Folha de Londrina", em 17 de janeiro de 1988:

"A partir deste ano o Paraná inicia o chamado CICLO BÁSICO de educação. Por esse método nenhuma criança será reprovada na primeira série do primeiro grau. Além disso, haverá acompanhamento mais de perto ao aluno, estimulando-o, para que não desista do estudo, exigindo em contrapartida uma reorganização de todo o processo ensino e aprendizagem (...)" (Curitiba, F. de Londrina, Jan./1988).

No Estado do Paraná, afirmava o Secretário da Educação (1988), que o índice de reprovação é bastante significativo. Depois de um ano de escolaridade, de cada 100 crianças que ingressam na escola pública do Paraná, 46,44% são desestimuladas a continuarem freqüentando a escola, ou por evasão ou por uma reprovação, que resulta da aplicação de critérios de aprovação pouco realistas, de que o aluno deve dominar a leitura e a escrita ao final da primeira série.

"(...) Preparar a implantação do CICLO BÁSICO em nosso sistema é objetivar a criação de condições tanto a nível de programação curricular, quanto da própria organização da escola, que possibilitem a permanência de um maior número de alunos, sem que haja interrupção do processo de aprendizagem (...)" (Chefe do Departamento de Ensino de Primeiro Grau, da Secretaria de Estado da Educação). (Curitiba, Folha de Londrina - Jan./17/88).

O Secretário da Educação na época (1988), enfatizava:

"(...) O CICLO BÁSICO, que visa a atacar principalmente as evasões, as repetências e as distorções idade/série, será implantado, na sua totalidade, a médio prazo, isto é, em 8 anos (...)" (Secretaria de Estado da Educação, Curitiba, Folha de Londrina Jan./17/88).

Naquele dia, 17 de janeiro de 1988, o Governador do Estado do Paraná, também falava da "proposta" CICLO BÁSICO:

"(...) Acho inclusive que esta proposta revolucionária, é como irmos contra a corrente. Estas idéias tão forte que ela é quase uma ideologia. É forte neste sentido: a corrente está para reprovar, para não manter a criança na segunda série. É absurda a idéia de que as crianças, todas, não possam ler e escrever. Por isso a proposta é revolucionária (...)"
(F. de Lond./Jan/17/88/)

Creio que a analogia usada pelo Senhor Governador, sob a imagem de uma "corrente está para reprovar" relacionava-se ao alfabetizador, que em sua maioria, sequer, ouviu falar do Ciclo Básico paranaense, antes de 1988 e foi arrebitado novamente pelo discurso da Ordem estabelecida. E, qual a razão de se substituir a palavra professor, pela palavra corrente? A palavra corrente tem a mesma natureza e o mesmo sentido da palavra professor? No contexto social daquele momento a palavra professor adquiria um outro significado lexical? Vivencial? Político-partidário? Talvez. Há muito Bahktin (1986, p. 107) revelou que o sentido de uma palavra, qualquer palavra, é totalmente determinado por seu contexto. Esta movimentação contextual envolvendo o sentido da palavra, possibilita ao homem a fabricação de analogias metafóricas, conforme seu interesse. Uma analogia só é, a medida que se apoia em um contexto, isto porque, não há coisas, não há corrente em se tratando do homem, só existem práticas (Foucault, apud Vyene, 1982, p. 169). Neste sentido, o discurso metafórico, dos ho-

mens da Administração Pública do Paraná e de Londrina não convenceram o grupo de professores de primeiro grau de escolas municipais londrinenses, que ficaram à margem de uma chamada proposta de alfabetização, o CB, que poderiam em conjunto com as Equipes das Secretarias de Educação, desencadear uma reflexão mais profunda sobre a prática escolar. Como isto não aconteceu, tudo não passou de um movimento "pseudo revolucionário" alternado, ou seja, o professor dar aula e uma equipe de ensino, prepara o pacote do CB para o professor alfabetizador trabalhar com o aluno. Mas, ainda há tempo de se transformar a analogia "corrente", em uma corrente de comunicação verbal. Como? O processo de uma luta tática para resgatar o significado do processo de alfabetização, não se realiza num passo de mágica, é engenhoso, requer uma movimentação constante de professores, de qualquer nível de ensino, em conjunto com os homens, que em um determinado momento da prática social, estão movimentando a vida da educação escolar, seja do contexto do Estado do Paraná, seja do contexto do Município de Londrina, no sentido de nos confrontarmos e recriarmos diferentes caminhos de defesa e de transformação do próprio processo educacional. Esta posição se justifica, porque as necessidades educativas de um contexto escolar, ressurgem sempre e não precisam ser rotuladas de revolucionárias para existirem.

4.2.1 - O Ciclo Básico no contexto das Escolas Municipais de Londrina

Creio, ser interessante, comentar o seguinte, enquanto a equipe administrativa da Secretaria de Estado e da Educação, do Estado do Paraná, propunha uma implantação gradativa da proposta Ciclo Básico em algumas cidades parananenses, o ex-Secretário da Educação do Município de Londrina, decretou a implantação desta "proposta" de alfabetização, em todas as escolas municipais de Londrina, do perímetro urbano. Abrangendo, 44 escolas em 1989, 143 salas de aulas e 4.431 alunos da primeira série, do primeiro grau.

Apresentando as seguintes razões, para a implantação do Ciclo Básico:

- . democratização e melhoria qualitativa do ensino na rede escolar sob sua jurisdição;
- . reversão do quadro de reprovação e evasão da primeira série;
- . atendimento aos alunos em suas necessidades básicas;
- . ampliação e melhoria da rede escolar;
- . aplicação em 1987, na Educação, 16,78% da sua Receita de Impostos (Lei Calmon);
- . treinamento de professores e implantação do Plano de Carreira do Magistério;
- . a interação e apoio oferecido pela Secretaria Estadual ao

Ensino Municipal, determinaram a decisão da implantação do CB na Rede Municipal de Ensino de Londrina.

(Síntese do Doc. de implantação Ciclo Básico, p. 6, da Secretaria de Educação de Londrina, 1988).

Creio que ainda hoje, seria precipitada em analisar mais profundamente o conteúdo do documento de implantação do CB., em todas as Escolas Municipais da cidade de Londrina. Posso adiantar, no entanto, que a exemplo da equipe de trabalho da Secretaria de Estado e da Educação do Paraná, esta "proposta" de alfabetização CB, também veio de cima para baixo. Entretanto, arriscaria grafar as seguintes preocupações, minhas preocupações:

- retomar as denúncias dirigidas ao contexto educacional estadual e municipal brasileiro, exaustivamente processadas nas décadas de 1970, 80 e nos anos de 1984 e 85, entraria em contradição com minha concepção de educação escolar, pois:

"(...) a escola de 1ª e 2ª graus não é competitiva, autoritária e individualista por maldade, mas por funcionalidade da lógica do sistema global onde ela se insere (...)" (Oliveira & Oliveira, mimeogr.)."

- há urgência de se resgatar uma face da escola de 1º e 2º graus relacionada à satisfação das necessidades coletivas de cada comunidade local. O trabalho educativo das Escolas Municipais londrinenses, a nível de sala de aula, nos indica, que está caminhando a passo largos em direção de uma superação de dependência quase exclusiva da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, dependência esta, antes de 1988. Creio que o conjunto de professores municipais de Londrina, em sua maioria, poderiam se constituírem em mediadores pedagógicos de outros contextos escolares paranaenses;

- as propostas de implantação do CB das Secretarias de Estado e da Educação, articulada politicamente com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Londrina, apresentavam um conjunto de argumentos contraditórios,

"(...) não temos uma pedagogia oficial, para propor a implantação do Ciclo Básico (...)"
(Secretaria da Educação Paraná. Curitiba, F. Lond. 17 jan. 1988, p. 21).

como se fosse possível a oficialização do ato de se construir e de se reinventar o saber escolar, sempre em movi-

mento de vir a ser um novíssimo conteúdo pedagógico.

É importante acompanharmos agora, as formas de resistências ideologizadas pelos professores através da língua e a língua é ideologia, uma ideologia à que possibilitou aos alfabetizadores conviverem em sala de aula, com o pacote do CB.

4.3 - O Educador criou uma Resistência Desnecessária em Relação ao CB

Interessante, já se passaram 18 meses que dialoguei com dez professores de primeiro grau que trabalham em Escolas Municipais de Londrina e no entanto, para se revelar algumas formas de suas resistências à "proposta" de alfabetização do CB, necessito voltar aos mesmos lugares. Desta vez, através do que foi escrito de fevereiro a dezembro de 1988.

Há no contexto dos fragmentos de escrita dos professores configurantes deste estudo, diferentes maneiras de se oporem ao pacote do CB. Novamente se ligam ao movimento de um PÊNDULO, no sentido de reverter uma faceta do CB. Pois, quando o professor - homem - pressente que a força de um poder de outro homem o circunda e, tende cercear sua ação,

ele reage segundo Foucault (1987), através de uma:

"(...) força secreta que o empurra sempre na busca de seu bem estar (...)" (Foucault, 1987, p. 94).

Foi o que aconteceu com esses professores de Escolas Municipais londrinenses. Cada um recriou em seu espaço de trabalho, a sala de aula, uma dinâmica educativa, conforme o que sempre acreditou em relação ao ensino e a construção de aprendizagem, não igual, de seus alunos. Não raro, o conjunto de crianças e educadores de uma determinada escola municipal, têm transformado suas práticas escolares, conforme suas concepções de EDUCAÇÃO e de compreensão de uma prática social contextualizada.

Neste sentido, tudo o que narro sobre a prática de alfabetização destes professores, constitui-se numa fonte inesgotável, porque a prática de alfabetização de um professor e o processo de aprendizagem do aluno se constituem a cada aula.

Apesar de conviver com os professores e alunos em sala de aula durante dezoito meses, constato, neste momento, uma certa cautela, ao ter que reescrever sobre nossos encontros de análise e discussão a respeito do CB. Esta cautela manifestada por mim faz sentido, porque nosso trabalho educativo, nossa maneira de conceber o processo de alfabetiza-

ção relacionada ao CB, certamente apresentaria, hoje, após quase quatro anos de CB, um outro retrato. O retrato de uma prática de alfabetização mais vivencial do que pedagógica. Um retrato retocado dia, após dia, pelo trabalho de construção inventiva de novos saberes escolares, pelas crianças, mediado pela ação educativa e relacional do professor de primeira série. Ambos, crianças e professor partem de uma relação cotidiana e através desta experiência, aprofundam-se, os conteúdos científicos, literários e outras áreas de conhecimentos. Não há conteúdo mais importante, há opção para se estudar um conteúdo. Foi o que constatei junto com os alfabetizadores de cada sala de aula.

Trabalhar com uma realidade - ESCOLA - em movimento, não é fácil, não requer do professor planejamento rígido do conteúdo de ensino e nem previsões do que pode acontecer legalmente. Porque as reformas de ensino não transformam a vida da escola. A escola constrói, através da ação mediadora do professor, sua identidade na diversidade de seu trabalho. O professor de Escolas Municipais de Londrina, antes, bem antes do CB, caminhava em busca de outras alternativas de ensino, neste sentido, o CB criou uma resistência por parte do professor, desnecessária. No entanto, constatei que sua resistência ao CB, não passou de uma maneira sutil de se lutar, para repensar todo um trabalho de alfabetização conhecido, mas nem sempre aplicado, através de sua prática escolar. Faltava

ao professor alfabetizador, romper em parte, com a Ordem estabelecida e trabalhar conforme a necessidade de seus alunos.

Mas, de que modo o professor londrinense poderia reverter uma faceta do CB? Creio que nossas dúvidas, nos-
sos estudos, se constituíram em parte, uma resposta de como se trabalhar a partir do CB.

Todos os encontros realizados entre nós partiamos do diálogo descompromissado com a metalinguagem e com a análise do contexto escolar. Esta maneira de nos interagir verbalmente contribuiu para a concretização em parte, de nossos objetivos iniciais; compreender uma enunciação relacionada à prática do CB a partir de nossa própria concepção de educação escolar. Esta busca de uma compreensão do CB constituiu-se em um caminho para nos colocarmos frente a frente e rever nossa postura enquanto um profissional do ensino. A partir daí, caminhamos cada um a sua maneira, na direção reconstruída pelo grupo sob uma travessia do chamado ensino tradicional para o CB. Travessia esta, onde há educadores reestudando e repensando em grupo o sentido de uma proposta de alfabetização, cuja natureza está em movimento ininterrupto, mas pode materializar-se através da ação inventiva e da construção manifestada pelas crianças e educadores das séries iniciais do primeiro grau. Educadores lutando para transpor anos de experiência escolar sem euforismo pedagógico e sem fragmentar sua identidade profissional.

Sabemos que esta travessia é provisória e não tem fim. Uma travessia de uma prática de ensino à outra não tem fim? As práticas pedagógicas se relacionam por afinidade eletiva e nos possibilitam trabalhar no contexto de uma escola fundamental conforme as transformações de uma determinada época com ou sem o CB.

Assim, as chamadas resistências do professor não só ao pacote do CB, mas as propostas de alfabetização fabricadas a sua distância existem desde o momento que o homem organizou o trabalho educativo e institucionalizou o espaço chamado estabelecimento de ensino e todo o contexto da educação escolar.

