

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORADO**

**ASTÚCIAS DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA: UM
ESTUDO DE CASO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E OS USOS DOS
TEMPOS EM UMA SALA DE AULA**

FLÁVIA ANASTÁCIO DE PAULA

Fevereiro de 2008

**UNICAMP - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**ASTÚCIAS DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA: UM
ESTUDO DE CASO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E OS USOS DOS
TEMPOS EM UMA SALA DE AULA**

Flávia Anastácio de Paula

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Lúcia Guedes Pinto

Este exemplar corresponde à redação final da tese defendida por
Flávia Anastácio de Paula e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: _____/_____/_____

Assinatura:

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Guedes Pinto

Comissão Julgadora:

2008

© by Flávia Anastácio de Paula, 2008.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

P281a	Paula, Flávia Anastácio de Astúcias de uma professora alfabetizadora : um estudo de caso sobre a alfabetização e os usos dos tempos em uma sala de aula / Flávia Anastácio de Paula. -- Campinas, SP: [s.n.], 2008. Orientador : Ana Lúcia Guedes - Pinto. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Educação. 2. Alfabetização. 3. Aula. 4. Mediação pedagógica. 5. Tempo. I. Guedes - Pinto, Ana Lúcia. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	07-671/BFE

Título em inglês : Cunning of teacher to literacy : studing about read and write and the usage of time in classrom

Keywords : Education ; Literacy ; Teach ; Pedagogic Mediation ; Time

Área de concentração : Ensino, Avaliação e Formação de Professores

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Guedes - Pinto (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Maria Emília Caixeta Castro Lima

Prof. Dr. Carlos Toscano

Prof^a. Dr^a. Maria Helena Salgado Bagnato

Prof^a. Dr^a. Roseli Aparecida Cação Fontana

Data da defesa: 12/02/2008

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : fapaula@brturbo.com.br

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa de doutorado (FE/UNICAMP) que buscou compreender como uma alfabetizadora experiente, aos 62 anos de idade e 47 de profissão, trabalha as relações de ensino e organiza os usos dos tempos escolares para tal. A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa a partir de investigação etnográfica, conforme sugere Ezpeleta e Rockwell (1989) e Silva (2000). O estudo de caso na rede municipal de Cascavel-PR envolveu a produção e coleta de dados com observação do cotidiano escolar e da sala de aula, o registro em caderno de campo durante dois anos (novembro 2003/2005) em setenta encontros semanais. Buscou-se documentar as intervenções capazes de possibilitar mediações para a alfabetização segundo as análises de Vigotski (1994, 2000), de acordo com a teoria histórico-cultural e as reflexões sobre o professor alfabetizador (Fontana, 1996, 2000; Guedes-Pinto, 2002; Kleiman, 2005; Mortatti, 2000; Soares, 2004). Para subsidiar a investigação de um trabalho significativo e singular e a descrição da história de vida profissional da professora, no contexto de migração do oeste do Paraná, utilizou-se os pressupostos da história oral (Amado, 1995; Portelli, 1997), e os aspectos temporais (Elias, 1998; Heller, 1972, 1991), como elementos constitutivos de sua trajetória: o limite; irreversibilidade; e experiência interior temporal, duração interna, isto é a intensidade e o significado que singularizam detalhes do vivido. As discussões sobre os usos dos tempos para propiciar o ensino, as mediações, interações, aprendizados levaram em consideração as contribuições elaboradas por Heller (1991) para estudar o cotidiano e o não-cotidiano, por Thompson (1998) e por Certeau (1994) descrevendo situações a partir do material empírico relatando-os através de aspectos temporais: a) continuidade, divisão, organização, distribuição, priorização, cadência e encadeamento; b) ritmos múltiplos, sincronicidade e simultaneidade; c) momento oportuno, como um instante de eleição e conhecimento sobre o objeto de trabalho e de astúcia.

ABSTRACT

This study is about a PhD research (FE/UNICAMP) done in order to understand how an experienced teacher, who works with alphabetization, 62 years old and 47 years of practice, deals with the teaching relations and organizes the uses from the school times for doing it. The research is characterizes by a qualitative approach based on a ethnographic investigation, according to what Ezpeleta and Rockwell (1989) and Silva (2000) suggest. The case study, which took place in the municipal network of schools from Cascavel – PR, involved the production and collection of data with the observation of the daily school routine, inside and outside the classroom, the data register in a notebook for two years (November 2003/2005), divided into seventy weekly meetings. The interventions which enabled mediations for the alphabetization according to Vigotski's analyses (1994, 2000), in accordance with the historical-cultural theory and the reflections about the teacher who works with alphabetization (Fontana, 1996, 2000; Guedes-Pinto, 2002; Kleiman, 2005; Mortatti, 2000; Soares, 2004) were documented. To subsidize the investigation of a significative and singular work and the description of the teacher's professional life, in the migration context of the West of Parana, the oral history presupposals (Amado, 1995; Portelli, 1997), and the time aspects (Elias, 1998; Heller, 1972, 1991) were used as constitutive elements of her trajectory: the limit, irreversibility; and the time interior

experience, internal duration, that is, the intensity and the meaning that made the lived details singular. The discussions about the time uses to propitiate the teaching, the mediations, interactions, learning took into consideration the contributions elaborated by Heller (1991) to study the daily and the non-daily routine, by Thompson (1998) and by Certeau (1994), describing situations from the empirical material, relating them through the time aspects: a) continuity, division, organization, distribution, prioritization, cadency and concatenation; b) multiple rhythms, synchronicity and simultaneity; c) convenient moment, like an instant election and knowledge about the work and astuteness object.

Dedicatórias

**Este trabalho é dedicado
aos milhões de analfabetos deste país que,
contraditoriamente, não poderão ler este texto.**

**Este trabalho também é dedicado
à professora Maria de Lourdes Prado Becker
com quem muito aprendi e que tem mostrado
cotidianamente que a condição do analfabeto
não é um destino e pode ser transformada.**

**Este trabalho também é dedicado aos meus filhos:
João Alípio
Emílio
Izabel.
Que aprenderam o que é tere antes de aprender a ler.
Que me mostraram que a vida acontece enquanto nos preocupamos com outras
coisas...**

AGRADECIMENTOS

À Prof. Dra. Ana Lúcia Guedes Pinto agradeço a generosa e competente orientação. A possibilidade deste trabalho somente foi possível graças a sua sabedoria, sua paciência, sua solidariedade, sua amizade, suas dedicadas primeiras leituras dos rascunhos e a sua interlocução teórica. Agradeço pelo carinho afetivo e leituras efetivas, pela forma como acolheu meus projetos, minhas dispersões, minhas dúvidas e agradeço pelo tempo.

À Prof. Dra. Roseli Cação Fontana agradeço pelo carinho, pela generosidade e amizade, pelas orientações no grupo de pesquisa e pelas sugestões no exame de qualificação.

À Prof. Dra. Maria Helena Salgado Bagnato agradeço pelas preciosas sugestões quando da banca do exame de qualificação e pelas palavras de incentivo.

À Unicamp, Universidade Estadual de Campinas, por ter-me proporcionado nestes últimos dez anos, 1998 à 2008, no mestrado e no doutorado o compartilhamento de conhecimentos, o convívio com pessoas que ajudaram e possibilitaram a minha formação pessoal. Em especial, e com muito carinho, aos inúmeros professores da Faculdade de Educação que doaram-me parte de sua sabedoria, e também aos funcionários da secretaria da Pós-Graduação: Nadir, Gislene e Rita que acompanharam-me nesta década.

À Unioeste, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, que me concedeu o afastamento integral para elaboração da versão final do texto desta pesquisa. Em especial, aos colegas professores do Colegiado de Pedagogia-Cascavel que me substituíram durante o segundo semestre do ano de 2006 e aos professores do Colegiado de Pedagogia-Foz do Iguaçu que me substituíram em 2007.

Aos integrantes do AULA pela amizade de nossas professoras e nossos companheiros e amigos alunos do programa com quem convivi nestes anos e foram meus interlocutores.

Aos professores, coordenadores e funcionários da Escola Municipal D. V., do município de Cascavel-PR, em especial à professora Lourdes com quem convivi e muito aprendi.

À amiga e companheira Ivete Janice de Oliveira Brotto, com quem dividi os trabalhos nas disciplinas da graduação, e com quem discuti em distintas fases desta pesquisa, as minhas angústias, lamúrias, os achados e os perdidos do campo e das leituras, agradeço pelas alegrias, pelo apoio afetivo e pela interlocução.

Às amigas Márcia Pinheiro, Valéria Padilha Fernandes e Leila Cristina da Silva, companheiras do grupo de pesquisa que apesar da distância, proporcionaram o carinho, a logística, o apoio afetivo, as discussões teóricas ou domésticas e o debate regado pelos bytes, nas muitas páginas que digitamos *on-line*.

Aos meus 520 alunos de graduação que tive no período de doutorado, cuja interlocução repensava a pesquisa, Em especial, às alunas de Prática de Ensino I e Prática de Ensino III Pedagogia-Unioeste-Cascavel 2004 (Cíntia Costa, Cristiane Corbari, Daniela Luiz, Gilmara Gasoto, Patrícia Mainardes, Patrícia Fenille, Amanda Cunha, Ivone Novo, Cíntia Pedro, Lucimara Rabel, Fabiana Zanoni, Denise Sbardeloto), cujos encontros de estágio na escola desta pesquisa possibilitaram a necessidade de explicitar nossas observações e organizar pensamentos e ações.

Ao companheiro João Jorge Correa agradeço pelo apoio emocional, pelo cuidado, pela dedicação, pelo apoio logístico, pelas diferentes e inumeráveis pequenas e grandes contribuições, pela presença amorosa, pela serenidade e alegrias e pela perseverança durante as transformações pelas quais passamos juntos.

“Se o nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe
que só pouparia as crianças mais pequenas
e na qual pereceria toda a população adulta,
isso não significaria o fim do gênero humano,
mas a história seria inevitavelmente interrompida.(...)
As máquinas deixariam de funcionar,
os livros ficariam sem leitores,
as obras de arte perderiam a sua função estética.
A história da humanidade teria de recomeçar.
O movimento da história só é, portanto,
possível com a transmissão, às novas gerações,
das aquisições da cultura humana, isto é, com educação. (...)
Quanto mais progride a humanidade,
mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela,
mais cresce o papel específico da educação e
mais complexa é a sua tarefa. (...) e mais cresce
o tempo
que a sociedade consagra à educação das futuras gerações; (...)”
(Leontiev, 1978)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
1 – SOBRE OS TEMPOS E OS MARCADORES DE TEMPO: CRONOS E KAIRÓS, CALENDÁRIOS, RELÓGIOS	5
1.1 Rememorando alguns episódios escolares sobre o tempo: o início das inquietações	6
1.2 Representando o tempo com o relógio... tão comum... tão recente...	14
1.3 O tempo desde a resposta mitológica é um conceito plural: a dupla Chronos e Kairós	20
1.4 O círculo: a constituição dos calendários como síntese do tempo de cada época	29
1.5 A linha: emergência no calendário de uma concepção linear de tempo	36
1.6 Um círculo e linhas, um como mostrador as outras como ponteiros: a orientação pelas horas no relógio mecânico e pela tarefa no trabalho	42
1.7 Questionando alguns aspectos do tempo e do trabalho de horário marcado na escola	47
2 - CAMINHOS DA PESQUISA COM O TEMPO: FORJANDO POSSIBILIDADES DE CONHECIMENTO EM SALAS DE AULA DE ALFABETIZAÇÃO	51
2.1 Reflexões sobre a pesquisa qualitativa e decisões pré-campo	54
2.2 Reflexões com/na pesquisa de campo: sobre os bastidores	58
2.3 “Desembarcando” em outra escola: os contatos, os sujeitos, os entrevistados	74
2.4 Conhecendo os entornos do campo: o bairro e a escola	80
2.5 O trabalho de campo: refletindo sobre os sujeitos, os contatos, as turmas, os estranhamentos, as opções, os rumos, os medos, os riscos	85
2.5.1 Vivendo o campo: do “aportar” até encontrar o ponto de saturação	87
2.5.2 Os registros	88
2.5.3 Momentos de estranhamento	93
2.6 Aprendizados sobre os tempos de pesquisa e os sujeitos	102
2.7 Aceitação, devolução e ética	108
3 - “EM 1960 INICIEI A PROFISSÃO QUE EXERÇO ATÉ HOJE, ALFABETIZADORA”: UMA APROXIMAÇÃO COM A HISTÓRIA DE FORMAÇÃO DE LOURDES	115
3.1 Processos sociais cotidianos e iniciação de uma professora leiga	117
3.2. Algumas notas sobre a ocupação do oeste do Paraná	123
3.3 Lourdes conta sua trajetória	127
3.4 Refletindo sobre os aspectos temporais do limite, irreversibilidade e tempo vivido	140

4 - MEDIAÇÃO, ALFABETIZAÇÃO E TEMPOS ESCOLARES	149
4.1 Tempo social: reflexões sobre o tempo escolar cotidiano	151
4.2 A distribuição do tempo no ciclo semanal	157
4.3 Distribuição do tempo na sala de aula: falta de tempo, organização e cadência/decadência	164
4.4 Aspectos da distribuição do tempo na sala de aula: cadenciar e encadear	171
4.5 Distribuição, cadências e continuidade analógica: trazendo significados e fazendo outros sentidos	175
4.6 Encadeando cadernos e tipos de letras	181
4.7 Encadeamento das leituras	193
4.8 Encadeamento dos aprendizados e a coordenação das mediações: “pipocas”	198
4.9 A atividade de cópia: astúcia embasada no tempo vivido	210
4.10 Reflexões sobre o ritmo das interações: simultaneidade e sincronia	217
4.11 Reflexões sobre os momentos oportunos e o conhecer	227
CONSIDERAÇÕES FINAIS	233
REFERÊNCIAS	237
ANEXO 1 - MEMORIAL, OU MELHOR, HISTÓRIAS PRIVADAS	249
ANEXO 2 - LISTA DE REGISTROS NO CADERNO DE CAMPO	279
ANEXO 3 - LISTA DE LEITURAS	281
ANEXO 4 – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA PROFESSORA	283
APÊNDICE 1 – ANOTAÇÕES DA PROFESSORA PARA A ENTREVISTA	285

APRESENTAÇÃO

Originalmente, quando escrevi o projeto de pesquisa para concorrer a uma vaga de doutorado, meu interesse voltava-se à temática do tempo na escola. Naquela ocasião - estávamos em finais de 2001 – a categoria “tempo” instigava-me sobremaneira. Vinha de uma investigação no mestrado a respeito da história da prescrição presente nos manuais de didática sobre a Tarefa de Casa destinada aos alunos, cujo uso do tempo era uma justificativa didática intensificada ao longo do século XX. Por essa razão, passei a estudar o tema “tempo”, procurando fundamentar-me para desenvolver a pesquisa de campo.

Nessa época, algumas marcações muito próprias do tempo inquietavam-me, tais como os relógios, o calendário, as estações do ano e suas transposições para a sala de aula, os sinos, as sirenes, os cabeçalhos das atividades, os cartazes temporais na parede, a distribuição do currículo etc... Assim que comecei as primeiras idas a campo, os marcadores do tempo chamavam-me sempre a atenção. Tendo em vista esse fato, debrucei-me a ler sobre a origem dos marcadores, sobre a história cultural desses marcadores e suas (não) equivalências, sobre as lendas, mitologias e sobre a atual e quase global unificação. Procurava compreender as diversas abordagens para o tempo a fim de me munir de um mínimo de conhecimento e trazê-lo para a perspectiva do ensino formal.

Quando passei a frequentar sistematicamente as salas de alfabetização – tanto a primeira turma quanto as duas últimas com a professora que acompanhei – ainda me orientava pelo princípio de que o modo como o tempo era usado, controlado e vivido influenciaria a qualidade de ensino, especificamente, aquele relacionado à alfabetização. Até então, o que me guiava nas observações e nos recortes da pesquisa que realizava era como o tempo se desdobrava para a professora e seus alunos e como os afetava.

Apresentei meu texto à banca de qualificação acreditando que a explicação para o sucesso da segunda professora ao ensinar a leitura e a escrita aos seus alunos devia-se à maneira como ela se utilizava de vários tempos para alfabetizar.

A partir dos argumentos apresentados pela banca naquele exame de qualificação de tese, dei-me conta de que não era o uso do tempo o responsável por aquela situação escolar bem sucedida a qual eu acompanhava, cada vez mais encantada. O que se tornou forte ao meu entendimento e modificou meu modo de acercar-me dos recortes que fazia na pesquisa era a maneira como a professora apropriava-se da sua função de ensinar.

Percebi que, justamente porque a professora Lourdes tinha ciência de seu papel profissional, exigia de si mesma que desse conta de sua tarefa de alfabetizar seus alunos. E ela, portanto, usava de muitas astúcias ao manipular os tempos em sua sala de aula. Foi-se tornando forte, para mim, que a diversidade temporal utilizada pela professora Lourdes, concretizava-se em ensino, nas suas salas de aula, porque ela precisava de variados meios, com relação ao tempo, para dar cabo de sua tarefa e não o contrário. A professora é que se servia das modalidades temporais variadas para ensinar.

Busco, nesta tese, contar esse processo que vivi como pesquisadora e compartilhar os vários aprendizados que experienciei desde quando mergulhei no projeto proposto. Acredito que neste trabalho há algumas contribuições para o campo da pesquisa em educação que se volta ao ensino, à alfabetização e à relação tempo-práticas escolares. O texto, ora apresentado, assim se organiza:

No primeiro capítulo procuro trazer os diversos caminhos e as diversas informações em que me enfronhei quando me dispus a mergulhar nos estudos *sobre o tempo*, suas marcações e a historicidade dos seus marcadores. Tal escrita traz o movimento anterior à ida ao campo, ou ao início do campo.

No segundo capítulo procuro relatar o processo de desenvolvimento da pesquisa, a elaboração dos recortes e a relação entre pesquisador e pesquisado. Isto é, conto como fui forjando possibilidades de conhecimento em salas de aula de alfabetização. Procuro problematizar o processo de pesquisa e como, inserida no trabalho de campo, os aspectos do tempo que me ajudaram à compreensão do foco de estudo tornaram-se outros. Já não era, apenas, pesquisar “*sobre*” o conceito de tempo, mas pesquisar “*com*” os conceitos de tempo.

O terceiro capítulo traz aspectos da história da trajetória profissional da professora em destaque, a partir de seus próprios relatos. Busco compreender essa trajetória apoiando-me nos aspectos históricos da escolarização durante a ocupação (ondas migratórias) da região oeste do Paraná e nos aspectos temporais cotidianos: limite, experiência temporal interna ou tempo vivido e irreversibilidade.

No quarto capítulo discuto aspectos do ensino em uma sala de aula de alfabetização, em especial as mediações da professora, enfocando os aspectos temporais cotidianos: fragmentação-distribuição-cadência-encadeamento, ritmos de simultaneidade e sincronicidade e momento oportuno.

Finalmente, procuro sintetizar alguns aprendizados nas considerações finais. Como anexos apresento o memorial descritivo, no qual conto a minha trajetória profissional e a origem do tema proposto para este trabalho, e alguns anexos relacionados ao trabalho de campo.

CAPÍTULO 1

**SOBRE OS TEMPOS E OS MARCADORES DO TEMPO: CRONOS E KAIRÓS,
CALENDÁRIOS E RELÓGIOS**

*“Tempo não é uma coisa em si, mas uma relação social entre pessoas” (Elias, 1998).
Mas, “por que sábado é sábado e não sétima-feira?”
(Daniel Thomaz da Silva, aos 7 anos, 1990/91).*

Este capítulo organiza as leituras que realizei e as apropriações que delas fiz durante o processo de construção do objeto de pesquisa. Trata-se não do percurso histórico do desenvolvimento do conceito de tempo na humanidade, mas, sobretudo, do percurso da história do tema para esta pesquisa. Trata-se também das inquietações iniciais que me levaram ao estudo sobre o tempo físico e a elaboração dos instrumentos de medição e marcação, à busca das figuras etiológicas e mitológicas para compreender a terminologia, até as elaborações sobre os tempos cotidianos e algumas de suas implicações para me ajudar a compreender a sala de aula de alfabetização na escola.

O tempo intriga-me. Acredito que muitos de nós sentimos que, independentemente do que fazamos, o tempo circula, passa, não pára, flui sem cessar,

perde-se ou se gasta, que caminhamos por ele, que se desdobra tornando-se múltiplos tempos, atravessa-nos modificando-nos, constituindo-nos. Pode parecer normal o viver o tempo como algo concreto, físico, natural e externo a nós, com vida própria. Porém, quando vamos analisá-lo, rejeitamos a idéia de que ele exista por si só, isolado de nós, apesar ou além de nós. Se para alguns povos o tempo tem um ar de imortal ou de sobrenatural, para outros é o natural ou a explicitação do percorrer da natureza. Para nós, o tempo parece-nos externo, e vai-se integrando a nossa estrutura, tornando-nos “homens do nosso tempo”. Parece-nos que apenas o tempo marcado pelos relógios, calendários, o tempo cronológico, quantitativo e astronômico é o único possível, isso porque vivemos neste tempo que encobre outros tempos. Em nossa condição histórico-cultural criamos intervalos e denominamos durações da vida social, necessitamos relacionar intervalos com outros intervalos.

Conforme nos orienta o historiador inglês E. P. Thompson (1998), os modos de criar intervalos na vida social relacionam-se com as formas de organização social do trabalho, como as formas de notação do tempo (p. 268-271). Assim, mesmo percepções muito simples ou sistemas de notações muito complexos emergem do tempo social nos usos histórico-culturais. Internalizados em nós o tempo social, os sistemas de notação do tempo agem como uma segunda natureza, afirma o historiador N. Elias (1998).

1.1 Rememorando alguns episódios escolares sobre o tempo: o início das inquietações

Ao iniciar um processo de estudo sobre o tempo, iniciei também uma desnaturalização sobre as concepções predominantes de tempo: geralmente um tempo unitário que pode subdividir-se em subunidades de duração igual e mensurável, compostas em uma escala referencial. Vejamos alguns episódios comuns, freqüentes, ordinários, corriqueiros, cotidianos, “*cotidie*”, de todo dia, nos quais fui desnaturalizando o tempo.