4.3.1 - Voltando ao Ciclo Básico/88

Seria uma incoerência tentar estabelecer um elo entre o CB de 88 e o CB final de 89. Incoerência? Claro. Os professores, jamais iriam se referir ao CB/89/90, igual ao CB ressurgido no contexto escolar londrinense em fevereiro de 88, devido ao caráter dinâmico de uma prática escolar. Creio ser interessante, reler e construir parte de nossos diálogos, para fundamentar este estudo.

A volta aos nossos encontros, só será possível à medida que trabalharmos a leitura e a escrita construídas naquele momento através da liberação de seus contextos num mesmo movimento, onde retomaremos não a linearidade estrutural destes processos, mas a leitura das reentrâncias de seus contextos enunciativos. A enunciação contextual de uma proposta de alfabetização foi manifestada pelo professor alfabetizador sob várias formas, desde a ironia até a constatação de que o professor trabalha no que acredita.

Vejamos a contextualização da língua da escola manifestada sob a linguagem do professor e caracterizada por mim de resistências desnecessárias.

4.3.1.1 - Da Ironia - enquanto um desabafo do educador

Tarde de maio de 1988, num bate papo no final de um trabalho provisório sobre o texto livre, realizado em uma Escola Municipal, localizada no Parque Alvorada em Londrina, encontrava-me entre três professores.

Do pesquisador: gostaria de saber sobre a leitura de vocês, relacionada a passagem quase imperceptível do chamado processo de alfabetização tradicional ao CB.

"(....) O CB não é muito diferente da proposta de alfabetização chamada tradicional. Há dez anos, o ensino mudou. Existia a produção de textos, dávamos muitas figuras para serem exploradas pelas crianças oralmente e... prá que CB? Só para dizer que estamos reorganizando a escola pública municipal? (...)" (N.T., 1988)

Outro professor desabafava:

"(...) Trabalhar com diferentes níveis cognitivos das crianças, requer do professor uma certa habilidade. Quem está levando em conta os limites do professor? (...)" ("N.C.", 04/05/88).

M.J. ironizava ainda mais o CB:

"(...) Prá que CB, se o uso da Cartilha Caminho Suave é mais objetivo para a criança. A criança se organiza melhor através do uso não exagerado das lições dessa cartilha. Sabe, em sala de aula há crianças que participam de qualquer jeito, com tradicional ou ciclo básico. E tem mais, a professora de CB fica dois dias animada e três desanimada e está vivendo momentos de conflitos mais do que a criança, tentando romper com velhos conceitos. Apesar do CB chegar na escola só para individualizar ainda mais o ensino" ("E.M.J.", 04/05/88).

Em um encontro, um professor reafirmava:

"Estamos vivendo um momento de confusão e o CB gera confusão. Por isso esta proposta de alfabetização está coerente com a ideologia de nosso país (...)" ("R.T.", 20/10/88).

"R.T." sorria... sorria. Talvez seu sorriso não fosse de ironia, certamente sorria do rumor contraditório de nossa própria língua, manifestada sobre a implantação do Ciclo Básico paulista de 1984 e agora em 88, do CB que chegava em quase todas as cidades paranaenses. Em Londrina, o CB foi direto para todas as escolas municipais e em menos de 20 escolas estaduais. Ao retomar meu caminho rumo a nove Escolas Municipais, em 1988, constatei que acontecimentos relacionados à prática de alfabetização como a do CB, nunca tinham me envolvido antes, principalmente a nível de sala de aula. Constatei ainda, a HISTÓRIA de um trabalho de ensino movimentando a ação inventiva das crianças, educadores, possibilitando-me detectar momentos de uma possível relação entre a língua e o seu ensino.

Há, também, nas entrelinhas dos fragmentos de textos desses professores, das séries iniciais do primeiro grau e transcritos no contexto deste estudo, determinadas situações de ensino que me possibilitam momentos de reflexão e de re-

construção de sínteses relacionados aos seus argumentos orais bem interessantes, às vezes, irônicos. Irônicos segundo ao que meus olhos viam e meus ouvidos ficavam atentos para captar o sentido de suas falas relacionadas a uma certa confusão, provocada pela chegada quase mágica do CB em mais de 140 salas de aulas localizadas no contexto escolar londrinense. Embora nossas áreas de conhecimentos e de atuação, enquanto um profissional do ensino fossem de naturezas diferentes, estas áreas de conhecimentos relacionados a PEDAGOGIA, ALFABETIZAÇÃO e ENSINO co-existem e me aproximam dos configurantes deste trabalho dialógico relacionado ao CB.

Interessante, cada profissional alfabetizador ao ler, reler e analisar o CB de 88, na maioria das vezes manifestava seu ponto de vista sem abafar as contradições do momento. Vejamos.

"N.C.", manifestava uma oposição e não uma rejeição relacionada ao CB, sob forma de:

"(...) trabalhar com o CB exige que se conheça diferentes níveis cognitivos das crianças (...)" ("N.C.", out./88)

E reafirmava sempre,

"(...) quem está levando em conta os limites do professor? (...)". ("N.C.", out./88).

Retomei por duas vezes estes fragmentos no sentido de repensar mais profundamente seus sentidos e suas naturezas. Creio agora, que estava diante de duas prováveis situações ligadas a este profissional do ensino. Vejamos o contexto da primeira situação:

a) Estaria a cabeça deste professor avolumada de teorias cognitivista, estruturalista, reconstrutivista e que provavelmente o conflitava ao tentar desvelar o contexto teórico do CB?

a.1) A maioria desses professores companheiros de uma caminhada pelas Escolas Municipais de Londrina, falavam com ênfase sobre a pedagogia crítica social dos conteúdos, sem se aprofundar nesta teoria.

Ora, na ânsia de tentar assimilar e compreender ainda mais as teorias que fundamentavam o CB e chegavam veloz-

mente às suas mãos, às vezes o professor falava de seu "limite", um limite que não existia. Aliás, existia, sob a silhueta de sua fala, não durante sua ação de ensino em conjunto com as crianças. Possivelmente, "limite" ressurgia no todo de sua fala só para minimizar tensões. Tensões quase sempre afloradas através da fala, do olhar distante, das rugas de expressão contornando sua testa e das mãos quase sempre gesticulando muito.

Desse quadro onde o professor reaparece não sob uma imagem de um homem vencido, mas do homem que luta, para não descaracterizar sua prática de alfabetização, surge uma dúvida.

Quem poderia desmistificar o pacotão CB de 88 e desvelar sua natureza pedagógica e num mesmo movimento desvelar sua natureza política.

Ora, já documentei no contexto deste estudo que é possível empacotar uma proposta educativa de qualquer natureza. Trabalhar e se identificar com uma proposta de ensino envolvendo todas as séries do primeiro grau e movimentar as primeiras e segundas séries num "continuum" desafiando a ação inventiva da criança e do professor em sala de aula é preciso repensar tal proposta de alfabetização. Repensar e estudar seu contexto pedagógico e sua relação com o todo de um cotidiano de uma sala de aula.

Houve, em março de 88 um professor com o qual

dialoguei a respeito de sua leitura em relação ao CB. Sua preocupação aumentou ao perceber que seu compromisso político com um trabalho de alfabetização de repente estava sendo invadido por uma proposta de ensino quase desconhecida.

Eis o contexto de um pequeno momento de nosso diálogo:

"De certa maneira iniciamos um trabalho em 1985, similar ao proposto pelo CB/88. Não seguíamos um método, misturávamos o que tinha de bom no método silábico e misto, a partir daí recriávamos nossa prática de alfabetização (...)" ("M.R.G.", 27/10/88).

Naquela manhã de outubro de 88 a coordenadora de ensino entrevistou em nosso diálogo mais de trinta minutos.

"A proposta CB é excelente, só que não dá para irmos ao extremismo como CB."

Indaguei, por quê?

"Veja bem, li livros da Emilia Ferreiro e detectei que essa pesquisadora nunca começou seu trabalho com crianças de 7,8 anos. Daí, porque deveríamos começar o trabalho de alfabetização com crianças de 5 a 7 anos? Por que não iniciarmos esse trabalho antes da primeira e segunda séries, transformando-as em um contínuum de aprendizado mais informal?"

"Pra que CB? Se já trabalhamos com uma proposta de alfabetização recriada por nós? Sabe, os professores diante do CB que propõe uma metodologia mais aberta e nova em muitos aspectos quanto ao ensino, estão de certa forma angustiados e os pais também.

"Sempre propus o seguinte: de primeira a quarta série não se deveria incomodar com verbos, nem com conjugação estanque destes. Temos que trabalhar mais a escrita e a leitura com as crianças. E, em matemática por que trabalhar expressão numérica, se o aluno não sabe ainda as operações fundamentais? Se sua lógica está em processo operatório sensível?" ("M.R.G.", out, out./88).

Antes de qualquer comentário sobre a fala dessa coordenadora ouçamos novamente "M.R.G.", out./88.

"(...) Confesso que no início do trabalho com o CB, sentia-me muita abalada e em conflito. Fui até ao médico. Tive muita insônia só de pensar se os alunos iam aprender ou não. Realmente, o trabalho gera muito conflito, fico ansiosa e me questiono sempre, o que vai ser destes alunos no final da segunda série? Será que vão estar lendo e escrevendo certo?"

Quando vi que as crianças estavam compreendendo o processo da leitura e da escrita, pegando e transformando objetos em textos, sucatas em obra de arte, durante nossas aulas, aí me apaivorei mesmo."

"Agora, em outubro/88, percebo que minha preocupação inicial com o aprendizado dos alunos não faz sentido, pois a maioria lê e escreve, a não ser aqueles que não acompanham" ("M.R.G.", 27/10/88).

Creio que a prática de alfabetização desta professora deveria estar representando, na minha concepção, o CB/imagem semelhante ao CB reconstruído por mim, quando me referi no contexto deste estudo a Blanchot, (1987). E não a um CB enquanto um repensar de uma proposta de alfabetização. Creio também, que não estava de fevereiro a dezembro de 88, trocando experiências de ensino com professores alfabetizadores mártires, nem heróis, estava sim, entre educadores não informados, com certa antecedência a respeito de uma "proposta"

de alfabetização reconstruída, não pela maioria dos educadores paranaenses, porém, com uma proposta refabricada em uma sala palaciana e localizada em Curitiba, a cidade que se tornou a capital do Paraná há cem anos. Uma "proposta" de alfabetização contendo no seu todo, uma solução quase mágica para minimizar a repetência e a evasão escolar.

É Goaz (1987, p. 127) quem abrirá uma brecha a uma compreensão mais profunda relacionada a reação aversiva do professor frente ao CB de 88:

"(...) Toda atividade é empobrecedora, quando não se alterna com atividades que mobilizam outras energias do corpo e do espírito (...)"
(GOAZ, 1987, p. 127).

O trabalho escolar do alfabetizador naquele momento, seguia temporariamente, a orientação sobre o trabalho alfabetizador de uma "Equipe de Apoio Pedagógico", caracterizada por mim de uma orientação pendular que ora movimentava uma proposta de alfabetização concebida de tradicional, ora uma proposta denominada de CB "revolucionário". Mas a única certeza que norteava a prática de ensino, de um grupo de educadores, de determinadas Escolas Municipais de Londrina, ligava-se a um trabalho escolar não empobrecedor, mas um trabalho reconstruído no dia a dia de uma sala de aula.

Apesar destes alfabetizadores manifestarem às vezes, que se sentiam em conflitos e com a saúde um tanto esvaída, não hesitaram frente as contradições afloradas num momento. Buscaram vários caminhos alternativos: desde a ida ao médico, organização de grupos de estudos, até a reconstrução de determinadas práticas de ensino, com o objetivo de conviver e trabalhar cautelosamente com o CB. Ao processarem estas buscas no cotidiano escolar municipal londrinense, sua postura enquanto um profissional do ensino, há muito havia se transformado e rompendo certamente, com uma ironia anunciada pelo então Governador do Paraná, sob forma de uma adjetivação:

"(...) A corrente está para reprovar (...)"
(op. cit. 1988).

4.3.2 - Tentativa de se Reverter um Momento de uma Suposta Ironia

Já não há mais dúvidas nem respostas definitivas. Há agora, simplesmente respostas compreensivas quanto a postura dos configurantes deste estudo frente ao CB de 88.

O trabalho alfabetizador, em processo de reconstrução, através da ação dinâmica destes professores em conjunto com as crianças desde 1980, chega até fevereiro a dezembro de 88, mais revolucionário do que o CB. Pois o professor mediava a revolução do ensino. Certamente a pressão vinda da Ordem Municipal londrinense contribuía para que eles manifestassem apenas pontos de vistas em relação ao CB. Hoje suas opiniões reaparecem relacionadas a linguagem daquele momento e reescritas por mim como o CB de 88 movimenta a alfabetização aquém de um trabalho educacional e o professor de certa maneira, já havia reconstruído sua prática de ensino durante a primeira década de 1980, daí por que a presença do CB no contexto de 44 Escolas Municipais de Londrina? Os professores trabalhavam a gramática, a leitura e a escrita através de texto escrito ou oralizado pelas crianças e reescrito pelo professor, o conteúdo da matemática de primeira a quarta séries também estava em questão desde 1980.