Sexta-feira, turma de alfabetização, ano letivo de 1990/91:

Um aluno, Daniel Thomaz da Silva, perguntou-me: “*Professora, por que sábado chama sábado e não sétima-feira?*”. Julguei ser

fácil responder, e que, com uma simples pesquisa em livros didáticos, acharia um modo de lhe dar a explicação. Afinal quase todos traziam o calendário. Pedi a eles para esperar para eu procurar a solução ou resposta plausível. Procurei em livros didáticos, em enciclopédias genéricas, em almanaques. Provavelmente nos errados. Nada me dava uma pista sobre a pergunta que também me incomodava. Perguntei. A única pista que tive foi de um padre... sugeriu que eu procurasse alguma coisa fora do calendário gregoriano. Mas naquele momento tal pista não ajudava. Eu nem sequer sabia que havia um calendário gregoriano. O que seria esse calendário? Calendário é calendário. Ou não? Onde encontraria um gregoriano? Seria uma congregação religiosa? Mas, então, existiria outro calendário?

Levei uma resposta para as crianças. Pouco importa a resposta agora. Mas, a pergunta continuou me intrigando. Indicando outras perguntas. Até então, eu simplesmente não tinha percebido que pudessem co-existir, ainda, outros calendários. Outras formas de contar e denominar o tempo. Eu sentia que tinha caído nas garras de uma visão de mundo. Pensava: isto que é a força de uma idéia. Aquela rotineira pergunta acabou provocando uma escuta sobre as convenções do tempo, dos calendários, sobre como crianças que se alfabetizavam tinham estranhas hipóteses sobre o tempo:

“Amanhã, eu fui com a minha mãe no mercado e a gente comprou isto.”;

“Então, eu nasci no dia do meu aniversário!!!”;

“Quando a minha bisavó nasceu tinha dinossauros.”;

“Eu acordei atrasado, mas voltei os números do relógio e não estou mais atrasado, mas a sirene da escola já tinha batido...”;

“Se ontem foi feriado, hoje é segunda-feira.”;

“Eu quero brincar agora...depois eu faço a atividade... senão, se eu trocar, eu vou estar cansado pra brincar”;

“Abril é o primeiro mês, né? Porque ele abriu o ano...”.

“Quando você nasceu? Ora, quando eu tinha zero ano!!!”

“Professora eu achava que o Pedro [Collor] era velho, ele descobriu o Brasil, subiu no cavalo com a espada na mão pra gritar independência ou morte...” outro aluno responde... “Este Pedro Collor é outro, ora... e eu vi uma foto daquele Pedro num dinheiro bem velho [cruzeiro] escrito Pedro Segundo, ali ele está velho”

Passei a observar também os comentários das professoras durante os intervalos. Sempre tinha alguma relação com o tempo gasto no trânsito, os prazos que venceram, as contas para pagar na data marcada, a falta de tempo para fazer uma série de coisas, ou o alívio da volta às aulas depois do tédio e da falta do que fazer nas férias, os ciclos de abrir e fechar bimestres letivos. Assim como outros comentários na sala:

Ano letivo, 1993. Turma de adolescentes e adultos. Suplência Noturna. 2ª série. E. M. Sandra Rocha. Contagem - MG. Diante da bagunça na sala e do conflito de idades/gerações, Creuza, uns 40 anos, reclama para mim, professora, e para seus colegas: “Assim não dá! Eu quero recuperar o meu tempo perdido, se eles podem perder tempo, azar o deles, eu não posso”. Mas, no lugar de apoio tem como resposta de Éder, 16 anos: “Ih! Nós queremos é curtir o tempo...”

Uma das lembranças que tenho é essa, nessas frases transcritas. A relação entre escolaridade e o uso do tempo é explícita. A diferença de objetivos para o estar na sala de aula, o que esperavam da professora e da escola, o confronto de expectativas entre os alunos, evidencia uma multiplicidade de usos do tempo. Uma vivência de tempos múltiplos no cotidiano de uma sala de aula. Significados diferentes. Mas, estudar sobre o tempo sempre ficava em um nível secundário. Era uma curiosidade. Pois, à frente, vinham as questões relacionadas aos processos de educação e alfabetização.

Na cantina, um colega relata escandalizado, realmente incomodado um fato que acabara de acontecer com ele. Estava fazendo as fichas de inscrição para um projeto. A candidata, mulher, branca, analfabeta, não tinha documentos, nunca teve o registro civil. Até aí, segundo ele, tudo bem. Já que era um projeto de inclusão não seria isto que a excluiria. Mas, o fato dela não ter e nem saber, a data de seu nascimento o apavorava! Não sabia quantos anos tinha! Nem em que mês nasceu! “*Nunca tinha tido festa de aniversário!*”... Pelas feições, ela poderia ter entre 30 ou 60 anos! Não tinha filhos, sobrinhos ou netos para ter uma referência! “*Que mundo ela vive? Não fazia idéia de que ano estamos!*” Soube do projeto pelo rádio... pegou o ônibus e veio....

No momento, ponderei com meu colega que isso poderia não ser tão assustador. Como existem diferenças dialetais não legitimadas pela norma culta, existem também formas de viver diferentes da hegemônica. Formas de usar o tempo e conceber o tempo além da predominante. Passamos para outro assunto e eu só fiquei na inveja do porquê de não ter sido comigo a conversa com a senhora. Tanta coisa que eu gostaria de conversar com ela! Agora passo a achar incomum e difícil localizar alguém assim, para conversar um pouco mais sobre sua vida e o tempo. Seu cotidiano, seus fazeres e saberes. Tentar entender suas referências. Parecia-me fascinante. Tentar compreender como ela se organiza em uma sociedade civilizada, na qual determinada forma de marcação do tempo é hegemônica. Como ela se organizava? Mas, a senhora jamais voltou... Ano, idade, data do aniversário, calendários, prazos, intervalos, durações, horários, rotinas semanais, gerações, encadear ações, sincronizar encontros... O que é o tempo? E esta quantificação da notação do tempo? Como entra a qualidade do tempo? Essas perguntas, embora esquecidas, anos depois continuavam a circundar-me. Saíram da dormência: último semestre do ano de 1999, eu assistia a uma série de matérias jornalísticas na televisão sobre a passagem para o ano 2000. Havia reportagens das mais apocalípticas, desde o fim do mundo, segundo diferentes visões, até a possibilidade infinita de alguns computadores não estarem configurados para a passagem da seqüência numérica de dois dígitos de 99 para o 00, e gerar um caos, sendo que deveria ser substituído pelos quatro dígitos. Havia também reportagens das mais didáticas, nas quais se explicitava que a passagem para o ano 2000 não era o fim do século, já que isto só ocorreria na passagem do ano 2000 para 2001. O conteúdo de uma dessas entrevistas chamou minha atenção:

Uma entrevistadora, em um programa televisivo, pergunta para um entrevistado historiador: “Como foi o pânico na passagem do ano 999 para 1000? As pessoas acreditavam realmente que o mundo iria acabar em fogo? Qual era o costume mais freqüente na outra passagem de milênio?” Para susto da entrevistadora, o historiador respondeu com muita calma: “Não houve pânico, nem medo, nem comemorações especiais na passagem do milênio anterior. Era um mundo que não estava preocupado em saber em que ano estava. A contagem de anos como nós conhecemos, por exemplo 1999 depois de cristo, ou 1999 da Era Cristã, não tão era conhecida. Era aceita apenas pelos católicos, principalmente pelo clero na Igreja

Romana. Mesmo outros cristãos, os bizantinos ainda usavam outra contagem. Outras religiões muito menos. Foi uma coisa muito pequena.” A entrevistadora desconcertada fez outra pergunta...

Esta foi uma reportagem muito pequena. Eu me lembro dela mais ou menos assim como descrevi. Uma pergunta e uma resposta no meio de outras, mas com grande significado. Dizia pra mim: “Nossa como isso é óbvio!” “Como eu não tinha pensado nisso antes! É lógico que o milênio da Era Cristã é para cristão!” Março, 2000. Alto Verão:

A garagem ainda estava fresca e calma para ler Norbert Elias. Ao lado, meu filho, com quase 4 anos, brincava.
“Mãe, vem brincar”.
“Agora não posso”.
“Que você está lendo”?
Li o título: “Sobre o Tempo”
“Você ainda não sabe o que é Tempo”?!
“E você... já sabe”?
“É assim: Quando eu for velho vou lembrar de quando era criança e contar: no meu tempo de criança brincava assim. Agora vem”.
Fechei o livro e fui.

Elias (1998) inicia o livro “Sobre o Tempo” assim: “Quando não me perguntam sobre o tempo, sei o que ele é”, dizia um velho ancião cheio de sabedoria. “Quando me perguntam, não sei.” (p.7). O que me impressionou nesse episódio familiar, foi a singela, óbvia e condensada explicação de uma criança aos 3 anos e 11 meses. Em apenas uma seqüência de frases ele mostra as categorias para me responder e convencer de que sabe o que é tempo. A primeira é a conjunção adverbial “quando” que já faz referência a um momento/tempo não medido, mas, determinado. A segunda se refere ao uso dos tempos verbais com muita propriedade, futuro: “eu for” e “vou lembrar”; passado: “era” e “brincava”; e o modo de se referir ao presente: “assim”, mostrando gestualmente, e “agora vem” o que realmente lhe importava. A terceira categoria que me impressionou, ao dizer sobre o tempo, foi a memória: “lembrar”, e quarta, a narrativa: “contar”. Quinta são os substantivos: “velho” e “criança”, afinal podemos dizer que o

tempo não altera os ciclos biológicos, mas podemos notá-lo ao olhar para a transformação de crianças em velhos. Mas, não há aspectos quantitativos na sua fala, afinal, ele sabia contar apenas até quatro.

Naquele momento surpreendeu-me a elaboração, pois, meses antes, suas perguntas eram do tipo: “*O amanhã já virou hoje?*”, “*Hoje já é amanhã?*” em relação a alguma coisa prometida para o dia seguinte. Geralmente, ao acordar, “*Hoje tem escola?*”, ou simplesmente “*Mãe, por que hoje é hoje?*” Para esta última eu dizia que ainda não sabia responder, e, assim, de vez em quando, ele repetia a pergunta. Mas, um relato familiar pode parecer inadequado neste momento. A meu favor tenho a dizer que tal relato apenas mostra uma escuta do tema, que estava nas minhas entranhas e acabou tomando forma com a elaboração do projeto para o doutorado. Projeto que teve como um momento o seguinte episódio:

Maio, 2001. Inverno sulista. Entro em uma sala de reforço para a alfabetização em uma escola pública com duas alunas da Pedagogia em um projeto de extensão. Conversando com os alunos sobre o motivo de estarem ali, em horário contrário das aulas, uma aluna, com sete anos, responde-me: “*Ach... que sou burra, porque estou atrasada. A minha turma já sabe ler há muito tempo. Estou aqui para ler rápido.*” Pergunto: “*Você quer aprender muito em pouco tempo ou ler rápido sem gaguejar?*” Responde-me: “*É.*” Parecia ser ambos.

Nesse episódio não conseguimos perceber se ela dissera “*acho que sou burra...*” ou “*acham que sou burra...*” Faz diferença, mas naquele contexto poderiam ser ambas as frases. O que me chama atenção no episódio é a relação que se estabelece entre o estar ali, a aprendizagem da leitura e o tempo. O que estava em jogo ali era o tempo que se gastava para o aprendizado. Estar “*atrasada*” é relacionado com “*burra*”.

Os dois episódios, o familiar e o escolar, mostram semelhanças: a ausência de critérios quantitativos para falar sobre o tempo e o uso dos tempos verbais, não necessariamente explicitados pela aluna. Norbert Elias (1998) chama atenção para o quanto a determinação e a construção do tempo físico, oriundas de um tempo social, necessitaram da elaboração de uma linguagem, em especial, a construção de toda uma

gramática dos tempos verbais para designar os tempos. Assim, para o autor, aprender as regras hegemônicas para o uso dos verbos de determinado grupo social é também aprender sobre a determinação do tempo para aquele grupo e aprender a se auto-regular. Imagino que, ao dialogar, meu filho obviamente não pensou em categorias, apenas estava imerso em um contexto conceitual atual. Nem eu mesma pensei nos conceitos. Naquele momento apenas repeti oralmente e somente fui refletir sobre eles quando narrei o fato para uma amiga.

As demarcações temporais mais típicas e até mais antigas são os conceitos de passado, presente e futuro. Cada um desses tempos pode definir-se a partir de pontos de referência físicos ou sociais. Assim Sorokin e Merton (1992) alertam: sem as categorias do tempo não é possível pensar o movimento, seja em mecânica, seja na mudança pessoal ou social. Isto me intrigava: ao observar o movimento da escola, o movimento no processo de aprendizagem ou o movimento histórico, eu esbarrava no tempo.

Tempo, tempos? Uma palavra e conceito com múltiplos significados. Qual é a sua origem? Como vivemos o tempo? Quantas marcações e medições diferentes foram representadas por esta palavra? Quantos sentimentos e afetos diversos? A falta de tempo, os prazos vencendo, o aborrecimento ou tédio com o excesso de tempo, com a espera de um encontro, com o atraso. O tempo repleto de experiências interessantes parece breve ao transcorrer, mas longo de contar, e o tempo vazio de experiências longo de transcorrer e breve retrospectivamente. Assim já dizia Jandira Mansur em seu livro “O frio pode ser quente?”: “O Domingo é tão curto..., os outros dias duram tanto... Nas horas eles são iguais... a diferença deve estar naquilo que a gente faz.” (MANSUR, 1998, p.18-19). O aspecto subjetivo do uso do tempo vem à tona e explícita como a experiência individual influencia a percepção do tempo.

Segundo Elias (1998), embora o tempo se apresente como uma das experiências do homem comum, ele é uma das realidades conceituais mais complexas da história da humanidade e um dos mais antigos enigmas da Filosofia, inclusive sendo objeto de polêmica entre correntes divergentes. Seu vínculo ao processo subjetivo de elaboração conceitual vincula-se a algo que não pode ser diretamente percebido pelos sentidos e sua mediação é o resultado de inúmeras convenções sociais e históricas. A

compreensão e a explicação de como se dá tal apropriação pelos sujeitos é um elemento da maior complexidade e tem chamado a atenção de vários estudiosos ao longo da história do pensamento ocidental. Assim como chama a atenção o processo de alteração das marcações e medições externas e astronômicas para determinar o tempo.

Em um outro nível, essas determinações do tempo físico ou marcos astronômicos, incluídas aquelas registradas nos calendários, embora tenham um aparecimento posterior na humanidade, não substituíram as determinações e auto-regulações mais antigas. Extrapolaram-nas. Os calendários e marcadores astronômicos surgem e são perpetuados pelos requerimentos sociais. Não são todas as manifestações temporais que se referem a marcos astronômicos, muito pelo contrário, os tempos astronômicos e do calendário nem sempre são os mais adequados para a sincronização e coordenação das atividades sociais cotidianas. Mas, o tempo astronômico torna-se uma necessidade quando os sistemas locais de cômputo temporal deixam de ser adequados, quando o ritmo das atividades sociais difere entre os grupos no interior de uma sociedade diferenciada e hierarquizada. Com a ampliação das interações os acontecimentos ou intervalos bionaturais não são suficientes ou equivalentes para a sincronização relacionada tanto à necessidade de regular os ritos religiosos como à necessidade de compreender o fluxo da natureza para acercar-se, planejar o desenvolvimento da agricultura (NOWOTNY, 1992). A base comum final encontra-se nos fenômenos astronômicos, como meio para generalização dos contatos entre os diferentes grupos e povos. Para Elias (1998) o tempo, e o conceito de tempo, é algo que se constitui em um dos pilares do processo civilizador:

O indivíduo não tem a capacidade de forjar, por si só, o conceito de tempo. Este, tal como a instituição social que lhe é inseparável, vai sendo assimilada pela criança à medida que ela cresce numa sociedade em que ambas as coisas são tidas como evidentes. Numa sociedade assim, o conceito de tempo não é objeto de uma aprendizagem em sua simples qualidade de instrumento de uma reflexão destinada a encontrar seu resultado em tratados de filosofia; ao crescer, com efeito, toda criança vai-se familiarizando com o tempo como símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo. Se, no decorrer de seus primeiros dez anos de vida, ela não aprender a desenvolver um **sistema de autodisciplina** conforme essa instituição,

se não aprender a se portar e a modelar sua sensibilidade em função do tempo, ser-lhe-á muito difícil, se não impossível, desempenhar o papel de um adulto no seio dessa sociedade. (ELIAS, 1998, p.13-14. Grifo meu)

Ainda segundo Elias (1998), a determinação do tempo tem funções precisas, as quais foram modificadas no correr do desenvolvimento da sociedade. A mensuração do tempo e os instrumentos que esta requer transformam-se paralelamente. “O que é, afinal, que realmente indicam os relógios, ao dizermos que dão as horas?” Algo que os homens criaram “no decorrer do tempo”. Elias compara os relógios aos barcos: “seria estranho pretendermos que o barco tivesse o mesmo estatuto ontológico do mar ou do rio (...)” Do mesmo modo os barcos, construções do homem, possibilitaram elaborar os conceitos sobre o rio e o mar. “Deste modo num mundo privado de homens não encontraríamos relógios, nem calendários (...)” Assim continua Elias, tal “(...) como relógios e barcos, o tempo é algo que se desenvolveu em relação a determinadas intenções e tarefas específicas dos homens”. Nos dias atuais o “tempo” é um instrumento de orientação indispensável para realizarmos uma multiplicidade de tarefas variadas e “(...) os relógios ocupam um lugar eletivo dentre os dispositivos destinados a representar o tempo, mas não é o tempo”. (op. cit, p. 14). Hoje costumamos associar tempo com relógio e o relógio com o calendário. Mas, nem sempre foi assim.

1.2 Representando o tempo com o relógio... tão comum... tão recente...

Instrumento, signo, símbolo e simbolizado estão densamente amalgamados. Vai dar tempo? Olhamos o relógio. Para a parlenda: “Quanto tempo o tempo tem?”, desenhávamos um relógio. Mas relógio não é tempo e tempo não é relógio, ou melhor, tempo até pode estar marcado no relógio.

Na capa do livro de Magda Tuma “A escola e o tempo” (2001), identificamos a figura de um relógio de bolso à corda, com mostrador de dois ponteiros em forma de lápis e metade mostrando a maquinaria interna. Na capa do livro de Norbert Elias (1998), “Sobre o tempo”, apesar de o conteúdo do livro não se reduzir à marcação do

tempo no relógio, a ilustradora da capa da edição brasileira também coloca um relógio. No livro organizado por Rossi e Zamboni (2003), “Quanto tempo o tempo tem!” a arte da capa também apresenta um mostrador de relógio de três ponteiros dobrados sobre um prisma de luz branca que se decompõe em arco-íris. A capa de Whitrow (2005), “O que é o tempo”, apresenta algo parecido com um alvo com múltiplos de círculos concêntricos e duas fendas/cunhas pretas atravessando os círculos, podendo parecer ponteiros. A capa do outro livro de Whitrow (1993), “O tempo na história”, elaborada também por Sérgio Capante, encontramos vários marcadores de tempo sobrepostos com transparências. Calendários, escritas egípcias, relógios de ponteiros, relógios digitais e uma fotografia de Einstein sisudo.

Já na capa elaborada por Isabela Perrota para o livro de Bodil Jönsson (2004), “Dez considerações sobre o tempo”, temos a penumbra de um casal olhando para um imenso relógio (três vezes o tamanho dos dois) com duplo ponteiro e numerais em algarismos romanos. Provavelmente é o relógio da Torre de Londres. O livro de ficção de Alan Lightman (1996), “Sonhos de Einstein”, com a capa de Victor Burton, também apresenta um relógio de ponteiros destroçados com todas as molas e o círculo dentado à mostra. O livro, organizado por M. A. Viella (2003), com o título “Tempos e espaços de formação”, traz a capa e a contracapa assinada por Hilário Santos, compostas a partir de fotos do parque Dusseldorf-Alemanha, nas quais em primeiro plano, aparecem dezessete relógios (no recorte da fotografia) fixados no alto de um poste como se fossem pirulitos. Os mostradores não são numéricos, apenas marcam a subdivisão, trazendo também, três ponteiros marcando em sincronia quatro horas, vinte cinco minutos e quinze segundos ou trinta segundos, isto é 5:25:15. Ao fundo, sentados em um banco, temos um casal de idosos olhando as costas dos relógios e, mais ao fundo, um arvoredo.

As capas dos livros “Os conceitos de espaço e tempo na pesquisa em educação” organizado por Helena Collai (1999) e o “Tempo, tempo vivido e história” de M. A. Viggiani Bicudo (2003), não trazem imagens de relógios, mas uma imagem produzida que dá a impressão de um líquido escorrendo e formando um lago e na outra uma ampulheta de areia e uma lua minguante. Como a maioria dos textos contrapõe a linearidade e a cronologia, estas capas parecem fazer sentido à temática. Não é por acaso

que as ilustrações e a arte-final da capa desses livros contêm desenhos e imagens que indicam relógios, apresentados de diversas maneiras. Afinal, a Capa de um livro é um componente fundamental da sua materialidade. Uma das exceções é o livro de Carlos Bauer (2005), com a capa de Expedito Correia, “Reflexões sobre o tempo, a história e a utopia no cotidiano” traz como ilustração uma árvore centenária com pessoas embaixo.

Segundo Chartier (1988), historiador da corrente teórica da História Cultural, ao adentrarmos ao mundo dos livros, das práticas de leitura e dos leitores, devemos levar em consideração a materialidade desse objeto cultural. Esse historiador da leitura mostra-nos a importância dos suportes materiais dos temas em que se inscrevem os textos. A tomar essa perspectiva em conta, observações sobre a ilustração das capas dos livros trazem-nos informações relevantes sobre as representações que circulam sobre o tempo.

Pode-se dizer, por outro lado, que a gente não lê um livro apenas pela capa. Mas começamos, geralmente, por ela, isto é, pela capa. Pode-se dizer também que quem faz a capa não leu o livro. Pois quase todos esses livros mencionados antes irão focar o tempo e não apenas tempo dos relógios. Deste modo, no mínimo, essas questões provocam-nos a seguinte reflexão, por que a figura do relógio é tão forte no imaginário do tempo?

O relógio é uma representação do tempo atual que pode ser hegemônica, mas, de forma alguma, resume a totalidade. Da mesma forma que existem relações com o tempo que são cronológicas, cronometradas, existem outras relações com o tempo que podem estar fora deste enfoque. O relógio tornou-se um cômputo comum com a função social de quantificar e provocar a coordenação das atividades sociais: administrativas, burocráticas ou interpessoais. É adequado para designar e medir a regularidade e a simultaneidade, as seqüências, a duração das atividades sociais. Mas, algo lhe escapa. Será que é a irregularidade? No relógio, junto com o calendário, continua prevalecendo um dos aspectos, o aspecto mais quantitativo, do tempo social.