As dúvidas destes professores quanto ao CB de 88 relacionavam ainda, a leitura e ensino e à escrita não cartilhados:

(...) no final da segunda série, será que as crianças estarão lendo e escrevendo? (...).
(R.G., junho/88)

As contradições que permeavam a fala e a prática dos alfabetizadores eram tantas, que se apavoravam quando viam que apesar do CB, as crianças eram capazes de grafar e ler seus próprios textos, após um trabalho dialógico, praticado no todo de um cotidiano de uma sala de aula. Neste sentido crianças e educadores se relacionavam com Vygotsky (1984, p. 35),

"(...) a linguagem tem um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores" (...),⁷

Levina (1989) também mostrou, através de seu estudo, que de início e, mais especificamente durante o início do período de escolarização, a verbalização:

"(...) consiste na descrição e análise da situação e que, aos poucos, a verbalização adquire um caráter 'planejador', expressando os possíveis caminhos para a solução de problemas propostos à criança, a qual adquire maior independência através da linguagem com relação à estrutura da situação visual" (Levina apud Brito, 1989, p. 10)⁸.

Em nenhum momento, durante minha caminhada e busca de uma significação mais concreta do CB/88/89/90, trabalhado no contexto de determinadas escolas municipais londrineses, deparei com uma sala de aula onde as carteiras se dispunham em fileiras e as crianças olhando por entre as cabeças dos colegas, tentando ouvir um discurso professoral, ou copiando palavras dispostas sob forma verticalizada sobre a superfície de um quadro de giz. O que via e vejo ainda, são letras, palavras, fragmentos de textos pulando ao redor das paredes, esparramados sobre a superfície das carteiras e do quadro. Em cada sala de aula, uma porta se abria e se abre ao meu interesse avolumado, pelas inúmeras variedades do aspecto físico dessas salas e pela movimentação das crianças e professores. Há em cada sala um mundo de palavras contextualizadas através dos textos escritos pelas crianças. Estava e estou assim, diante de palavras mediando a expressão de uma criança em relação a um conjunto de crianças e ao profissional de ensino. Neste sentido a palavra adquire uma significação próxima a ênfase dada por Bakhtin (1986):

"(...) através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade (...)" (Bakhtin, 1986, p. 127)

A relação verbal, entre uma criança e outra provocada pela movimentação da palavra contribui para que ninguém, se aproprie de seu contexto anunciativo. É neste sentido, que a palavra contextualizada em uma sala de aula CB de 90 se situa "(...) numa espécie de zona fronteiriça (...)" (Bakhtin, 1986, p. 110) onde a criança a contextualiza e a descontextualiza a sua maneira. A movimentação de uma palavra ao ser manifestada por um aluno, cabe-lhe contudo a reconstrução do contexto de sua significação em um determinado momento.

Voltando à sala de aula CB de 89, em uma manhã de maio, após dialogar com cinco educadores, de repente observei que só o gravador os ouvia. Olhei fundo nos olhos de um educador, tentei ler e compreender ainda mais sua linguagem relacionada ao CB, seus gestos, e sua expressão facial. Percebi que seu olhar ligeiro vagueava por toda sala de aula, acompanhado pelo movimento de sua sobrancelha bem arqueada, ao mesmo tempo, percebi e senti a limitação da escritura em relação a fala. E pensei, Ah! Se não fosse o gravador certamente perderia o sentido do todo de nossa conversação. Interessante, parece que a fala dos educadores atropelava minha atenção voltada mais para o fazer das crianças. Repito, se tivesse que escrever naquele momento, maio/89: Será que conseguiria?

Desviei novamente minha atenção, desta vez para um grupo de crianças de idades entre 7 e 8 anos. Havia mais de trinta crianças movimentando o trabalho escolar em uma sala

de aula de uma Escola Municipal localizada no Conjunto São Lourenço. Crianças pintando, escrevendo ou folheando livros que estavam esparramados numa mesinha localizada no meio da sala. Duas ou três crianças, não me lembro bem do número, porque estava e ainda estou interessada na invenção e na reconstrução destes alunos, a partir de uma dada situação de ensino. Creio que o trabalho que estava sendo construído naquele momento por eles, referia-se a duas maquetes, em cujas superfícies ressurgia a HISTÓRIA de um conjunto bem próximo do São Lourenço, o Franciscato. Tudo indica, que estavam redescobrendo em conjunto com mais três colegas, a chamada língua padrão. Nos termos de Vygotsky (1984), a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares, na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para a criança, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas.

E a dinamicidade entre esta movimentação de fala e ação manifestada pelas crianças durante a reconstrução da HISTÓRIA de seu bairro, além de se relacionar, de certa maneira, com os estudos de Vygotsky, têm ainda, uma função muito específica na história da linguagem ao longo de todo o desenvolvimento da criança. Função relacionada a história da for-

mação social de cada criança. Como eram estas crianças?

Ora, estas crianças eram portadoras de fisionomias arteiras, às vezes desconfiadas, ora tagarelando, ora tímidas, principalmente quando percebiam que eram observadas. Estas crianças escreviam na pedra de giz nomes de pessoas, talvez seus próprios nomes. Letras soltas, em caixa alta. Letras soltas para meu entendimento e não para as crianças, manifestando dúvidas e quem sabe, hipóteses inventivas. Hipóteses mediando a imaginação engenhosa de crianças, reconstruindo a escrita sem malabarismo. A escrita que dispensa o chamado período preparatório. A vida é reconstruída a partir da PERIODICIDADE caracterizando um determinado momento. PERIODICIDADE complexa que exige do homem que se instrumentalize, dia após dia, através da linguagem, do trabalho, de materiais históricos e em conjunto com seus companheiros podem reconstruírem suas sínteses vivenciais ao longo de suas caminhadas em qualquer realidade. Neste sentido, para que período preparatório se o homem está sempre se preparando durante o seu viver?

De volta à sala de aula em maio de 89. Olhei novamente em direção ao quadro, li: "MRC"; "IAO", "PAULO" e outras palavras. Novamente, escritas bem variadas pululavam por toda a lousa. De repente, perguntei a uma criança o que havia escrito. Ela sorriu, meio encabulada falou: "escrevi meu nome. Tá certo?" Hesitei um pouco e respondi, seu nome é,

é... "Márcio". Sim, Márcio, continue escrevendo, você é um juvenzinho falante que sabe ler e escrever. Sem outras explicações desnecessárias nos despedimos.

Hoje, ao voltar aos mesmos lugares onde há um, dois... nove estabelecimentos de ensino fundamental, a imagem de uma ironia ressurgiu no contexto deste trabalho. Por que ironizar o CB? Bem, a ironia faz sentido enquanto uma tática mais de luta e não de resistência a esta "proposta" de alfabetização. Tática que me possibilitou um repensar de minha postura enquanto um profissional do ensino.

O CB de 88 para determinados professores, sete dos nove que continuaram caminhando ao meu lado até outubro de 90, o CB significou não só um repensar acerca de sua própria ação de ensinar frente as crianças, mas a concretização provisória de um trabalho iniciado há tempo, desde 1980. Concretização provisória de um trabalho de alfabetização?

A PERIODICIDADE^o de um momento relacionado a alfabetização certamente movimentou nossas ações não uniformemente. É através dos descaminhos ressurgidos em cada época e em uma determinada alternativa de alfabetização, por exemplo o fundamento teórico e prático - a práxis - do CB de 88 possibilitou ao professor, ora avançar em seu trabalho, em sua caminhada profissional, ora pode recuar certamente, para repensar sua prática de ensino. O sucesso e o insucesso de uma determinada prática educacional não podem ser descontextualizados

de uma realidade sempre em movimento. Não lidamos com abstrações, mas com o estudante que, não raro, necessita trabalhar a partir de um momento único o seu momento, relacionado a sua experiência vivenciada na sala de aula e manifestado, às vezes, através de uma linguagem gráfica visual. Linguagem resurgida de imagens apreendidas pela criança no seu dia a dia, nem sempre passíveis de serem interpretadas pelo professor alfabetizador, nem pelas pessoas que a rodeia.

Korczak (1981) através de sua criação manifestada sob forma de escrita, conseguiu voltar a ser criança e demonstrou que uma linguagem trabalhada pela criança é, o que é e jamais poderia ser interpretada, mas grafada por ela a partir de seu próprio interesse, enquanto um momento de criação. Vejamos:

"(...) - O professor bem que poderia contar mais alguma coisa sobre as focas, e também sobre os ursos polares." (Korczak, 1981, p. 83)

"- Você gostaria de ser um urso?"

"- Que pergunta! Claro que sim (...). Mas preferiria ser uma águia. Subiria no topo da montanha mais alta, acima das nuvens. Ficaria parado lá, solitário e soberbo (...)" (Korczak, 1878-1981, p. 43).

Confrontando o texto de Korczak quando criança, com uma linguagem gráfica manifestada sob esta forma escolarizada, na concepção da criança, num primeiro momento pode representar um avião. Ao delinear de novo a mesma forma, esta poderá receber uma outra denominação, de um caminhão, por exemplo. Neste sentido uma linguagem ao ser manifestada, ninguém, em especial o professor que alfabetiza poderia inferir no significado do seu contexto. Trata-se de um construir impar, só de uma criança, que nem sempre "(...) os adultos entendem (...)" Korczak (1981, p. 43). A significação de um trabalho escolar relacionado com a linguagem manifestada através dos sentidos e da imaginação de uma criança frente ao seu cotidiano é anterior a linguagem escolarizada, que é mais cultural do que expressiva. Porém a linguagem de qualquer natureza é fundamental ao processo de escolarização.

Interessante, apesar de ter constatado em sala de aula, através de observações não formalizadas e de diálogos, a manifestação com certa frequência da linguagem sob forma de desenho e de tentativas da criança de construir um texto através da escrita, o professor londrinense, ainda hoje luta

para romper com uma língua da escola empacotada, allás, pré-determinada e confinada em fichas, fichas padronizando o desempenho da criança, contendo itens escritos que de certa maneira, apresentam uma imagem de criança idealizada, que não vale a pena reescrevê-los, simplesmente porque não levaria a lugar nenhum. Se Korczak (1981), voltasse novamente a ser criança e compartilhasse da angústia do professor de primeiro grau londrinense, certamente falaria:

"(...) há um vazio dentro de mim e vazio em volta (...)" "Quero ser grande. Agora desejo ser adulto (...)" "Por quê?" "(...) A mais honrada criança é sempre suspeita (...)" (Korczak, 1981, p. 154).

A criança "é sempre suspeita", quando a prendem numa redoma chamada ficha de avaliação, exigida por determinados supervisores de ensino de primeiro e segundo graus.

Ora, a HISTÓRIA desta luta do educador londrinense é construída no dia a dia e em cada momento apresenta uma faceta tão bem delineada, que às vezes, necessito, antes de demonstrá-la através da escrita, buscar fundamentos teóricos construídos por outros estudiosos da criança, com o obje-

tivo de compreender ainda mais, a própria criança através de uma interpretação criada pelo educador de Escola Municipal de Londrina de 1990.

Um, dos mediadores, que contribuiu para fundamentar minha busca de, como conceber a criança, após o CB 88/90, sem interpretar o que é a criança, foi e é Almeida (1988)

Ao reler diferentes concepções de língua e ensino, houve uma construída recentemente por Almeida (1988), que despertou meu interesse porque se refere ao ensino da língua portuguesa, hoje.

Sua concepção de língua e ensino é manifestada sob forma de uma linguagem literária que introduziu-me, continuamente, a um repensar de minha ação em sala de aula. Neste sentido, é possível ensinar uma língua ao aluno, que, a manifesta sempre através de seus conceitos diários? Como Almeida (1988) fala através de seu texto "Se Literatura¹⁰," da educação e do ensino da língua portuguesa?

Segundo Almeida (1988),

"O mundo da educação tem a estranha clareza da lua. Os tons muito claros só admitem sombras espessas. O escuro é da mesma matéria que o claro. O problema não é da luz e sua especial mania de se negar ao máximo quanto mais se explicita (...)" (Almeida, 1988).

O texto de Almeida (1988), constituiu num desafio para discutirmos os "escuros" permeando um processo de construção ininterrupto da língua portuguesa numa realidade situada entre 1988, 89 e 90, movimentando os alfabetizadores de cada contexto escolar londrinense num "continuum" sem limite. Neste sentido, Almeida (1988) demonstra através de sua escrita o reverso de uma situação relacionada ao professor não só de língua portuguesa, mas a todos os profissionais do ensino. Porque é ou deveria ser, impossível, não se comprometer com a língua e seu ensino. Ensino entendido, como uma literatura de vida. Vejamos.

"(...) ensina uma língua para quem já sabe; fala e se utiliza muitas vezes melhor que ele; ensina literatura o que não é ensinável. Ele parece um viajante que ao longo de quilômetros e quilômetros andados percebe que lhe deram o mapa errado (...)". (Almeida, 1988, mimeog.)

O desafio de Almeida de se discutir "os escuros destas idéias tão claras", nos introduz a um outro momento, que de certa maneira, movimenta minha caminhada de busca de informações, possibilitando-me compreender sempre mais um trabalho de alfabetização, em processo numa sala de aula.