Tempo, antigamente, não era associado ao relógio. Até porque o relógio é socialmente datado no tempo... Tempo agora é também relógio! Mas não só isso. Tempo é construído e percebido por meio das relações sociais. Existem relações sociais com o

relógio, e, principalmente, aquelas vinculadas ao trabalho e à venda do tempo da força de trabalho na era capitalista, que Marx tão exemplarmente explicitou. O relógio, assim como outras produções da cultura da humanidade, percorreu um caminho do social para o pessoal, do interpessoal para o intrapessoal, das catedrais para o pulso. Mas, existem relações sociais associadas ao tempo e não vinculadas à representação do relógio.

Existem relógios que são de uso coletivo. Quem pensaria hoje, ou quem teria necessidade de ter um relógio atômico em casa? Relógios que medem longos períodos de milhões e milhares de anos, ainda pertencem a instituições. Existem poucos em número, sequer todos os países têm. Assim também são os relógios que medem nanômetros. São caros, onerosos. Alguns sequer continuam sendo chamados de relógios.

Conforme nos apresenta Thompson (1998), mesmo os relógios mecânicos, tão comuns hoje, já foram incomuns, caros, onerosos. Eram públicos, presentes em grandes praças, ou igrejas, (substituindo o sino ou ao lado dele) e, posteriormente, nas ferroviárias como símbolo da pontualidade, da sincronia ou como historiciza Whitrow (2005), o relógio e a ferrovia serão os parceiros símbolos da agilidade do serviço postal.

De serviço destinado ao público, o relógio passou para o espaço privado. Muitos, como o relógio de parede ou de mesa. Relógios elaborados, muitas vezes símbolo de ostentação que ficavam em lugar de destaque na sala de visitas ou na entrada (um dos espaços mais públicos da casa). Relógios de pêndulo ou de corda. Séculos depois é que temos a invenção e a necessidade de trazermos conosco um pequeno relógio, um relógio de bolso. Com a necessidade da rapidez temos um relógio de pulso, próprio para uma ágil conferência (THOMPSON, 1998).

Finalmente, já na segunda metade do século XX, temos a proliferação dos relógios pelos ambientes públicos, de trabalho¹, e os relógios privados espalhados pela casa, na sala, na cozinha, no quarto. Temos, também, a proliferação dos relógios pelas pessoas da mesma casa ou dentro de uma escola. Não raro, todos os moradores de uma

¹ Atualmente ambientes que têm uma relação com o lazer, ou com o comércio e que pretendem que pessoas passem naquele local mais tempo possível não costumam trazer relógios ou calendários expostos. Por exemplo o interior de templos, supermercados, shoppings, bares, locais turísticos, ou da indústria do entretenimento. Relógios, ali, estimularia que as pessoas pudessem lembrar de outros compromissos. Nestes locais o relógio é pessoal de pulso ou no telefone celular. Os relógios geralmente ficam nas alas restritas à circulação dos funcionários.

casa têm relógio, senão um, mas vários. Hoje, ele é também um complemento da estética da moda. Paralelamente ao processo de proliferação e redução do tamanho dos relógios temos o aperfeiçoamento da maquinaria² e dos mostradores para indicar fragmentos cada vez menores. Passamos do relógio de um ponteiro, marcando as horas, para o relógio de dois ponteiros, com horas e minutos, para o relógio de três ponteiros (mas todos mostram a possibilidade de um percurso do passado para o futuro) e, finalmente, o relógio digital (que pula e está sempre no presente).

Para Elias (1998), a noção de tempo representa uma síntese de nível altíssimo. “O mecanismo do relógio é organizado para que ele comunique mensagens, de um grupo para indivíduos, que permita regular os comportamentos (...) Ao constatar, por exemplo, que é meio dia do 12º dia do 12º mês do ano de 1212, fixamos, simultaneamente, um marco temporal no fluxo de uma vida individual, na evolução de uma sociedade e no devir da natureza”. Uma síntese uma vez que relaciona posições que se situam, respectivamente, na sucessão dos eventos físicos, no movimento da sociedade e no curso da vida individual. (ELIAS, 1998, p. 16-17).

Elias (1998), ao refletir sobre o tempo e suas relações com os símbolos afirma que “é pouco provável que os homens de todos os estágios anteriores da evolução social tenham julgado necessário praticar o que hoje chamamos de operação de determinação do tempo” (p. 107). Ao buscarmos vestígios mais antigos dessas atividades, reconhecemos facilmente que, para os homens que estavam implicados nelas, tratava-se sempre de relações de caráter pessoal entre eles e uma ordem de realidade específica, visível ou tangível.

Conforme Elias, o que caracteriza o conceito de “tempo” não é somente a função de símbolo de uma síntese prodigiosamente vasta, de uma “abstração” realizada em um movimento de síntese de nível altíssimo, mas também o fato de que as relações que ele representa simbolicamente nunca se estabelecem entre pessoas ou situações objetivas determinadas. Sob esse ponto de vista, o conceito de tempo faz parte da mesma categoria

² Para maiores detalhes sobre o aperfeiçoamento da maquinaria ver Whitrow (1993), o advento do relógio mecânico: a invenção do escape e haste, o relógio de pêndulo, a idéia do universo como relógio, a invenção do cronômetro marinho, isto é de um relógio que compensasse as influências da mudança de temperatura e desequilíbrio no mar (p. 117-158).

dos símbolos utilizados pelos matemáticos. É um símbolo puramente relacional. Não há dúvida de que representa relações de um tipo específico, como a relação entre posições no interior de duas seqüências de eventos, mas os eventos assim relacionados são intercambiáveis. A identidade formal da relação é compatível com a variação do conteúdo daquilo que é relacionado (ELIAS, 1998, p. 107).

A densidade das abstrações simbólicas do tempo e de seus marcadores faz com que seja demorado para as crianças aprenderem-no. Hoje, para as crianças, temos um sentido inverso da apropriação dos marcadores de tempo: o aprendizado do relógio digital, do relógio de ponteiro, o aprendizado das estações do ano (cujo sentido deve ser ensinado, pois não está mais presente na sua vida não agrária), a compreensão do calendário gregoriano é paralela aos primeiros aprendizados do tempo pessoal. Já o tempo cósmico aprende-se depois, e o tempo histórico, geralmente, o último aprendido no processo de apropriação dos símbolos sociais. O interessante é que o aprendizado do tempo é hoje, desde a tenra idade, também uma aprendizagem sobre o relógio. Elas constroem o conceito de tempo, partindo não dos marcadores de tempo mais antigos, mas do mais novo artefato: o relógio digital na sua vida social.

A apropriação do relógio se dá no sentido inverso da humanidade. Ilógico ou não, o aprendizado se dá pelo que lhe é mais próximo. Neste caso, o relógio digital é muito presente e mais fácil de ler. Geralmente, só depois da entrada no ensino fundamental, com o mínimo de noções de soma de cinco em cinco ou de multiplicação por cinco e com o aprendizado do sistema de numeração decimal é que a criança tem sido introduzida à leitura do relógio de ponteiros. A ampulheta de areia fica aí interessante como um brinquedo³. A aprendizagem do sistema de calendário anual não é, para estas crianças, anterior à aprendizagem dos relógios. Mesmo porque não é mais fácil. Mas,

³ Caderno de campo, março, 2004. Perguntas: Quando as crianças passam a ganhar relógios de brinquedo? Geralmente por volta dos dois anos, quando intensifica o processo de imitação do adulto e já tem algumas palavras? Sendo os nossos relógios numéricos poder-se-ia pensar que esperamos as crianças aprenderem os numerais para assim lhes dar relógios. Porém, muito pelo contrário, a aprendizagem dos numerais, entre outras, pode ser em função da necessidade social de olhar que horas são no relógio digital: muitas vezes a proposta é; *“olha o relógio e diga que horas são para a mamãe.”* A criança se dirige a um relógio digital e de lá começa a ler e oralizar em voz bem alta os numerais: *“é um, é três, é dois ou é cinco”*. Muito depois é que ela irá olhar o relógio, voltará até a mãe e dirá *“é uma e trinta e cinco”*. (Caderno de campo, 2004)

estou me referindo aos aprendizados dos sistemas de notação e de quantificação ou cômputo do tempo, por exemplo, àqueles presentes nos relógios e nos calendários.

De qualquer forma, o aprendizado do tempo qualitativo, do tempo social, das referências temporais, por serem criações humanas, também são aprendidas de diferentes modos, conforme se relacionam com as distintas formas de organização do social, do trabalho e da capacidade humana de dar sentido à realidade por meio do pensamento.

Os homens não inventaram apenas as palavras e seus pares relacionais dia e diário ou jornada, noite e noturno, sol e solstício, lua cheia e festa, mês e menstruação, ano e idade, lua nova e cerimônia religiosa, ou o aperfeiçoamento dos tempos verbais em passado, presente e futuro. Palavras tinham uma relação com uma dada ação prática. Eles também inventaram uma palavra genérica “tempo” (ELIAS, 1998). Em diferentes épocas a palavra tempo teve sentidos diferentes, desde a atribuição de um conceito de mistério, de divino, e assim até inventaram uma narrativa mitológica para decifrá-la, entendê-la. Inventaram o “Tempo” como uma divindade, anterior aos deuses e deusas; depois como uma materialidade externa ou uma variável do movimento já na fase mais mecânica do desenvolvimento científico até a formulação das teorias de tempo como valor nas relações de trabalho no mundo capitalista e ou como elemento chave dos pressupostos da relatividade.

Meu trabalho de pesquisa, entretanto, não fará um histórico, do desenvolvimento do conceito de tempo da antiguidade à atualidade. Não era a intenção original, muito menos a atual. Apenas pinçarei alguns elementos desta historicidade que, embora possam parecer arbitrários, ajudaram-me a compreender algumas das temporalidades na escola e fazer alguns recortes na pesquisa.

1.3 O tempo desde a resposta mitológica é um conceito plural: a dupla Chronos e Kairós

O tempo e as temporalidades têm sido problematizados pela humanidade há milênios. É peculiar ao ser humano refletir sobre o mundo circundante por meio do pensamento. Distinto de outras formas de vida na natureza que tem o instinto como

mecanismo de sobrevivência, o ser humano faz da reflexão, da consciência, do pensamento-linguagem e do trabalho um importante instrumento de conservação da própria existência. As primeiras tentativas humanas de compreensão do mundo real fizeram-se por meio da mitificação da realidade. Isso significa atribuir uma causa sobrenatural aos fenômenos da natureza. O pensamento lendário e mitológico foi o primeiro passo para dar sentido ao que parecia, à primeira vista ser o caos. Assim, o pensamento mitológico se comparado ao pensamento científico nada tem de inferior, possui, como argumenta Nunes (1999), a lógica possível que a realidade histórica permitiu e impõe.

Encontramos uma das compreensões para o tempo na narrativa mitológica. Tal narrativa caracteriza-se por ser bastante rica em imagens, uma vez que oferecem metáforas criativas para as experiências e as relações humanas. Existem várias narrativas mitológicas sobre o tempo; quase todos os povos e religiões criaram as suas. Aqui será especialmente explorada a narrativa que permite compreender as palavras cronologia, crônica, cronômetro, tão presentes no cotidiano atual: as imagens presentes na narrativa grega, transmitida para os romanos e as línguas latinas. Uma dessas imagens para tempo é o mito de Chronos, a outra menos conhecida ou menos narrada é a metáfora de Kairós. Chronos tem uma associação com o masculino, Kairós tem uma associação ambígua entre feminino e masculino.

As mitologias greco-romanas, seguindo Loraux (1990), surgidas já sob a égide do patriarcado, refletem um efeito devastador do tempo e, entre os gregos, mitologicamente, Chronos é um grande inimigo dos mortais. Tentativas de controlar e de laçar o tempo são descritas como vãs. Dessa narrativa mitológica com Chronos temos culturalmente transmitidas e sedimentadas na linguagem as palavras: cronologia, crônica, crônica literária, doença crônica, anacrônico, sincronia, sincrônico, diacronia, sincronização, cronometria, cronômetro etc. O que revela além da possibilidade de fazer crônicas, de contar e de historicizar, a posterior possibilidade de medir. A possibilidade de medir, cronometrar é derivada de uma outra faceta de Chronos, a agricultura, ou a medição da terra e do espaço. Pois, Chronos é o “pai” da agricultura, do semear, já que a agricultura é uma atividade que exige tempo de espera.

Um dos elementos que parece favorecer a explicação mitológica do tempo é a sucessão dos “deuses”. As categorias dia e noite, ensinadas aos pequenos como dimensão temporal, e pelas quais temos que nos orientar, já as ensinamos aos bebês recém-nascidos quando os fazemos dormir à noite e ficar um período cada vez mais longo acordado durante o dia. Mesmo para a nossa civilização, dia e noite parecem ser um dos nossos primeiros marcadores temporais. Já os gregos, em suas narrativas, interpretavam dia e noite como antecedentes e coexistentes ao Tempo.

Tarei algumas breves informações sobre as mitologias que giram em torno de Chronos, porém, longe disso está o desejo de fazer um levantamento completo do pensamento mitológico grego.

O ser Dia, assim como o ser Noite, são, mitologicamente, originados antes de Chronos. Dia é o ser e a palavra que designa um ponto na origem, um momento primordial, o duplo: “di” que significa as palavras luz e trevas. O dia e a noite são posteriormente narrados como dimensões de Chronos. O ser Dia e, posteriormente, a palavra dia marca na tradição greco-romana duas possibilidades, tanto o acaso como o previsto. Na tradição hebraico-cristã significa duas mesmas possibilidades: diabo e dies. Diabo refere-se a uma redução de diábolos (dia-bola ou dia-lançado) ou o acaso e dies (o dia previsto), posteriormente deus.

A palavra deus não é adequada para designar o ser Chronos, já que tal ser é um titã. Os gregos organizaram os seres ou as divindades em “famílias divinas”, e desenvolveram, também, genealogias para explicar tanto a criação do universo como a origem dos deuses. Chronos juntamente com Celo e Gaia e outros, são personagens mitológicas das duas primeiras gerações, isto é, titãs e anteriores aos deuses, divindades da terceira geração (por exemplo: Júpiter, Pã e outros que compõem o panteão olímpico). Júpiter, no entanto, pertence à categoria de deuses, aqueles seres que têm virtudes e defeitos próprios dos humanos. Como seu próprio nome indica Júpiter significa, segundo o dicionário, Ju + Piter, isto é Ju (dia, dies ou jueves) + Piter (pai), isto seria algo como dia-pai ou deus pai. (HOUAISS, 2003).

Desde os gregos, o tempo/temporalidade era expressado com três palavras e sentidos: Chronos (o tempo comum), Kairós (o tempo oportuno), Aion (o tempo sagrado

eterno, a eternidade), que, apesar de diferentes, não parecem hierarquizadas. No entanto, atualmente, parece que vivemos apenas sob o império do tempo Chronos e da cronologia, e tal é a hierarquia que nos esquecemos Kairós e Aion. Mas, como o tempo é descrito mitologicamente? Quem é Chronos? Existem várias versões. A mitologia grega é também uma genealogia⁴.

Na narrativa da mitologia grega, conforme mostra Brandão (2000), Chronos será o último filho de Geia e Celo⁵. São três gerações femininas, até os deuses do Olimpo. A primeira geração reinada por Geia, a segunda geração reinada por Réia, a terceira geração por Hera, que dividiria o trono ao lado de Zeus, e uma quarta geração dos deuses olímpicos na qual o feminino já não reina.

Segundo Loraux (1990), já na primeira geração Gaia limitou Caos/abismo⁶, o espaço infinito, o vazio, e criou um ser igual a ela, por cissiparidade, Celo, um espaço finito, o primeiro macho. Ela deu à luz mais a um companheiro do que a um filho. Enquanto isso, Caos procriava Nix, a fenda, ou Noite. Na genealogia, Gaia e suas filhas sempre procriaram com um companheiro enquanto Noite ou Nix⁷ sempre procriara sozinha por cissiparidade⁸. Logo após Gaia/Geia ter sido capaz de conceber um ser com a

⁴ A versão contida e organizada na Teogonia de Hesíodo é a mais recente, a mais conhecida e a mais didática. Caos, o vazio primordial, gera Gaia, Geia ou Ge (a capacidade geradora, a mãe de todos), Tártaro (o abismo distante), Eros (a união ou o amor), Érebo (a escuridão profunda da criação ou o buraco negro) e Nix (a divisão, a noite ou a fenda original). A partir de Gaia, surgiram primeiramente o Céu/Urano, as grandes Montanhas (rochas) e Ponto (o mar). Posteriormente, Gaia gerou por cissiparidade outras divindades ou uniu-se a Urano e Ponto tendo outros seres e titãs.

⁵ Celo ou Céu, ou o Espaço, como narram os poetas, que é um dos mais antigos dos seres, também chamado de Urano. Urano também pode ser grafado como Ouranos que designa a idade de ouro: idade da abundância, da colheita, do império do matriarcado, da propriedade coletiva, ou até época do paraíso.

⁶ Um ser quase feminino segundo a Teogonia.

⁷ Quando Nix procriou com Érebo ela produziu filhos luminosos: Éter, é a luminosidade além da atmosfera e Hemera personifica o dia, luz acima da terra. E as Hespérides são as ninfas do poente.

⁸ Noite nascida da fenda original, só conhece a divisão. Ela pariu uma prole sem amor/união, por divisão de si própria. Uma prole que reúne tudo que os gregos consideravam negativo. As Moiras, que personificavam o destino humano (designado em épocas tardias com as três fiandeiras: Clotó tecia o fio da vida, Láquesis determinava o comprimento e Átropo cortava) e outras abstrações: Nêmesis (a vingança divina), Apáte (o engano), Filótes (a amizade), Geras (a velhice); Hipno (o sono), Lissa (a raiva), Momo (a zombaria), Oizus (a miséria), Oniro (o sonho) e Éris (a discórdia). Esta gerou outras abstrações: Lete (o esquecimento), Orço (o juramento), Áte (o erro), entre outros.

possibilidade de cobri-la, Céu/Celo/Urano, ela se une a ele por amor/união e juntos têm vários filhos⁹ e filhas¹⁰. Seu filho mais novo era Chronos.

Os seres da segunda geração, filhos de Gaia com Urano, são filhos terríveis que o pai passa a odiar. Mas Gaia, temerosa do poder masculino de Urano¹¹, presenteia aos filhos com uma foice para matá-lo. Chronos é quem aceita a tarefa e com a foice mutila os órgãos genitais de seu pai. Parte dos órgãos e do sêmen cai no solo, semeando-o, fertilizando-o, e lhe trazendo vida, porém, castrado Celo/Céu/Urano é impedido de procriar¹². Depois de haver destronado Celo, Chronos¹³ obteve de seu irmão primogênito o direito de reinar em seu lugar. Mas, os titãs impuseram uma condição: a de Chronos fazer morrer toda a sua posteridade masculina, garantindo que a sucessão ao trono fosse reservada aos filhos dos titãs. Chronos teve com sua irmã Reia (fertilidade), uma prole numerosa, porém, tornou-se tão déspota quanto seu pai. Temeroso do poder dos ciclopes e hecatônquiros, encerrou-os no Tártaro. Depois que Gaia¹⁴ e Urano/Celo profetizam que seria destronado pelos filhos, Chronos passa a devorá-los logo que nasciam, conforme combinara com os irmãos titãs.

Chronos exigia que sua irmã e esposa Réia entregasse-lhe os recém-nascidos temendo ser destronado. Entretanto, Réia, enganando o irmão, conseguiu salvar alguns filhos da segunda geração os chamados deuses do Olimpo¹⁵. Estes deuses são a

⁹ Celo ou Urano e Gaia geraram divindades poderosas e selvagens e incontroláveis, os ciclopes (Brontes, o trovão, Estéropo, o relâmpago, Arges, o raio) representados por gigantes de um olho só, os hecatônquiros, gigantes de cem braços e cinquenta cabeças e os titãs e suas irmãs. Estes, menos selvagens mas poderosos eram, entre outros, na Teogonia de Hesíodo: Oceano, Ceos, Crios, Hipérion, Jápeto e Chrono.

¹⁰ Irmãs dos titãs, as titânides mais citadas são: Réia, Teia, Têmis (memória), Mnemósine e Tétis.

¹¹ Francis Bacon (2002) entende por Celo a concavidade ou a circunferência que encerra toda a matéria. O limite do universo conhecido e não apenas o Céu ou atmosfera que circunda o planeta Terra.

¹² De seus genitais cortados aconteceram as últimas produções segundo a mitologia: do esperma que atingiu o mar brotou Afrodite, do sangue que caiu na terra gerou as Ninfas Meliades e as Erínias.

¹³ Bacon destaca o nome Saturno e não Chronos, durante sua alegoria: “A quantidade de matéria permanece sempre a mesma não aumenta nem diminui porque privou seu pai das possibilidades de voltar a criar.” (2002, p. 46) A matéria só poderia transformar.

¹⁴ Após a castração de Urano, Gaia uniu-se a Ponto e gerou outros titãs: Taumas, Fórcis e Euríbia. Eram divindades marinhas com uma importância genealógica. Taumas uniu-se a Electra, outra oceânides, e gerou a bela Íris, personificação do arco-íris ou a mensageira dos deuses, e as horrendas Harpias. Fórcis, que na mitologia confunde-se com Nereu e Proteu, uniu-se a sua irmã Cetó e gerou as Greias, as Górgonas e Equidna, metade mulher e metade serpente, mãe dos monstros.

¹⁵ O Cânon mais aceito é: Hera (ou Juno para os romanos), Hades (o Plutão romano), Poseidon (o Netuno romano) e Zeus (Júpiter para os romanos), Apolo, Ártemis, Hermes, Dionísio, Deméter, Ares. Mas a lista podia acrescentar Héstia e Afrodite para completar doze e torna-lo equivalente ao horóscopo e aos meses.

quarta geração feminina: (Caos, Gaia, Réia e Hera), mas são a terceira geração masculina: (Celo/Urano, Chronos/Saturno, Zeus/Júpiter). Caos, Geia e Réia têm todo o poder. Seu poder extingue-se quando Hera, apesar de ser igual ao irmão Zeus tem que se adequar ao estatuto de esposa¹⁶.

Zeus, quando atingiu a idade adulta, declarou guerra ao pai, Chronos, venceu-o, arremessando os seus órgãos genitais ao mar, afastando-o do trono. Toma posse do reino, conforme a previsão de um oráculo e reina com segurança. Assim, a Dinastia de Chronos continuou em prejuízo daquela dos titãs, seus tios.

Segundo a leitura de Bacon (2002), a alegoria presente neste mito em que Chronos devora os filhos pode ser a seguinte: o tempo devora até os filhos. O Tempo (Chronos) que não se sacia, pois devora todos aqueles que passam. O Tempo que, munido de uma foice, devora filhos e mata o pai, mas também semeia o solo e o mar. No semear, o sêmen lançado (alegoria masculina e não feminina da fertilidade) ao solo e ao mar é que unirá Tempo/Chronos a outra narrativa.