Antes, pretendo esboçar um quadro onde Wilde¹⁴

(capud Sontag, 1987) escreve sobre o sentido do visível de uma situação, não escolar mas que poderia relacionar ao contexto do CB, quando o caracterizei de pacote de alfabetização tido de "revolucionário"¹² por um grupo de homens que em 88, dirigiam dois contextos sob o nome de Secretarias de Educação do Paraná e de Londrina. Wilde sutilmente nos demonstra que poderíamos através de uma interpretação, não cautelosa, obscurecer a significação de um contexto sob a mira de nossa observação, sem penetrar nas entrelinhas desse contexto. Ou seja, sem penetrar na leitura manifestada a partir de uma realidade em contínuo movimento. O fragmento de escrita de Wilde nos possibilita ainda, repensar o sentido de uma situação de ensino e intervir numa faceta desta mesma situação, sem usar de uma interpretação linear que poderia inverter o sentido da situação. O significado está no contexto de qualquer situação. Cabe a nós professores mediarmos o ensino, ensino é a ação não interpretação.

No contexto de um fragmento de escrita, apresentado por Sontag (1987, p. 11) contido numa carta, não consta a quem, Wilde escreve: (...) "Somente as pessoas superficiais não julgam pelas aparências o mistério do mundo está no visível, não no invisível". (...) Interessante, um dito popular nos fala: "não julgue pela aparência". Não está em questão as duas argumentações ligadas a interpretação de um contexto escrito e outro oral onde o sentido de "visível" e de "aparên-

cia" adquire certa relevância em ambos fragmentos. Creio que Wilde analisou mais profundamente o significado da palavra "aparência", rompendo de certa maneira com significados lineares que uma palavra pode ser manifestada através do homem dependendo não só de uma prática social da época, mas principalmente, da idealização produzida pelo próprio homem a partir de uma análise superficial de uma realidade - qualquer realidade -. Wilde (1987) demonstra uma situação de afinidade com outra pessoa não identificada por Sontag (1987), através da escrita e nos propõe nas entrelinhas de seu fragmento não amoroso, olhar a realidade, tocá-la sem temor e se possível, mudá-la conforme nossa concepção em relação a um determinado momento revelando através de situações coletivas entre sujeitos e de nossa identidade enquanto professor, com possibilidade de transformar essa realidade. Pois o mistério do mundo está no visível, não no invisível, enfatiza Wilde.

A primeira vista, esse fenômeno chamado por Wilde (1987) de "aparência visível" e por Almeida (1988) de "escuro de uma idéia tão clara", expressa na minha concepção uma contradição, que impulsiona-me a repensar a prática do alfabetizador, uma prática não igual e possível de ser transformada numa práxis.

Desvelar parte de uma realidade parece simples e meu primeiro impulso foi e às vezes é manifestado através de um provável conhecimento de uma situação de ensino contex-

tualizada por mim através da escrita de Wilde (1987) e Almeida (1988), foi de interpretar uma faceta de seus textos e nada mais. Mas, o todo de uma enunciação é determinado pelo seu limite, limite este que se configura através da relação com outras enunciações que se interagem a partir de uma afinidade eletiva. Bakhtin (1986, p. 125) documenta através de uma comunicação escrita, uma dedução interessante relacionada a enunciação movimentando o processo de interação verbal ou escrito manifestado entre quem escreve e fala, a outro que o escuta e dialoga também. Assim, a enunciação ressurgida entre sujeitos de um contexto social, pode ser esboçada segundo a concepção de Bakhtin (1986). Ou seja, a enunciação realizada entre as pessoas, é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu auditório. A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbal da vida corrente e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação.

Creio a partir da historicidade da língua manifestada por esses estudiosos, em processo de reestudo por mim que desvelar um momento onde uma determinada enunciação emerge de um professor e de mais vinte e cinco alunos, que se esforçam para rever suas práticas escolares e analisar o significa-

do político do CB, constituiu num desafio movimentando minha ação rumo à escola municipal londrinense.

Novamente, em uma manhã ensolarada de outubro de 1989, encontrava em um contexto escolar localizado em uma região Londrina denominada de "Parigot de Souza". Determinadas razões interessantes à construção deste estudo impulsionaram-me ao referido local. Num primeiro momento, meu diálogo com cinco professores em conjunto com as crianças, no contexto de uma sala, a sala dos professores. Razões relacionadas a uma situação escolar, anunciadas através de uma fabulação de uma imagem de criança, pelos professores de primeiro grau:

4.3.3 - Uma outra imagem da criança

"A criança aprende partindo dela e de acordo com seus interesses e necessidades; descobre e gosta do que faz" ("L. M. H". 25/10/89).

"A criança tem mais argumentos e facilidades de compreender o mecanismo da leitura e escrita" ("D. D". 25/10/89)

"CB possibilitou liberdade à criança agir, expressar e criar suas hipóteses, proporcionando-lhe ainda, maior interesse pelos estudos". ("J.V.de C". 25/10/88).

"A criança alfabetiza a si mesma em interação com o objeto desse conhecimento (escrita)". (2C.R. " 25/10/88).

"Há agora, em 1989, mais curtição em relação a produção escrita da criança. Antes ela escrevia "A CASA DA VOVÓ É LINDA, "A CASA É BONITA". Não tinha nada de real nestas frases cartilhadas. Percebo agora, que não preciso correr tanto com o conteúdo por causa da prova. Sabe, professora, o que pode surgir em sala de aula, é tudo mais amplo do que se possa imaginar. Antes, não tinha isso, dúvidas? Você preferia não trabalhar com um conteúdo que poderia suscitar dúvidas, só para adiar os conflitos tanto do aluno, como do professor.

"Hoje, não existe, nada de mentiroso, a criança vive a realidade à sua maneira de ver, de conhecer o mundo, dando asas à imaginação (...)" ("A.M". 25/10/89).

Havia apenas dezoito meses de trabalho, com a proposta de alfabetização do CB e creio que o professor alfabetizador ao enfatizar que antes do CB tudo era mentiroso, estava simplesmente falando a língua da escola, ou seja, avaliando o sistema escolar em relação ao seu próprio funcionamento. Acontece que tanto a criança, o educador, qualquer ho-

mem vive a realidade a sua maneira. Mas, se o profissional do ensino for colocado à margem do contexto escolar, e este professor tentar justificar a presença de uma reorganização de ensino que veio de cima para baixo através de *Uma Outra Imagem de Criança*, neste momento outubro de 1989, abrirá espaços a volta do movimento do PÊNULO. Como?

Em um momento, término do segundo semestre de 89 o PÊNULO ressurgiu entre estes configurantes e se movimentou a partir de sua relação com a imagem de um professor de língua portuguesa criada, por Almeida (1988), que reaparece agora, através de uma analogia dialética recriada por mim. Vejamos. O professor londrinense - CB - parece um viajante, que após se deslocar de uma cidade, possivelmente da cidade de Londrina e viajar horas e horas supondo que seguia rumo certo a uma localidade quase desconhecida, pára, olha para a vegetação margeando uma estrada que desaparecia ao longe, bem longe, onde seu olhar já não alcança; suspira fundo e ao mesmo tempo manifesta um rumor sob forma de uma língua quase imperceptível; só se escuta o seguinte: - Suspeito que estou indo em direção ao CB. Fala baixinho, vou em frente à procura de uma trilha para retornar ao ponto de partida. É quase impossível voltar agora, outubro de 89 ao contexto escolar londrinense de 1987, se voltasse certamente não terei a mesma postura de ensino. Será que transformei minha prática de ensino em apenas dezoito meses trabalhando com o CB? É possível adiar minhas dúvidas?

Conflitos?

Creio que a cotidianidade de um trabalho escolar, que movimentava o todo de uma sala de aula permanece, mas não igual a proposta de alfabetização, praticada antes do CB. Segundo Kosik (1985),

(...) "na cotidianidade tudo está ao alcance das mãos e as intenções de cada um são realizáveis (...)" (Kosik, 1985, p. 81)

Assim, o "mentiroso" que permeava o contexto escolar municipal londrinense, antes do CB de 88, reaparece em agosto de 1989, sob a fala de um professor delineado de uma suposta "curtição" à produção escrita da criança. Caracterizei essa fala de suposta curtição, não com o sentido de uma não verdade anunciada por um dos professores configurantes deste estudo, mas para demonstrar o que está embutido no conjunto de sua fala. Ou seja, a internalização de termos apreendidos por ele através de hipóteses manifestadas pelas crianças em cada aula, principalmente das produções de textos não cartilhados, produzidos conforme o cotidiano de criança a criança, contribuía para o alfabetizador e crianças rompessem à sua maneira com uma "mesmice" pedagógica.

Juntos buscam transformar o conteúdo programático das duas séries iniciais do ensino fundamental, através

de um trabalho, onde manifesta sempre uma prática alfabetizadora não dicotomizada, mas relacionando o conteúdo e forma. Um trabalho escolar repensado e transformado pelos professores no dia a dia, de um contexto escolar londrinense.

O conteúdo, que se propunha para cada série escolar antes do CB de 88 londrinense, era praticamente igual ao que Kooning (apud Sontag, 1987) falou em uma entrevista:

"O conteúdo é um vislumbre, um encontro como um lampejo. É muito pequenino, um conteúdo muito pequenino". (Koonung, apud, Sontag, 1987, p. 11)

O conteúdo trabalhado em cada sala de aula após o CB de 88, está readquirindo de certa maneira sua significação mais profunda, não raro, se relaciona com o todo vivencial das crianças e professores. Neste sentido o conteúdo programático não é um vislumbre, mas se constitui em momentos não iguais ressurgidos de uma base material histórica vivenciada numa sala de aula, onde todos são os construtores dessa História Educacional. Onde cada professor busca uma superação através de estudos em grupos, de seus próprios conflitos, insônias e limitações. Em conjunto com outros companheiros desta caminhada escolar, tentam refazer à sua maneira uma prática

de alfabetização.

4.3.4 - Um Jogo Preservando uma Identidade Profissional

Em uma manhã de outubro de 1988, observava no semblante de um dos professores integrantes de nosso grupo dialógico, não só um olhar ligeiro à procura de uma comunicação mais profunda, em relação a fala de outros companheiros, que ali se juntavam a nós e às vezes seu olhar o distanciava do grupo de educadores. Várias vezes, tentou retomar o diálogo sob forma de um discurso de aceitação do CB através de fragmentos relacionados a língua da escola: "(...) a criança só aprende partindo de seus interesses"; "a criança quando descobre a escrita passa gostar do que faz (...)". Outros companheiros também manifestavam: "(...) O CB possibilitou a criança expressar e criar suas hipóteses (...)". E, "C.R. um educador brincalhão, de sorriso aberto e muito falante, encerrava provisoriamente nosso encontro daquela manhã: "(...) a criança alfabetiza a si mesma em interação com o objeto de conhecimento, a escrita (...)".

Creio que a certeza de não se ensinar uma proposta de alfabetização ao professor que alfabetiza há dois,

dez e até vinte e dois anos, provavelmente, seja, uma das razões da repetição de nossos diálogos. A repetição manifestada pelos professores, certamente se constituía numa catarse, para minimizar tensões e nada mais. Através de um jogo de palavras, o professor alfabetizador fabricava à sua maneira, uma imagem de criança, enquanto um caminho à sua luta tática frente ao CB, para não ser lesado em sua prática de ensino.

Considerando que vivenciávamos um momento de dúvidas quanto o CB, tudo que se falava, que se escrevia sobre a produção imaginária de uma criança, tinha um sentido de amenizar tensão, para se trabalhar em sala de aula, com uma alternativa de alfabetização - CB não é proposta de alfabetização - praticamente, desconhecida.

A partir do momento, que se abre espaço à criança, a sua manifestação relacionada a leitura e a escrita de uma determinada realidade, não raro nos surpreendemos. Surpreendemos? Em que sentido? Acontece que uma criança ao demonstrar através de seu trabalho escolar, que compreende a significação de uma realidade, nem sempre está diretamente relacionada a nenhuma alternativa de alfabetização. Há que se considerar, segundo Vygotsky (1979), todo um contexto relacionado ao vivencial da criança, vivencial de natureza heterogênea e complexa. Este estudioso salienta ainda, a integração existente entre o "raciocínio prático" estudado por Ruhler, que o considera estar presente na criança desde os seis meses

de idade e a linguagem ao longo de todo o desenvolvimento da criança. Vygotsky (1979) refere-se certamente, a uma realidade por onde a criança transita e de certa maneira demora um pouco a decidir por uma interação oral e não verbal, com um contexto permeado de contradições, de regras, normas, ligados a PERIODICIDADE de um momento datado historicamente. Neste processo de trocas de experiências coletivas, as crianças combinam entre si regras e diferentes possibilidades provisórias de compreensão relacionadas a um contexto escolar, e de outras situações de natureza também institucionalizada pela ação do homem, que permanecem apesar do caráter de temporalidade, que movimenta a própria história de uma realidade. As crianças recomeçam sempre, porque a unanimidade entre elas é uma raridade. Recomeçam, a partir de uma determinada prática processual, isto é, uma prática sempre em movimento de vir a ser que, se abre a uma imensidão de possibilidades de reconstruir a face de um saber, conforme o interesse de um momento. Um saber ressurgido não de repente, mas de diferentes práticas coletivas que em si, não são desiguais; são somente diferentes. Neste sentido, a compreensão da relação entre

"(...) o signo e o significado e da transição para o **estágio** em que a criança começa a operar com os signos, não resulta nunca de uma descoberta ou invenção repentinas (...)" (Vygotsky, 1979, p. 41).

A experiência coletiva, constitui-se num fundamento vivencial mediador à construção de sínteses históricas não homogêneas, mas arquitetadas e transformadas a partir das necessidades de uma criança, das necessidades do homem. Criança não idealizada, criança ora tateando e experienciando conflitos, dúvidas ao buscar a significação de um acontecimento de natureza a ser conhecida, através de um processo de valorização que se abre a uma imensa possibilidade, à criança de transformar uma faceta deste acontecimento em situação de estudo pela sua ação. Criança, enquanto sujeito valorizador e historicamente situado numa época, 1980 ... 1990. O estudo de Vygotsky (1987) pode possibilitar ao professor aprofundar ainda mais, um pequeno momento da vida escolar da criança que frequenta o CB de 1990. Certamente, não se pode excluir, mas repensar a criança que ainda estuda num estabelecimento de ensino onde se trabalha com a chamada proposta de alfabetização tradicional. Cada criança, recria seu processo de apreensão e de intervenção, em uma faceta de uma realidade em estudo. Processo este, que pode ocorrer a qualquer momento, não previsível pelo professor, mas que necessita, na maioria das vezes, de seu trabalho educativo mediador. Por quê? Novamente busquei em Vygotsky (1979) uma possível resposta:

"(...) Porque o professor trabalhando com o aluno, forneceu a informação, fez perguntas, discutiu e solicitou deste uma explicação relacionada a uma determinada teoria em processo de análise e de uma possível aplicação em uma situação cotidiana (...)" (Vygotsky, 1979, p. 153).

Há nesta movimentação de apreensão pela criança de um fato, uma teoria a serem conhecidos mais profundamente, há também, um momento, em que o professor deve, intencionalmente, desafiar o aluno à busca de outras informações, às vezes distantes da experiência imediata. Mas que se relaciona de certa maneira com a situação em processo de estudo. Um processo onde provavelmente, ocorrerá uma aprendizagem, à medida em que a criança apreende momentos de uma realidade. Vygotsky (1979) explica através de seu estudo relacionado ao desenvolvimento mental da criança, que a disciplina formal escolarizada a possibilita criança intercambiar e relacionar determinados conceitos adquiridos em seu dia a dia, com conceitos científicos. Este processo de reorganização gradual, pode movimentar a estrutura de seu conhecimento sob forma conceptual, que contribui para que suas operações intelectuais se organizem:

"(...) num sistema, isto impede a criança a mais elevados níveis de desenvolvimento (...)" (Vygotsky, 1979, p. 153).

Estudar a dimensão imaginativa da criança, independente da influência da educação escolar, estou me referindo a criança em processo de alfabetização, estaríamos segundo Vygotsky, descentralizando uma abordagem comprovada por ele, após mais de cinco anos de estudos, que constitui em momentos que se correlacionam e se movimentam através da "Interação instrução e desenvolvimento" (Vygotsky, 1979, p. 153).

Os professores configurantes deste estudo, se relacionam de certa maneira, com esse estudioso do pensamento e linguagem da criança, através de uma reconstrução de sua prática de ensino e de um repensar relacionado à sua postura frente a criança. O professor alfabetizador, recriou novas táticas de luta frente a língua escolar. Vygotsky (1979) demonstrou que não só a criança, e também o homem através da formação social de sua mente, sempre movimenta os processos que avivam o discurso e pensamento através de uma dinamicidade não idênticos:

"(...) e não há correspondências rígidas entre as unidades de pensamento e de discurso (...)"
(Vygotsky, 1987, p. 195),

Na nossa fala, segundo Vygotsky (1987), há sem-

pre o pensamento oculto, há sempre o "sub-texto", é através deste "sub-texto", que pretendo mostrar o diálogo de professores de Londrina, com os quais convivi e recriei uma face do CB tida de "revolucionária". O CB não revolucionou o ensino, mas conflitou o alfabetizador. Como? O que fez e faz o professor no sentido de reverter sempre mais a face não revelada do CB?

Tudo indica que buscou incessantemente romper com uma prática de alfabetização, denominada de tradicional através de uma manifestação de um discurso de natureza de uma catarse. O professor repete não mecanicamente, mas uma repetição caracterizada por mim de um refazer de seu pensar e repensar acerca da natureza de seu trabalho de alfabetização, após o CB de 88. Este seu processo de pensar e repensar certamente relaciona-se com a concepção de Vygotsky (1979):

"(...) no espírito do homem o pensamento encontra-se presente na sua globalidade num movimento, mas no discurso deve ser desenvolvido através de momentos sucessivos (...)." (Vygotsky, 1979, p. 106).

Foi delineado durante minha caminhada, pelos contextos escolares, determinados momentos relacionados à língua da escola, uma luta manifestada por estes professores, avi-

vando a natureza de suas práticas escolares. Os reescrevo agora, com base na seguinte razão: analisar uma faceta destes momentos que reaparecem sob forma de um "sub-texto". Vejamos:

Em uma tarde de verão de 1988, após um curso relacionado a leitura e ensino no contexto CB, os professores e mais cinco companheiros de um trabalho de alfabetização, avaliavam a implantação do CB pela primeira vez. Interessame flashes destes momentos de avaliação:

"Todos estávamos um tanto perdidos durante todo o ano, sem segurança nenhuma e acho que isso ainda vai ocorrer no segundo ciclo, pois não haverá tempo para a preparação antecipada dos professores". ("S.R". dez/88).

"O professor conscientizou-se de que o aluno tem que ser levado a experienciar para aprender escrever e ler." ("V.C". dez/88).

"Após um ano de trabalho, as coisas parecem mais claras e sentimos que não é possível ficar parados no tempo e no espaço. É preciso procurar inovações dentro do nosso campo de trabalho, esta procura é de suma importância." ("N.S". dez/88).

"Conseguimos desenvolver em nosso alunos espírito crítico, liberdade pra escreverem o que pensam sem barrar sua expressão escrita devido os erros". ("E.B". dez/88).

"O aluno desenvolve muito mais seu vocabulário oral. Escreve e lê com muito mais rapidez, pois pode ler tudo o que encontra." ("H.C.M". dez/88).

"E os professores foram mudando sua postura porque foram vendo bons resultados quanto ao ensino e a aprendizagem das crianças no dia a dia." ("R.O.G.N." dez/88).

A volta a esses momentos se constituiu num caminho para que eu possa trabalhar com o tema:

4.3.5 - Enfim o Educador Trabalha no Que Acredita

Antes de mostrar uma síntese de contexto do anunciado tema, decidi observar atentamente os momentos reescritos e caracterizados de avaliação da implantação do CB de 88. Qual a razão desses momentos que ora se relacionam com o CB de 88, ora CB de 90? Esses momentos co-existem não linearmente, mas um momento escolar sempre se abre e abriu ao pes-

quisador e o possibilita trabalhar através de uma constatação dinâmica, uma faceta de um momento escolar. Momento que dá sustentação dialogal as situações de alfabetização em processo no contexto educacional londrinense, desde 1934 com a escola de língua japonesa.

É interessante observarmos atentamente o contexto desses cinco "sub-textos", para se compreender porque o professor trabalha com uma alternativa de alfabetização, só a partir do momento que se convence a sua maneira, da significação desta proposta de ensino fundamental.

O primeiro texto retrata uma imagem delineada através de um conjunto de palavras escritas por um professor e, mostra uma situação coletiva; "Estavamos Todos Perdidos" e "Insegurança". De certa maneira a língua manifestada na Escola Municipal londrinense de 88, comprova um momento escrito por mim durante a produção deste trabalho, quando apresentei a implantação do CB, semelhante a uma Varinha Mágica.

Acontece que Londrina, desde seu surgimento na região norte paranaense, sempre reaparece através da maioria das pessoas que habitam esse espaço, se colocando frente aos acontecimentos de naturezas, não iguais, ocorridos em determinados momentos e, em qualquer cidade paranaense. Não era agora, outono de 1988, que os londrinenses, em especial os professores de escolas municipais, iriam esperar acontecer uma

implantação gradativa do CB, conforme propunha a professora e A.L.G.S. da Secretaria do Ensino do Primeiro Grau, e o atual Governador, na época, em 1988.

O que fizeram os professores que se constituem em um "Grupo de Apoio Pedagógico" aos professores de primeiro grau municipal? Não perderam tempo. Na concepção desse grupo, a hora de implantação do CB, não podia ser adiada, porque os acontecimentos políticos do verão de 1988, aproximavam anunciando a passagem de um prefeito, a outro representante da Ordem Municipal de Londrina.

Era a vez das assinaturas de decretos, portarias, emendas, regulamentações de leis enfim, assinar os documentos que não raro, não correspondem mais, as necessidades de um momento onde surgia uma "proposta" de alfabetização que ficou à distância do professor.

O professor que em dezembro de 88 anunciava: "E preciso procurar inovações dentro do nosso campo de trabalho". Neste sentido, para que o CB? Se o professor em sua maioria buscava e busca ainda, um sentido mais profundo à sua prática de alfabetização? E tenta redescobrir novas alternativas de ensino que certamente estão no contexto de seu próprio trabalho. Reafirmavam: "para quem e a quem servirá o CB?" Neste mesmo momento, vários professores alfabetizadores anunciavam também, que o CB possibilitava: "desenvolver na criança o espírito crítico", "a liberdade de escrever o que pensam", e

que "os professores foram mudando sua postura" frente a um trabalho alfabetizador em conjunto com as crianças, certamente, estavam apenas argumentando acerca do óbvio e nada mais. Porque, enquanto um interlocutor podia e pode exprimir seu pensamento relacionado ao CB, através de palavras separadas do contexto escolar municipal londrinense, de certa maneira, para não o comprometer diante de uma "Equipe de Apoio Pedagógico" que há anos, 10, 15, não importa precisar o tempo através de um numeral, exerceu um trabalho de natureza bem similar a época da inquisição. Ora, o educador naquele momento estava somente, falando através de uma língua da escola. Por que desgastar sua identidade profissional manifestando uma resistência desnecessária ao CB? Creio ainda, que há no todo de seus "sub-textos" certas indagações com as quais compartilhamos: como ressurgem os novos valores educativos e sob que formas? As contradições que permeiam a chamada prática de alfabetização tradicional, terminaram após o CB? Desta prática de ensino tida de antiga ressurgem outros valores em um determinado contexto escolar?

Estas indagações constituem-se em um caminho que nos coloca frente ao tema de um texto que reinicia agora, sob o tema: a volta para além da língua da escola.

4.3.6 - A Volta para Além da Língua da Escola

Creio que a opção pela volta a um reencontro com dois professores de Escolas Municipais de Londrina, marca um momento em que eles entram enquanto convidados, para a História de reconstrução do CB, no contexto londrinense. Uma História vivencial que nos possibilitou trabalhar com uma análise narrativa relacionada ao processo de alfabetização que vai além das usuais preocupações caracterizadas por mim de resistências desnecessárias a uma proposta de ensino de primeiro grau. Resistências desnecessárias, porque ao longo de nossa história enquanto professores, recriamos nossas táticas de lutas que nos possibilitam driblar qualquer imposição sob forma de lei de ensino ou de reorganização da escola fundamental - vinda de um Ordem Estadual e Municipal, tática usada, principalmente, quando o professor fica a margem de uma suposta mudança educacional -.

Nosso diálogo de 1988 foi além do que havíamos questionado a respeito do CB de 90. Creio que a questão CB se relaciona à minha necessidade de buscar espaços à movimentação de nossas trocas de experiências de ensino, processados entre o primeiro e terceiro graus.

A disposição dos referidos professores ao falarem de uma prática de alfabetização com dois grupos de crianças despertou meu interesse. Vejamos em que sentido. O pri-

meiro grupo freqüenta a segunda fase do CB e o outro a terceira fase, através de uma prática de ensino bem diversificada e agradável ao pesquisador que mais ouviu do que inferiu no todo desse diálogo.

Houve um momento, durante o encontro de outubro de 1990, bem interessante, enquanto estes companheiros alfabetizadores escreviam, reportava-me a um fragmento de escrita de Foucault (1976), que possibilitou por um momento caracterizar este encontro de uma "análise das descontinuidades" de um trabalho alfabetizador. Por que análise das descontinuidades?

Ora, o tema, Para Além da LÍNGUA da Escola foi criado com o objetivo de tentar redescobrir uma brecha através da escritura de um professor que trabalha com as séries iniciais, primeira, segunda e terceira do primeiro grau e que pudesse contribuir uma vez mais, para a compreensão de minhas buscas relacionadas a uma face da educação escolar, chamada de alfabetização. Só uma certeza norteia o presente estudo. Qual? É necessário sermos cautelosos, evitar indagações e mais indagações, qualquer dúvida e qualquer resposta relacionada a prática de alfabetização neste momento em que o CB londrinense está completando apenas três anos de sua entrada nos contextos Escolares Municipais, é provisória. A PERIODICIDADE ligada a uma reorganização do trabalho de alfabetização denominada de CICLO BÁSICO está apenas ressurgindo e estamos li-

dando agora, com um momento para repensarmos ainda mais, o CB. Um momento processado em uma sala de aula, somente.