Segundo Lourax (1990), na mitologia romana, Chronos passa a ser denominado de Saturno, o protetor da agricultura. Zeus, denominado Júpiter, vence o pai Chronos/Saturno, acorrenta-o ao curso dos astros, ao limite do universo conhecido, isto é, sujeita-o com laços que o prendem. Assim, Chronos/Saturno passa também a significar o guardião dos limites do universo (espaço e tempo), aquele astro que fazia a circunferência mais longa e mais devagar. Desde a narrativa mitológica, Chronos/Saturno significam tempo e espaço. O que segura ou atém o tempo são os laços. Laços interpessoais, ou, ainda, na linguagem mitológica, a personagem Laços pode ser também denominada Destino, pois, é no Tempo que Laços/Destino desempenha sua tarefa, o que sem o jugo jupiteriano seria impossível. Ademais, sem que o Destino ou Laços ou Fado cumprisse sua tarefa o tempo não seria o mesmo.

Diz a mitologia que Zeus/Júpiter sobreviveu porque Chronos/Saturno foi enganado, mas os homens não conseguem tal feito, enganar Chronos, apenas acorrentá-lo. Estamos na terceira geração, Júpiter/Zeus tem filhos com sua irmã Hera. Hera é quem

¹⁶ A versão de Homero relata que tudo teria se formado a partir do titã Oceano com sua irmã Tétis. A versão de Hesíodo dá primazia a Caos e coloca Oceano na segunda geração. Esta versão tornou-se a mais aceita.

finalmente será reconhecida por reinar ao lado e não superiormente, terá que se adequar ao *status* de esposa. A antiga proeminência das deusas acaba. A narrativa representa alegoricamente o fim do matriarcado e das relações igualitárias e o início de um reinado patriarcal. Segundo Laroux, a narrativa da Teogonia “tem decerto como fim último excluir as mães, não as instalando no início da plenitude de seu poder”, justificando o poder masculino e dos deuses ou deus. (LAROUX, 1990, p. 64)

No reinado de Chronos/Saturno ainda é Réia, sua irmã quem reina, fecunda e tem o poder até de esconder os filhos. É, posteriormente, lembrado como uma época de poder igualitário com as fêmeas, pacífico com os súditos e governado com doçura. Havia igualdade de condições, típicas do matriarcado e da propriedade comum e, nenhum homem servia a outro como escravo; ninguém possuía coisa alguma exclusivamente para si; tudo era bem comum. O reinado de Júpiter será caracteristicamente masculino, ele “pare” Atenas e todas suas filhas “escolhem” continuar virgens, sem filhos.

Em Roma, o templo elevado a Saturno (Chronos) foi depósito do tesouro público em lembrança de que no tempo de Saturno, na Idade do Ouro, não se cometiam furtos, pois não havia propriedade privada. Saturno¹⁷ era representado geralmente como um velho curvado, erguendo na mão uma foice para mostrar que preside o tempo, permanecendo amarrado com correntes. Sua estátua só era desacorrentada em dezembro, quando celebravam as festas para ele, as Saturnais.¹⁸

As Saturnais podiam representar também o fim de um ciclo. Essas festas, para lembrar os tempos felizes, remontavam a um passado anterior à fundação da cidade. Consistiam, sobretudo, em representar a igualdade que primitivamente reinava entre os homens. As Saturnais realizavam-se no dia 16 de dezembro de cada ano, no solstício, durava um dia, mas o Imperador Augusto ordenou que durassem três. Para Saturno

¹⁷ Chronos, não era habitualmente na Grécia antiga representado como Saturno, mas foi cultuado no sopé do Monte Cronion ou Monte Elida.

¹⁸ Segundo Whitrow (1993, p.84), as saturnais romanas, também podem ter uma relação com a com a tradicional benção do Nilo no Egito, ocorrido no solstício, origem de muitos calendários inclusive o egípcio. Eram festas onde havia inversão de papéis entre senhores e escravos e todas as tarefas eram suspensas, exceto a culinária, havia suntuosos banquetes e troca de presentes. Quanto o império romano torna-se cristão a festa do nascimento de Jesus, o natal, é transferida para este momento para substituir o costume pagão. De qualquer forma, o solstício do sol, seja festejado como benção do Nilo, seja pelas saturnais ou pelo Natal, é um marco astrológico significativo para a determinação de qualquer calendário solar ou luni-solar.

também era dedicado, na semana de sete dias, um dia de culto: o *saturni dies*, dia de repouso, ou *shabbath* judaico, ou *sabbatum* romano, o sábado (português), o *samedi* (francês) ou *saturday* (em inglês) (ELIAS, 1998; WHITROW, 1993 e 2005, MOREIRA, 2001). Este culto a saturno era mais pessoal, particular, privado. Encontro aqui, um indício para responder à pergunta desnaturalizadora “por que sábado é sábado e não sétima-feira”, isto é, os sentidos de sábado, ou dia de saturno, é anterior e mais antigo que a denominação dos outros dias da semana na língua portuguesa.

Além de Saturno/Tempo ser representado acorrentado com uma foice, ele também pode ser representado com um globo na cabeça. Outra forma é apresentada por meio do nu com um véu, sem dúvida, porque os tempos são obscuros e cobertos de um segredo impenetrável, que só o Destino ou Fado podem desvendar. Em uma gravura etrusca é representado com asas e a foice pousada sobre um globo. A foice, ou o ceifar, é um dos atributos mais freqüentes e representativos da agricultura. Pode ser também a ceifada agrícola ou a reprodução da vida (é recente a foice representar a morte ou acompanhar a figura da morte). Por vezes, junto à foice, Saturno (tempo) é acompanhado de uma serpente ou dragão mordendo a cauda como alusão ao tempo cíclico ou ao semear da agricultura ou à fertilidade e à maternidade, ou até um zodíaco. Em outras representações, raras, anda de muletas. Raramente acompanhado por uma ampulheta e jamais acompanhado pelo relógio, invenção moderna recente. Apesar de nos dias de hoje relacionarmos o tempo/Chronos e a cronologia ao relógio mecânico, sua imagem antiga era outra: semear, prover a fertilidade, aguardar, lançar dados, ceifar.

Conforme apresenta Olgária Matos (1994), contrapondo a imagem de Chronos, temos as imagens de tempo como Kairós. Kairós era ilustrado pela figura da oportunidade, ou momento breve e decisivo. Representado por um homem jovem, a princípio nu, num movimento de fuga, provido de asas nos ombros e nos tornozelos, portando uma lança, em equilíbrio no gume da uma faca ou sobre uma ou duas rodas. Algumas imagens mostram Kairós como uma jovem sempre em movimento em um movimento de colheita.

O caráter alegórico da figura de Kairós ou Oportunidade sobreviveu até o século XI e depois tendeu a fundir-se com a figura da Fortuna. A fusão foi favorecida pelo

fato de a palavra latina Kairós, ou seja, *occasio*, ser do mesmo gênero que *fortuna*. Certeau (1996) trabalhará com o tema da ocasião “como um nó importante em todas as práticas cotidianas” (p. 159), relacionando-as com a ocasião aproveitada e não criada, como momento oportuno, as táticas da inteligência, a paciência e as práticas do tempo e da “deusa” Mates, a memória (1996, p. 152-166).

Por outro lado, uma idéia exatamente contrária à de Kairós, é também representada como tempo na arte antiga. O de Tempo como Aion, ou seja, o princípio ativo da criatividade eterna e inesgotável. Essas imagens de Aion estão relacionadas com o culto mesopotâmico de Mitra, que mostra uma figura severa e alada com cabeça e garras de leão, estreitamente envolvida por uma grande serpente e levando uma chave em cada mão. Mais raramente Aion pode vir representado como a divindade órfica Fanes, um belo jovem alado, circundado pelo zodíaco, provido de muitos atributos, poder cósmico e rodeado pelos anéis de uma serpente.

Quanto mais antiga a representação do tempo, mais difícil encontrarmos os símbolos ou os sentimentos modernos que associamos ao tempo: o relógio mecânico, o relógio de areia, a foice, as muletas, qualquer sinal característico da velhice, ou do atraso. Em outras palavras, as imagens antigas do tempo utilizam-se de símbolos que emanam a idéia de uma velocidade fugaz, de equilíbrio precário, do movimento e da fortuna ou de símbolos de poder universal e fertilidade infinita, da vida e da agricultura, da regeneração ou das gerações. No entanto, não por símbolos ou alegorias de decadência, destruição ou ligados a aspectos negativos. Até a serpente enrolada em forma de círculo, ou não, representava muito mais o poder do fraco e do pequeno sobre o grande e o forte. Por ganhar a batalha pelo uso do esconderijo, do sorrateiro, do veneno e não pelo uso da força, ou do sêmen, e do conhecimento do que a própria morte; representava muito mais a vida, a fertilidade, isto é, como símbolo fálico, do que a degeneração, a morte, o perigo ou o não sagrado.

Mesmo quando as divindades clássicas foram associadas aos planetas, estes aos dias da semana e Chronos ao planeta Saturno, ganharam atributos associados ao longínquo, mais lento e ao limite externo de um ciclo, inclusive o da vida, ao mais velho e temido. Elas eram representações do tempo em uma época em que a concepção do tempo

era circular. Trata-se de uma relação astrológica e religiosa, que se confunde com as concepções de origem do mundo.

1.4 O círculo: a constituição dos calendários como síntese do tempo de cada época

Quando me refiro aos calendários, uma imagem parece ser hegemônica: a tabela numérica com doze tabelas internas, com nomes de meses e os dias. Alguns calendários marcam fases da lua, celebrações religiosas, heróis civis, festas, férias e feriados. Todos os calendários caracterizam-se por serem síntese entre o astronômico e o social. Baseiam-se nos movimentos aparentes do sol, da lua ou das estrelas, na perspectiva de quem se encontra na terra para determinar as unidades de dia, mês e ano.

Os calendários mais antigos tendiam a registrar o tempo ciclicamente, como também compreendiam os movimentos dos astros. No entanto, não apenas as culturas antigas e primitivas, pois na Renascença isso ainda acontecia. A própria palavra renascença denota uma noção cíclica: re-nascer, um nascer de novo ciclo, um recomeçar.

Nas sociedades em que o tempo/calendário continuava assumindo um sentido circular (THOMPSON, 1998), estavam em consonância com os ciclos da natureza, o plantio e a colheita, o inverno e o verão, as secas e as chuvas, os ciclos da vida; infância, juventude e velhice e não necessariamente às idades da vida. Para Ariès (1991), essa noção de idade de uma pessoa é tardia, próxima do século XVI. Mesmo hoje, nossa experiência pessoal temporal cotidiana é também cíclica, as festas repetidas, as atividades no trabalho que parecem circulares, etc. Porém, também vivemos uma “irreversibilidade linear” (HELLER, 1991), na qual construímos uma percepção de que o tempo não volta. O tempo cíclico e circular trouxe aos povos antigos a necessidade de resolver a questão de qual ciclo considerar: os ciclos curtos das lunações, o ciclo das cheias e das secas, o ciclo do “ano” solar ou o ciclo da passagem de certas estrelas.

Com a mudança da vida pastoral e nômade para uma existência mais sedentária, a importância dos fenômenos cíclicos da natureza e sua marcação foi determinante. Já não podíamos mais ser meros espectadores dos poderes cósmicos e do ambiente, mas estávamos obrigados a fazer parte ativa e a trabalhar junto com a natureza.