Voltemos, a questão da enunciada: análise das descontinuidades, desta vez relacionando-a com um fragmento de escrita de Vygotsky. Enquanto Foucault escrevia:

"(...) que a análise das descontinuidades procura fazer surgir a coerência interna dos sistemas significantes de um discurso, onde tudo pode ser pensado na ordem do sistema, da regra e da norma (...)". (Foucault, 1979) (31)

Vygotsky (1979) escrevia:

"(...) para compreendermos o discurso de outrem, não basta compreender suas palavras, temos que compreender seu pensamento e temos que conhecer também suas motivações (...)". (Vygotsky, 1979, p. 120).

Tanto a abordagem de Vygotsky (1979) e de Foucault (1976), além de fundamentar o TODO deste estudo, possibilitaram-me ler o reverso de um texto escrito pelo educador "V.M.S." out de 90. Vou analisar agora, o primeiro momento de

leitura relacionado a uma parte do todo do texto de "V.M.S." Antes, é interessante que se leia o texto de "V.M.S." (1990).

"O Ciclo Básico tem suas vantagens e desvantagens na alfabetização. Por exemplo, muitos professores comentam que há uma certa necessidade de misturar os métodos de alfabetização. O texto cartilhado, por exemplo, ajuda bastante na escrita. Não podemos de maneira nenhuma dizer que o método antigo não ajuda, mas precisamos inculcar na criança o conceito de liberdade, criando o aluno crítico e capaz de formular textos com toda a bagagem que traz de sua família e comunidade. Quando uma criança escreve um risco () e diz que escreveu a palavra boba, o professor não deverá deixar passar para o aluno que realmente está certo escrevendo assim. Deverá sim, mostrar como se escreve a palavra certa. E aí que a mistura de métodos já conhecidos deverá entrar em uma sala de aula. Os professores acreditam que o Ciclo Básico funciona puro e com grandes resultados, quando ele é implantado com uma conscientização muito grande por parte do professor, por ser ele o agente direto das crianças. Não começando com uma proposta de alfabetização imposta, para depois de tudo experimentado querer voltar atrás para começar de forma diferente. Com pessoas não se faz experiência, pois mesmo fazendo o 2º ciclo juntamente com o 1º., as reprovações serão inevitáveis.

"Já os alunos que estão na 3a. fase do Ciclo Básico, chegaram bem mais críticos e com muita liberdade, para fazerem textos, embora, tenha havido uma falha muito grande na parte de matemática. Pois o raciocínio destas crianças é bem mais lento. Essa falha está sendo analisada devido a falta de contraturno. Enquanto há uma preocupação com a escrita, não sobra tempo para o cálculo.

O Ciclo Básico depende muito de cada professor, o trabalho é dobrado, quando se trabalha com pensamentos críticos (...)." ("V.M.S.", entrevista/depoimento, out/1990)

Há muito o professor alfabetizador, embora sus-
peito, que não é a maioria, questiona sua prática de ensino,
quem alfabetiza quem? Qual a natureza de um trabalho denomi-
nado de alfabetização? Alfabetizar é um método? Uma mistura
de métodos? São questões antigas que deveriam estar sempre
presentes em uma sala de aula, onde se processa o trabalho al-
fabetizador, em todas as séries do primeiro grau, no sentido
de repensarmos sempre, que o professor não poderia reduzir
uma proposta de alfabetização a um método ou a uma mistura de
métodos.

O professor, entretanto, reafirma através de
sua escrita sob forma de um fragmento de texto:

"(...) muitos professores comentam que há uma
certa necessidade de misturar os métodos de al-
fabetização (...)" (S.R., out/90)

Certamente, estes alfabetizadores manifestados
pelos configurantes, desconhecem a natureza de um trabalho de
alfabetização. Revertem uma face de uma proposta de ensino
relacionando-a aos valores preconizados pela Ordem Estatal, às
vezes pela Ordem Municipal, valores estes, exigidos posterior-
mente de uma instituição escolar de primeiro e até de terceiro
grau, que não raro, os aceitam sem relutar. Estes, raramente

criam novas táticas de luta e de oposição a Ordem que, em um dado momento manifesta um poder municipal, conforme aconteceu em Londrina com a implantação do CB. O CB para o Secretário da Educação de Londrina, na época, constituiu-se no ápice de seu trabalho. Só que o referido Secretário não quis dialogar comigo sobre o significado de ápice de um trabalho concretizado no final de uma prática político-partidário.

A educação escolar que estava naquele momento, início do primeiro semestre de 88, sob sua direção encerrava em meados de março/88.

Durante nossos encontros em 1990, dois professores falam da movimentação social entre crianças e professores e se assustam, não a maioria, quando estas crianças assumem por um momento, um trabalho de mobilização social, através de sua imaginação dinâmica, engenhosa e se transformam num mágico ou no menino maluquinho e resolvem uma situação social. A criança redescobriu há muito a significação de uma mobilização social e o professor não deveria abafar as contradições que afloram em e determinados momentos vivenciados no cotidiano da própria criança. Neste sentido, é preciso reavivar uma prática de ensino, onde tudo pode ser pensado ou rejeitado em relação a Ordem do sistema estatal e municipal quase sempre, vindas de cima para baixo..

Ao reler o texto de um alfabetizador (V.M.S., out./88), alegrei porque pressenti que através de minha cami-

nhada pelos contextos onde se localizam a escola de primeiro grau, que tudo o que via, contactava e dialogava acerca de um trabalho de alfabetização, vai além de uma simples comprovação de um momento. A leitura extraída dos "sub-textos" escritos pelos alfabetizadores e os diálogos com as crianças, constituíram-se e constituem-se num conjunto de experiências vivenciais concretizando meus argumentos manifestados a todo momento durante a construção deste estudo.

Apesar do CB, o texto cartilhado permanecerem, suas facetas foram sutilmente, transformadas pelos alfabetizadores. Mas a fabricação de uma outra imagem da criança continua:

"(...) precisamos inculcar na criança o conceito de liberdade, criando o aluno crítico (...)"
(RCT., set/90)

Essas adjetivações relacionam-se com outras épocas, remontam também, ao século IV e serão demonstradas durante a conclusão provisória deste estudo. Lentamente estamos rompendo com a inércia de um trabalho alfabetizador, e movimentando os vários momentos de uma situação de ensino. Creio ser possível, reverter um momento em que Enguita (1989, p. 236) ao analisar a escola e trabalho, escrevia:

"(...) Na escola não se aprende apenas a trabalhar, mas também a evitar o trabalho (...)"
(Enguita, 1989, p. 236).

Na Escola Municipal Londrinense hoje, com raras exceções, a criança aprende a trabalhar com a mente, relacionando-a com o seu fazer diário a partir de sua totalidade histórica. Principalmente, as crianças com as quais convivi durante dezoito meses. Aprendem lutar em conjunto para que aconteça uma real mobilidade social através do convívio com seus companheiros estudantes.

A história de um momento relacionado a língua na escola, se relaciona também com Vygotsky (1979), no sentido de que não basta compreendermos o diálogo destes professores, é preciso conhecer seus interesses, nem sempre manifestados através da leitura de seus sub-textos. Mas tive o privilégio de conviver em sala de aula com a maioria destes configurantes e pude interagir verbalmente com eles e com as crianças em determinados momentos de suas práticas de alfabetização. Sentíamos a vontade para manifestarmos nossos pensamentos, angústias e alegrias diante da movimentação das crianças que também, manifestavam seus interesses, jamais previstos por mim:

"botei um ovo", fala Carlito. Um ovo? Como?
Ora "tia, o galo também bota ovo. (...)"
(J. I. out/89)

Um alfabetizador muito sorridente completava minha admiração em relação a vivacidade das crianças:

"(...) O CB foi um rompimento com o que não devia continuar" (...) ("C.V.C.", out/89)

Vejamos ainda, o texto do professor que trabalhava com a terceira fase do CB, "V.M.S. out de 90". Após duas, três leituras de seu texto, redescobri nas entrelinhas um conjunto de palavras revelando nuances sob forma de tendências tradicional e escolanovista, ao conceber que os alunos estão "mais críticos" e "raciocínio lento". Há no reverso destes argumentos uma possível intenção, contraditória, talvez não consciente. Neste sentido, suspeito que o movimento do PÊNDULO tornou-se mais intenso entre o grupo de educadores após o CB de 88. Ora esse profissional do ensino fala:

"(...) eu estava em conflito, como as crianças, no início de seu processo de aquisição da leitura e escrita, apesar de não ser tão "criança" mais" (V.S., out/90); outro desabafa: "fica aqui uma indagação, como podem exigir que nós, professores, mudemos nosso modo de pensar e agir, se o complexo educacional continua o mesmo, dominador e hierárquico? (...)". ("V.S.", out/90)

Creio ainda, que toda esta movimentação em torno de uma reorganização do ensino público, municipal veio para o contexto escolar tão inesperadamente, e tem contribuído ainda hoje, novembro de 1990, para confundir, às vezes, "entupir" a cabeça do professor com palavrórios que não o convence. E ele acaba concebendo a criança de natureza humana idêntica: "as crianças agora são mais críticas", mas contraditoriamente, apresentam um raciocínio tido de lento.

Ora, a natureza das crianças de qualquer realidade seria idêntica?

Bem, os românticistas e os professores que tinham a cabeça cheia de uma tendência chamada de escolanovista enfatizavam e às vezes ainda enfatizam, que a capacidade de compreensão e de apreensão da realidade, pelo homem realiza-se a partir de níveis operatórios semelhantes. Mas, imaginem o que seria de nós, professores se de repente tivéssemos que trabalhar não com crianças "críticas", "mais falantes", mas com um conjunto de crianças sentadas uniformemente, uma olhando a nuca da outra? Seria ainda tão desinteressante trabalharmos só com super-homens! No entanto, detectei ainda, através do diálogo destes professores, uma certa crença. E volto reafirmar, uma certa crença generalizante em relação à padronização de uma criança idealizada e tudo o que ela faz, segundo eles, seria próprio de toda infância. Possivelmente atribuiriam também, à natureza da criança, o fundamento dos

fracassos pedagógicos (Charlot, 1976, p. 136).

A verdade, a nossa verdade é que estamos nos realfabetizando ainda mais, a cada encontro e aprofundando também nossos conhecimentos. Isto porque,

"(...) o conhecimento tem caminhos insuspeitados e imprevisíveis. Não importa se o educador trabalha com o primeiro ou o terceiro grau. Ninguém tem a fórmula da descoberta, de como se chega ao conhecimento e a crítica (...)" (Orlandi, 1972, p. 20).

Neste momento a tendência educacional que permeia o trabalho do nosso grupo, movimenta-se em outra direção, no sentido de se reconsiderar a base social da educação escolar, em contínuo processo de reconstrução pedagógica.

Assim, poderíamos com certa tranquilidade e "esperança", esperança manifestada pelo grupo dos configurantes deste estudo, que uma sala de aula não é igual à de 1934... 1945 e, se este trabalho escolar ao qual nos referimos, não fosse diferente agora, novembro de 1990, Para que escola?

Com estas palavras de um educador que trabalha com as primeiras séries do primeiro grau e questiona sempre a natureza de um trabalho alfabetizador, encerro esta etapa:

"Percebo-me como alguém que respeita os interesses e as referências de cada aluno. (...) Cabe a mim, como professora caminhar ao lado do aluno na jornada de sua conquista de conhecimentos, com carinho, torcendo por ele" ("C.V.", out./87)

Retorno ao começo de minha caminhada sob a imagem de palavras que ainda transitam pelo meu pensamento que caracterizo de epílogo sob o tema: relacionado a uma possível travessia, minha travessia para uma prática de ensino mais aberta à pesquisa, ao ensino e à extensão.

4.4 - Uma Travessia de um Pesquisador à Escola Fundamental

Que escola é essa? Municipal de 1º grau.

Nome?

Por que citar nome?

Onde fica?

Escondida atrás dos muros à moda de uma fortaleza, num bairro onde a classe média está em extinção.

Essa escola, há 20 anos faz sua HISTÓRIA.

Engraçado, não sabia de sua existência.

Dirijo-me novamente para lá.

Paro.

Hesito.

Entro.

Deparo-me com uma face dessa escola, a sala de aula.

Crianças saltitando, falando, correndo. Outras desenham, pintam, escrevem na pedra de giz, letras soltas para meu entendimento: "IAO", nomes, muitos nomes.

Diferentes escritas pululam por toda pedra.

Alfabetizadoras? Ah! Já sei, professoras de 1º grau, alegres, às vezes sentadas no chão com as crianças.

Observo. Divago. Olho novamente para o grupo de crianças e educadores movimentando todo um trabalho de ensino pouco conhecido pelos educadores de 3º grau.

Busco a compreensão deste trabalho na imensidão daqueles olhares.

Escrevo no meu cérebro tudo o que vejo e sinto. Aliás, quase tudo, porque nem mesmo o alfabetizador dá conta de compreender a totalidade de uma sala de aula.

Creio que agora, novembro de 1990, estou mudando em relação a minha prática de ensino de 3º grau.

Fragmentos escritos em uma tarde de maio/1988.

O PESQUISADOR¹⁹.

NOTAS CAPÍTULO IV

1. *Paul Veyne (1982, p. 160) em seu texto "Como se Escreve a História", analisa a maneira de Foucault revolucionar a HISTÓRIA, lendo o inverso de uma prática e argumenta: (...) A prática não é uma instância misteriosa, um subsolo da história, E O QUE FAZEM AS PESSOAS (...) Nosso objetivo de escrever sobre o que o educador fez e faz após o Ciclo Básico, terá como fundamento Bakhtin (1986), Vygotsky (1982) e Veyne (1982).*
2. *Bakhtin "A Interação Verbal". 1986, p. 110-127.*
3. *Homens, das Secretarias de Educação de Londrina, do Estado do Paraná, que de repente acionaram a varinha mágica em direção a uma reorganização da Escola Pública. O CB entrava assim nas escolas estaduais e municipais paranaenses, de cima para baixo.*
4. *Murice Blanchot em O Espaço Literário, (1986, p. 25) investiga e escreve sobre o processo de criação literária*

européia, a partir da segunda metade deste século. E nas entrelinhas de sua obra deixa pistas para reencontrarmos ou reavivarmos o poeta que reside em cada homem, em cada educador.

5. *PÊNDULO* no contexto deste estudo continua sob forma de uma categoria recriada pelo professor que ora escreve.
6. Os organizadores do CB/Paraná/88 propunham um trabalho de alfabetização movimentando a primeira e segunda séries sem interrupção, sem o chamado exame final que mais reprovava do que possibilitava o acesso da criança à série seguinte. A partir do CB, pressinto que a reprovação mudou apenas de série, ou seja, transferiu-se para a passagem da segunda para a terceira série. (Esta síntese foi baseada no contexto do documento: "Projeto de Reorganização da Escola Pública de 12 Grau", Curitiba, 1988). Entrevista concedida a equipe da Folha de Londrina através da sucursal sediada em Curitiba.
7. Vygotsky, "A Formação Social da Mente", 1984. (Cap. II. Interação entre aprendizagem e desenvolvimento).
8. Levina apud Brito "Socialização, linguagem e cognição em surdos", 1989, p. 10).

9. *PERIODICIDADE* está em destaque para enfatizar minha opção por esta categoria usada por Vygotsky em: *Linguagem e Pensamento*.
10. O texto mimeografado do professor Dr. Milton José de Almeida (1988), da UNICAMP, intitulado: "Se Literatura", 1988 constituiu-se em uma reflexão profunda e inquietante ao educador que ora escreve, em conjunto com três educadores de LÍNGUA portuguesa. Aliás, a quem se interesse pela historicidade da LÍNGUA, este texto de Almeida é caracterizado pelo pesquisador de um possível caminho para se repensar e transformar uma prática de ensino da LÍNGUA da escola.
11. Oscar Wilde (apud Sontag, 1987, p. 11) é citado por esta autora (Susan Sontag), através de um fragmento contendo duas linhas retiradas de uma carta escrita por Wilde, mas não consta da bibliografia apresentada por Sontag. Segue o contexto do referido fragmento "Somente as pessoas superficiais não julgam pelas aparências. O mistério do mundo está no visível, não no invisível." Oscar Wilde, numa carta Notas cap. IV.
12. O conceito de "revolucionário" na minha concepção é visível. Mas segundo os dirigentes das Secretarias de Educa-

ção do Paraná e de Londrina, na época em que foi implantado o CB no contexto paranaense, manifestaram o conceito revolucionário num sentido descontextualizado. Pois só se revoluciona uma reorganização do ensino público à medida que o professor de todos os níveis de ensino compromete-se com o processo de educação escolar. Sugerindo, apresentando depoimentos, estudando... O professor parananense foi representado nessa revolução do ensino (1988), por um grupinho de professores que um, às vezes dois, iam realmente à frente dessa luta pela qualidade do ensino. Qualidade entendida aqui, como, ação do professor. A maioria dos professores, só ouvia após a implantação do CB, teorias e mais teorias, nada mais.

13. *O pesquisador, esta lutando agora, nov./90 para contextualizar ainda mais, a DIDÁTICA e a METODOLOGIA DE ENSINO que estão sendo trabalhadas por ele com universitários dos Cursos de "Pedagogia" e "Especialização em Estatística" da Universidade Estadual de Londrina.*

V - CONCLUSÃO:

Há situações, de natureza escolar, tão distantes da ação atual, do imigrante japonês e do professor alfabetizador de Escolas Municipais de Londrina, que só puderam ser estudadas e narradas, não na sua totalidade, porque busquei no diálogo um caminho, enquanto um encontro entre duas pessoas. Ou seja, a partir de vários encontros dialógicos realizados em momentos não iguais, pude delinear uma faceta de suas lutas táticas, manifestadas sob forma de resistências. Essas lutas eram para não falsear um trabalho realizado, quase sempre, no contexto de uma sala de aula. Juntos repensávamos e ainda repensamos nossa prática de ensino, em muitos momentos, enquanto dialogávamos.

Ao me aproximar e interagir com o imigrante através de leituras e de diálogos com nisseis e professores alfabetizadores, identifiquei-me em muitos momentos, com suas práticas escolares. Identifiquei-me também, com a história construída pelo imigrante, sobre seu trabalho escolar e com sua luta estratégica e ideológica, para manter sua identidade lingüística, ou seja, sua identidade como um TODO.

Portanto, foi e é uma identificação profissional de natureza pedagógica, surgida na diversidade de suas e

de nossas práticas de ensino, em cada sala de aula cotidianamente.

Durante nossos diálogos constatei que a língua na escola é movimento, conforme mostra Bakhtin (1986) e a língua movimenta também, as contradições afloradas por alunos e professores. É através dessas contradições, que uma prática escolar é também única, porque se trabalha através da ação diversificada do professor e do aluno.

Neste sentido, a busca de alternativas de ensino pelo professor, só deixará de existir, se não mais existir o homem.

O homem nissei londrinense, os alfabetizadores de Escolas Municipais de Londrina, construíram e se constituem através de nossos diálogos, na história de um cotidiano escolar londrinense, de dois momentos, 1930 ... 1950 e 1980 ... 1990. Momentos unidos por uma analogia dialética demonstrada por mim, através de suas lutas. Lutas de resistências fabricadas por eles, para não deixar mascararem e/ou sufocarem suas identidades, nem o espaço chamado escola. Em um primeiro momento, essas lutas ideológicas aconteceram na Escola de Língua Japonesa e a partir de 1988, na Escola Municipal de primeiro grau londrinense.

Mas a língua na escola continua como uma forma de luta e de produção ideológica. Porque a palavra - o signo - é ideológica e continua sempre movimentando a ação comparti-

lhada do professor com o aluno, durante o planejamento flexível, a execução e a avaliação de um processo de educação escolar.

Portanto não há uma dualidade entre os momentos estudados. O que há no todo dessas épocas, 1930... 1950 e 1980... 1990, são peculiaridades de uma prática escolar surgidas num contexto de um estabelecimento de ensino, através das relações sociais e pedagógicas, caracterizando cada fração de um momento vivenciado pelas pessoas configurantes deste estudo.

Através da história de construção da escola - a primeira escola no contexto londrinense - de Língua Japonesa, por famílias imigrantes do Japão, para a região de Londrina e do trabalho de alfabetização de professores londrinenses, pude detectar uma certa afinidade eletiva, unindo os referidos momentos, através do espaço escola e o sujeito mediador da história de uma prática de ensino: o professor de língua japonesa e o professor alfabetizador. Em nenhum momento deste estudo, tentei igualar suas práticas pedagógicas, porque não chegaria a lugar nenhum.

Trato no todo deste estudo, de histórias construídas por nós, nós no sentido de uma produção coletiva de um quadro escolar, onde um professor dava apoio ao outro, para que realmente, chegássemos não a um consenso. Mas, para que internalizássemos à nossa maneira, um processo consciente de

que a escola (não nos importa a questão: escola de primeiro ou de segundo graus) é necessária, não só porque, é um contexto onde se realiza o processo de educação escolar e às vezes, o aluno concretiza seu processo de aprendizagem. A escola é também, um espaço onde nossas lutas pela educação e sociedade se concretizam. Sociedade entendida aqui, como a organização de uma prática social, não só em Londrina, na nossa concepção trata-se de uma prática social existente em qualquer região da Terra.

Não há para mim, um configurante mais importante, ambos se sobressaíram através de uma resistência - que a caracterizei de ânimo, recuo para repensar - manifestada pela luta por uma identidade mutável, mas única. (Ciampa, 1984).

Esses sujeitos criaram e inventaram à sua maneira, resistências em relação as mudanças de atitudes não pensadas, cautelosamente. Creio que, já romperam em parte com os modismos tidos de pedagógicos - revolucionários por sujeitos distantes da escola -. Articularam, articulam sempre que possível, trocas de informações relacionadas às suas áreas de conhecimentos e experiências de ensino construídas na sala de aula. Às vezes, experienciam insucessos consigo e com as crianças, nesta caminhada. Creio que os insucessos, de naturezas diversificadas, também, fazem parte de nossa prática escolar.

Freedman (1975), explica que o sujeito, ao se

vê ameaçado por possíveis fatos sociais, manifestados principalmente, através da comunicação de massa, esse sujeito pode criar, e inventar certas formas de resistências, para manter uma internalização de uma atitude de vida, da qual tem convicção. E segundo Freedman (1975), o sujeito tem à sua disposição, argumentos ideológicos que de certa maneira, vão contribuir para minimizar tensões provocadas por uma situação conflituosa. Neste sentido, a extensão de uma mudança de uma postura do professor frente ao aluno, não pode ser previsível, sequer, temporariamente. Porque só o sujeito pode mostrar através de sua ação, uma mudança de atitude, no sentido de aceitar e/ou refutar determinados argumentos sobre qualquer proposta de trabalho, sobre atitudes de políticos e outros enunciados manifestados através de pessoas distantes de seu convívio profissional e de suas relações sociais e profissionais.

Foi o que aconteceu com o imigrante japonês e 43 anos depois, com o professor londrinense. Da parte do imigrante, esse persistiu em seus argumentos de continuar ensinando até 1945, só em língua japonesa.

O argumento do alfabetizador foi repetido por este, durante quase dois anos: - "não estou preparado para trabalhar com o CB." Apesar de estar há cinco, vinte e até vinte e dois anos, trabalhando com segurança e um certo êxito com a primeira série do primeiro grau. Houve da parte de am-

bos, uma resistência similar a de Freedman (1975) e denominada por ele de "refutação de argumentos". Tanto o imigrante, como o professor alfabetizador, os argumentos da Ordem, explicitados no contexto deste estudo, soaram como um sinal de ameaça e não como um enunciado interacionista. E o sinal no contexto lingüístico de Bakhtin (1986), não passa de um delinear de uma imagem idealizada, descontextualizada de uma base material concreta. Essa base no contexto deste trabalho é a língua na escola. Nem Getúlio Vargas e nem o Governador do Paraná (1988), conseguiram os méritos desejados e manifestados através de seus discursos e de suas ações de intervir numa prática escolar e no fechamento de escolas pelo primeiro, Senhor Vargas.

Neste sentido, o imigrante japonês se uniu mais ainda, entre seus familiares e se isolou na época, em 1932... 1945, de seus companheiros londrinenses. No entanto, persistiu dentro de seu lar falando e escrevendo em língua japonesa. E manteve a duras penas, sua identidade lingüística, amenizando suas tensões, através de um trabalho comunitário fechado, ou seja, só entre seus compatriotas, onde cada imigrante ao refutar, confirmar, falar sobre alguma coisa, procurava e dava apoio ao outro, através de uma comunicação verbal ininterrupta, característica de seu grupo social, determinado e datado historicamente, 1930 ... 1950, um grupo nipo/londrinense.

Preciso acrescentar ainda, que no contexto des-

ta luta do imigrante, ora pela escola de língua japonesa, ora pela escola de primeiro grau, o poder manifestado pelo trabalhador oriental foi concretizado, através de sua própria criação da Escola Japonesa e, o imigrante, reafirmava assim, seu interesse e necessidade de manter viva a prática de sua língua de sua terra natal, para depois, bem depois, aprender a língua adotada por um país, o Brasil, que se tornou, também, em sua terra natal.

Depois que terminou a Segunda Guerra Mundial o imigrante japonês, aliás todos os imigrantes que moravam no contexto brasileiro, reabriram conforme suas necessidades e interesses educacionais, suas escolas.

A Escola de Língua Japonesa, apesar das colônias nipônicas não se constituírem mais, em pequenos feudos, porque de certa maneira, integraram-se à Administração Municipal de Londrina, a referida escola continua ainda hoje, com sua prática educativa, em língua japonesa.

Quanto ao professor alfabetizador, à medida que foi desempacotando o CB, constatou no seu contexto, não um conteúdo de ensino revolucionário, mas um espaço a mais, para não trabalhar tão atropelado pela proposta de alfabetização denominada ora de tradicional, ora de tecnicista, padronizando a prática de ensino do primeiro grau. A partir desta descoberta em relação a um tempo que poderia ser ampliado de um, para dois anos, a fase inicial de alfabetização, o professor

está resgatando parte de sua própria autonomia, para trabalhar uma prática de ensino baseada na sua própria convicção sobre a natureza de uma proposta alfabetizadora. O professor está amenizando sua tensão surgida através dos argumentos da Ordem estabelecida e demonstrando uma prática em sala de aula, que uma postura de ensino não se transforma com argumentos idealizados, fabricados a distância de uma realidade, mas, com sua ação, com sua vontade política.

A ruptura com uma proposta de alfabetização se concretiza durante a ação construtora de um trabalho escolar. E, qualquer enunciação sobre o processo de educação escolar, por mais significativa e completa que seja, segundo Bakhtin (1986), constitui apenas uma fração de uma manifestação da língua na escola, concretizada através de uma comunicação verbal, também ininterrupta, contraditória e coletiva. Isto porque, a identidade do homem imigrante agrário, na sua maioria escolarizado a partir de uma ideologia de que educação é desenvolvimento, resistiu e conseguiu manter por mais de quinze anos, sua identidade lingüística, praticamente, não aculturada. Foi com base nessa ideologia que desafiou um Presidente da República e continuou seu processo de ensino em língua japonesa, as escondidas e à luz de lamparina, após um dia árido de trabalho na lavoura cafeeira.

A identidade do profissional do ensino, para não ser esvaçada ou fragmentada pela Ordem estabelecida, o

professor estabeleceu também sua contra ideologia, usando da mesma tática de seu opositor, ou seja, idealizando situações de ensino e no dia a dia de uma sala de aula, trabalhava e trabalha, na maioria das vezes, demonstrando e construindo com as crianças suas verdades provisórias. E aos colegas de trabalho, contam seus êxitos e fracassos relacionados à sua prática pedagógica cotidiana. Um diálogo de natureza interativa. Diálogo que não acontecia com freqüência, antes da chegada do CB.

Essas pessoas, configurantes do presente estudo ajudaram-me, com suas experiências de ensino, seus depoimentos sobre Londrina em seus primórdios e com diálogos ao longo de dezoito meses, relacionados ao processo de alfabetização antes e após o CB, a reconstruir uma faceta da história da língua na escola. Contribuíram também, para que eu pudesse constatar durante o processo de escrita do todo deste trabalho, que a identidade de uma pessoa é movimento, é desenvolvimento do concreto, Ciampa (1984).

As histórias narradas aqui, são histórias de pessoas que têm uma existência concreta e desenvolvem seu trabalho escolar na cidade de Londrina há mais de 50 anos, outras há apenas dois anos, o alfabetizador.

Aliás, o tempo cronológico não importa, no entanto, tem sua importância no contexto deste trabalho, porque foi criada pelo homem, não por acaso. Mas para situar histo-

ricamente, a totalidade chamada homem, numa determinada época. O trabalho do imigrante japonês, por exemplo, concretizado a partir de 1932... 1945, despertou meu interesse, quanto ao seu modo de lutar e de vivenciar sua ideologia educacional.

O trabalho do alfabetizador durante a década de 1980... 1990, também provocou em mim, uma necessidade de ir a campo, dialogar e trabalhar em sala de aula, para fundamentar a partir de uma realidade, minha análise sobre o processo de alfabetização.

A união dialética eletiva desses dois momentos não iguais vivenciados por mim, possibilitou-me afirmar, provisoriamente, o seguinte, a postura do imigrante, representada pelo seu filho nissei, a do professor alfabetizador e minha própria identidade como um todo, continua se transformando, porque nossa identidade é um movimento sem fim. Um processo de mudança de postura, nem sempre significa um avanço, o recuo para repensar nossa ação, está ou deveria estar internalizado e manifestando através de nossa opção profissional. Porque o diálogo, enquanto um encontro entre pessoas, para repensarem suas práticas de ensino, é mais forte do que qualquer arma ideológica acionada pela Ordem estabelecida. Armas denominadas em 1945, de nacionalização da escola pública e de CB revolucionário do processo de alfabetização, em 1988.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Milton José de . *Se literatura*. Campinas UNICAMP, 1988. texto mimeog.

ALVES, Rubem. *O preparo do educador*. Em *Aberto*, Brasília, ano 1, nº 8, agosto 1982.

ASARI, A.Y., TUMA, M.M. Aspectos históricos, físicos, econômicos e institucionais do Município de Londrina. Documento-Consulta, 1978.

ANSION, Juan Ideologia y mito: uma reflexion crítica. *Revista Antopologica*. Departamento de Ciências Socieales da Pontifíca Universidade Católica del Peru, ano 3, nº 3, 1985, p. 35-57.

BACHELARD, Gaston. *A água e os sonhos*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

- . A poética do espaço. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BANCHOT, Maurice. O espaço literário. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- BARTHES, Roland. Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França. São Paulo, Cultrix, 1978.
- . Fragmentos de um discurso amoroso. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- . O prazer do texto. São Paulo, Perspectiva, 1987.
- . Rumor da língua. Lisboa: Edições 70, 1984.
- BELLENGER, Leonel. Os métodos de leitura. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

- BELO, Fernando. Notas para o conceito de ideologia. Teoria e prática. Lisboa, s.c.p., 1977.
- BENJAMIN, Walter. Magia e Técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BERGER, J. Modos de ver. Bracelona: Gustavo Gill, 1977.
- BLANCHOT, Maurice. E espaço literário. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- BORAN, Jorge. O senso crítico e o método ver: julgar e agir. São Paulo: 1981.
- BOSI, Ecléa. Memórias e sociedade: lembranças de velhos. São Paulo: EDUSP, 1987.
- BRVERMAN, Harry. Trabalho e capital monopolista. São Paulo: Zahar, 1971.
- BUMS, Edward McNall. História da civilização ocidental. Rio de Janeiro: Globo, 1986.

- CARDOSO, Sérgio, et al. Os sentidos da paixão. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- CATANI, Denise B. et al. Universidade, escola e formação de professores. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CERNEV, Jorge. Memórias e cotidiano. Folha de Londrina, Londrina, 6 mai. 1990.
- CESAR, Zenite Terezinha Ribas. Estudo da Evolução do Ensino Municipal; de Londrina 1930-1970. Londrina, 1976. Tese (Livre Docência) - Universidade Federal do Paraná, 1978.
- CHARLOT, Bernard. A mistificação pedagógica. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- CHATELE, François. A filosofia do novo mundo. Rio de Janeiro: Zahar, s.d. v.3.
- COSTA, Sérgio A. O C.G.T. e a as lutas sindicais brasileiras (1960-1964). São Paulo: Grêmio Politécnico, 1981.
- COVRE, M.L.M.; org. A cidadania que não temos. São Paulo: Brasiliense, 1988.

- A fala dos homens: Análise do pensamento tecnocrático 1964/1981. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortes, 1986.
- DELEUZE, G. Cinema: imagem-movimento. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- DURAS, Marguerite. O caminhão. Rio de Janeiro: Record, 1977.
- ECO, V. O signo. Lisboa: Presença, 1983.
- ENTREVISTA com Michel Tournier. Jornal da tarde. São Paulo, 22 ago. 1987. Cadernos de Programas e Leituras.
- EPSTEIN, Isack. O signo. São Paulo: Ática, 1986.
- FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FERREIRO, Emília. Alfabetização em processo. São Paulo: Cortez, 1987.

----- Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1986.

----- A representação da linguagem e o processo de alfabetização. Cadernos de Pesquisa, nº 52, p. 7-19.

FERREIRO, Emília, PALACIO, M., Org. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escrita. México: Siglo XXI, 1982.

FERREIRO, Emília, TABEROSKY, A. Los sistemas de escritura en desarrollo del niño. México: Siglo XXI, 1979.

FLEURI, Reinaldo Martias. Educar para quê? Goiânia: Editora UCG, Uberlândia: Editora UFU, 1986.

FORACCHI, M.M., MARTINS, José e Souza. Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.

FOUCAULT, Michael. A ordem do discurso. Traduzido por Sirio Posseni. Texto mimeog.

----- As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

FREITAS, Bárbara. Política social e educação. Em Aberto, Brasília, MEC, ano 4, nº 237, jul./set., 1985, p. 1-15.

FREEDMAN, Jonathan L.... (et al.). Psicologia Social. São Paulo: Cultrix, 1970.

FUZZI, E.O. Texto/Imagem. Transcrito de fita gravada em setembro de 1990.

GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. Educação e movimento operário. São Paulo: Cortez, 1987.

GIANNOTTI, José A. A Universidade em ritmo de barbárie. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GINVBURG, Carlos. O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GOELMAN, H.O.A., SMITH, F. Awkeming to liteary. Portsmouth, N.H.: Heinemann Educational Books, 1981.

GORZ, A. Adeus ao proletariado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 6.ed Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

----- . *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

GUIRAUD, P. *A semiologia*. Lisboa: Presença, 1973.

HISTÓRIA da filosofia. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

JOFFILY, J. *Londres-Londrina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

KORZACK, Janusz. *Quando eu voltar a ser criança*. São Paulo: Summus, 1981.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KNELLER, George F. *Introdução à filosofia da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

LEITE, Luci Banks. *As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget*. In: *Cadernos CEDES*. São Paulo: Papyrus, p. 25-31. 1991.

- LOWY, Michael. Sobre o conceito de afinidade eletiva. In: Redenção e utopia. São Paulo: Campanhia das Letras, p. 13-18. 1989.
- MANFREDI, Silvia Maria. Educação em sindicatos (Quem disse que a gente não sabe?). São Paulo, 1983. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Departamento de Sociologia. São Paulo, 1983..
- . Educação sindical entre o conformismo e a crítica. São Paulo: Edições Loyola, 1986.
- MARTINS, Carlos B. Ensino pago: um retrato sem restosques. São Paulo: Global, 1981.
- MARX, K. ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo: Liv. Ed. Ciências Humanas, s.d.
- . Textos sobre educação e ensino. Madrid: Comunicación, 1978.
- METZ, C. A significação no cinema. São Paulo: Perspectiva, 1972.

- MORENTE, Manoel Garcia. **Fundamentos de filosofia.** São Paulo: Mestre Jou, 1966.
- MOTA, Carlos Guilherme. **Ideologia da cultura brasileira (1933-1974).** São Paulo, Ática, 1977.
- NEIVA JUNIOR, E. **Táticas do signo: Petrópolis: Achimé, 1982.**
- NORONHA, O.M. **A constituição da classe trabalhadora na I República e a produção da noção ideologia de trabalho e educação (Pesquisa em andamento) INEP3UNICAMP, 1988.**
- OLIVEIRA, Admardo S. et. al. **Introdução ao pensamento filosófico.** São Paulo, Loyola, 1983.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura.** São Paulo, Cortez, 1988.
- PAIS, Cidmar Teodoro. **Processos semióticos: produção do sujeito.** Texto mimeog.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Loyola, 1973.

PARANÁ. Secretária de Estado da educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. Reorganização da escola pública de 1º grau: início do ciclo básico. Curitiba, SEED/DEPG, 1988.

PASILINI, Pier Paolo. As últimas palavras do herege: entrevista com Jean Duflot. São Paulo: Brasiliense, 1983.

POSSETI, S. Discurso, estilo e subjetividade. Tese de doutoramento em andamento. Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, caps 1, 4 e 5 Mimeog.

PUBLICAÇÃO COMEMORATIVA DO CINQUENTENÁRIO DA COMPANHIA MELHORAMENTOS NORTE DO PARANÁ. Colonização e desenvolvimento do Norte do Paraná. São Paulo: EDANEE, 1975.

REZENDE, Antonio Paulo. História do Movimento Operário no Brasil. São Paulo: Ática, 1986.

RIVIERE, Angel. La psicología de Vygotski. Madrid: Visor Libros-Infância y Aprendizaje, 1985.

ROMANELLI, O.O. História da Educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1987.

- ROSSI-LANDI, Ferruccio. *A linguagem como trabalho e como mercado: uma teoria da produção e da alienação lingüística*. São Paulo: DIFEL, 1985.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1980.
- SCUCUGLIA, P. *Café, uma história doce/amarga*. Folha de Londrina, Londrina, 22 ago. 1973. Suplemento especial.
- SILDEMLAN, E. *Tempo bom*. Londrina, Imagem Indústria Gráfica, 1989.
- SMOLKA, Ana Luiza B. *A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise*. In: *CADERNOS CEDES*. São Paulo: Papyrus, p. 51-65. 1991.
- SMOLKA, A.L.B. *A alfabetização como processo discursivo*. Tese de Doutorado em andamento. Faculdade de Educação, UNICAMP. Mimeog.

SNYDERS, George. Escola, classe e luta de classes. Rio de Janeiro: Moraes, 1981.

SONTAG, Susan. Contra a interpretação. Porto Alegre: L&PM, 1987.

SOUZA, O.R. História geral. São Paulo: Ática, 1974.

STUDER, Caren Elisabeth. Escola, estrangeiro e violência cultural: uma contribuição para o entendimento de neocolonialismo cultural. Campinas: UNICAMP, 1989.

THOMPSON, E.P. Tradición, revuelta y consciencia de classe. Barcelona: Crítica, s.d.

VEYNE, Paul Marie. Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

VIEIRA, Evaldo Amaro. Autoritarismo e corporativismo no Brasil. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1981.

----- . Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1985.

----- Estodo e política social. Educação e Sociedade.
São Paulo, nº 2, jan., 1979.

VITA, Luiz Washington. Introdução à filosofia. São Paulo:
Melhoramentos, 1984.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. Rio de
Janeiro: Martins Fontes, 1988

----- Pensamento e linguagem. Lisboa: Antidoto, 1979.

YUNES, Eliane (organização e apresentação), PONDE, Glória M.
Fialho (introdução). A leitura e a formação do leitor. Rio
de Janeiro, Antares, 1984.