Isso significou a criação de uma série de “rituais” com vistas a auxiliar à transmissão cultural dos aprendizados sociais sobre o tempo, dentro de uma compreensão cíclica (WHITROW, 2005). Um desses elementos sociais para ajudar a transmissão cultural da compreensão cíclica é a invenção de calendários.

O uso dos acontecimentos físicos e matemáticos para a determinação do tempo são posteriores ao uso de uma relação social com o tempo, por exemplo, “veremos-nos depois do amanhecer”, ou “encontramos-nos antes do anoitecer”. Para os sociólogos Lewis e Weigert, ainda hoje, os acontecimentos no tempo físico, para além dos limites da vida cotidiana, ainda interessam mais aos astrônomos e aos teólogos. Segundo os autores o cômputo do tempo baseado nas premissas físicas e matemáticas transcorre em unidades homogêneas, mesmo que o tempo social caminhe com ritmos diversos (LEWIS e WEIGERT, 1992, p. 90). Assim, para os autores, experimentamos o tempo como uma transição ora física, ora social, e esta mescla evidencia-se no nosso modo de utilizar o calendário.

Não é freqüente, entretanto, perguntarmos-nos o que vem a ser um “calendário”. Mais comum é naturalizarmos os calendários ou nem sequer perguntarmos: “em que dia da semana caiu o dia 22 de abril de 1500?”; “como foi determinado o primeiro dia do ano?”; “como se calcula a data do Carnaval já que todo ano muda?” ou ainda “como se definiu quantos dias tem cada mês”? Entretanto, a pergunta “o que é e como apareceu o calendário?” precede a essas todas.

Em sentido amplo, para o astrônomo Moreira (2001), todo calendário é de inspiração religiosa, todos são astronômicos ou referentes a uma cosmologia e se diferenciam pelo grau de exatidão. É um sistema de ordenamento do tempo com propósitos de organização da vida civil, observância das obrigações religiosas e marcação de eventos. Os calendários trazem várias marcações paralelas. Uma delas é a quantidade de “anos” e para tal é necessário determinar o primeiro dia daquele calendário, que geralmente recai sobre a origem do universo ou o nascimento de um agente divino. A segunda marcação é a do ciclo a considerar, que marca o início do primeiro dia de cada “ano”. Pela origem astronômica, determinam-se as unidades de dias, meses e anos e, de origem arbitrária, as semanas, décadas, séculos.

Os sacerdotes sempre foram os guardiões da medição do tempo. Se existia algo que garantia a crença em deuses era a promessa de boas safras no futuro. Acidentes agrícolas deveriam ser evitados, condição que o homem, a partir do momento que assume sua condição sedentária, conhece muito bem. A possibilidade de dialogar e mesmo controlar o desejo dos deuses que governavam os elementos da natureza marcou as relações do homem com o cosmos. E a religião foi o meio óbvio para isso. Os calendários, então, representavam o conhecimento dessa natureza/deus e as possibilidades de dialogar e se adiantar e planejar.

A origem dos dias é a mais antiga, a mais elementar e se baseia no contraste entre a luz solar e a noite. No entanto, o momento em que o dia se inicia é variável ainda hoje. Por exemplo: no calendário judaico moderno e no muçulmano é ao entardecer, no calendário juliano era ao amanhecer. A observação da periodicidade das fases da lua deu origem à unidade dos meses. A duração do ciclo lunar sinódico (revolução sinódica de uma lua nova a outra) é de 29 dias, 12 horas e 44 minutos¹⁹, mas como a determinação do momento sinódico era difícil, determinou-se desde cedo, em alguns calendários, a alternância de números inteiros com meses de 29 e 30 dias alternados. Assim, o “ano” lunar seria composto de doze meses, aproximadamente 364 dias, um pouco menor que o tempo sinódico, por isso era necessário uma regulação periódica, pois, observa-se uma defasagem rápida dos marcadores de dia/mês/ano em relação ao início das estações.

A importância das luas nas marés, suas relações com as cheias, ressacas, marcam a determinação dos meses. A lua tem importância vital na navegação, seja por mar, seja por terra. Além de determinar as marés, sua luz auxiliava na iluminação noturna, o que era determinante na segurança das caravanas em viagem (MOREIRA, 2001). Assim, o calendário lunar era importante para povos de vida essencialmente nômade, pastoril e navegadores mercantis. Parece que os babilônicos foram os primeiros, na Antigüidade, a utilizá-lo, mas, hebreus, gregos, fenícios, cartagineses, romanos e persas também se

¹⁹Segundo Moreira (2001) o mês lunar em uma linguagem atual, também chamado de mês sinódico, possui 29, 530589 dias, e em um ano trópico temos 12,368267 lunações.

serviram dele. Atualmente o calendário mulçumano é o único puramente lunar ainda em uso.

A noção de ano é originária da observação da alternância das estações. Trata-se de uma observação essencial para os povos ligados à agricultura. O ano é sintetizado nos calendários solares que seguem unicamente o curso aparente do sol e fazem coincidir com maior precisão o ano solar com o ano civil de forma que as estações recaiam nas mesmas datas. Os egípcios parecem ter sido os primeiros povos a organizarem um calendário solar, embora, a divisão do ano em 12 meses de trinta dias tenha uma inspiração lunar. Uma outra hipótese para os 12 meses é a disseminação do uso da base duodecimal do sistema de numeração pelos egípcios.²⁰

Ainda segundo Moreira (2001), a orientação espacial/temporal no antigo Egito era muito fácil: o rio Nilo corre do sul para o norte. Logo, as terras do renascimento (do sol das estrelas e da vida) situavam-se na margem direita e as da morte na esquerda. Não havia margem para discussão. O horizonte do re-nascer era o que orientava, o oriente. O calendário egípcio, cujo ano era constituído de 12 meses de 30 dias e 5 dias adicionais no final, foi de notável contribuição à ciência/religiosidade do tempo e necessário para a sua agricultura. Era importante fixar as festividades, sacrifícios e a subida do rio Nilo no início do verão e o recuo das águas no outono, quando os campos férteis poderiam ser cultivados. O ritual da fertilidade/agricultura era no outono. Mas, qual a importância das datas para os rituais? Os rituais realizados pelos sacerdotes correspondiam à repetição ou à encarnação das ações divinas, do conhecimento da natureza para a subsistência da vida. Já os babilônicos faziam festas para celebrar o início do ano novo, apropriado para o plantio no equinócio da primavera (MOREIRA, 2001, p. 12).

O calendário egípcio, embora similar ao que usamos, possuía uma noção de tempo, segundo Whitrow (1993), bem distinta. Eles concebiam o tempo como uma sucessão de fases cíclicas recorrentes. Tinham pouco sentido de história, de passado ou de

²⁰ Remonta aos egípcios e ao amplo sistema de numeração duodecimal (doze meses, doze signos, doze pontos no compasso, uma dúzia, os graus da circunferência divisíveis por doze) também a divisão arbitrária do dia e da noite em doze unidades, ou doze horas e não em dez unidades, pois a divulgação do sistema decimal é muito posterior. Cada unidade do dia e da noite egípcio tinha relação com a alternância do culto religioso e do sacerdote. Cada unidade, um deus, um oráculo, um horário, ou uma hora.

futuro. O mundo era estático e imutável, criado e organizado num padrão permanente. Incidentes históricos eram perturbações superficiais e os sacerdotes tratariam de consultar os escritos para descobrir se o evento já ocorrera. Esta visão é, em parte, confirmada na sua cronologia: os anos não eram numerados de forma linear, mas para cada novo faraó iniciava-se novamente o ano I. “Por cerca de 3000 anos, o registro de eventos caracterizou-se pela preocupação de listar faraós e sua dinastia, pela ausência da existência de um padrão contínuo das datas” que englobasse todas as dinastias (WHITROW, 1993, p. 40).

O calendário egípcio foi reconhecido pelos astrônomos gregos e se tornou o calendário de referência da astronomia por muito tempo. Copérnico ainda o usou para construir suas tábuas da lua e planetas. Tal calendário passou em 2773 a.C. a ser um calendário sideral²¹, determinado pelo “nascer” da estrela Sírius, então Sótis, para definir o início do ano, e chamado de calendário “sotiacal”, com 365 dias. (MOREIRA, 2001; WHITROW, 2005;) Ao longo dos séculos o ano foi ganhando uma precisão matemática.²²

O calendário egípcio passou a ter anos bissextos, com um dia a mais no mês que corresponderia ao nosso mês de agosto. Esse novo calendário passou a se chamar Alexandrino. No entanto, a reforma não foi aceita integralmente e os dois calendários, egípcio antigo e alexandrino, permaneceram paralelos. Os astrônomos e astrólogos

²¹ Baseia-se o calendário sideral no retorno periódico de uma estrela ou constelação a uma determinada posição na configuração celeste. Para o estabelecimento do calendário sideral, há milênios, utilizou-se a observação do nascer ou do ocaso helíaco de uma estrela. Chama-se nascer ou ocaso helíaco (ou cósmico) a passagem de um astro pelo horizonte oriental ou ocidental no momento do nascer ou do pôr-do-sol, respectivamente. Nascer helíaco, portanto, é a primeira aparição anual de uma estrela sobre o horizonte oriental, quando surgem os primeiros raios de sol. Para evitar atraso no registro da data do nascer helíaco, os sacerdotes egípcios, que determinavam as estações em função desse fenômeno, eram obrigados a vigílias noturnas rigorosas. Vigias divididas em turnos, geralmente doze. Alguns povos do Brasil e da América do Sul serviam-se do nascer helíaco das Plêiades para indicar o início do ano. O primeiro calendário assírio se baseava no nascer helíaco da constelação de Cão Maior, cuja estrela principal, Sírius, tinha importante papel em sua mitologia.

²² Atualmente, em astronomia distinguem-se vários aspectos do ano com pequenas diferenças de duração. a) O ano trópico tem 365 dias, 5h, 48m, 46s. corresponde a 365,242199 dias. Compreende o intervalo correspondente entre sóis sucessivos equinócios vernais; o momento em que o sol aparente cruza o equador celeste em direção ao norte. b) O ano sideral tem 365 dias, 6h, 9 m, 10s. Corresponde ao intervalo que o sol leva para voltar ao mesmo ponto em sua trajetória aparente anual. Essa diferença ocorre em virtude do fenômeno da precessão dos equinócios. c) o ano anomalístico tem 365 dias, 6h, 13 m, 53s, compreende o intervalo de duas passagens da terra pelo periélio, ponto de sua órbita em que está mais perto do sol. (MOREIRA, 2001).

mantiveram a notação antiga²³. Parte do calendário egípcio foi utilizado na Babilônia, com seus 12 meses lunares. Os gregos, que adotaram o calendário babilônico²⁴, fizeram duas modificações importantes (em 432 a.C.), um critério de correção do ano lunar²⁵ e outra na duração do ano médio, com 365,25 dias, mais próximo ao ano trópico verdadeiro. Os babilônios adotaram essas correções 50 anos depois e esta é a provável base do calendário mulçumano atual. Os romanos adotaram primeiro o calendário greco-babilônico, (em 700 a.C.) contudo, contavam-se apenas 10 meses²⁶, perfazendo 304 dias no ano. Os 61 dias restantes caíam no inverno, e, aparentemente, não faziam muita questão de considerá-los como ano civil. Embora, originalmente no calendário romano o ano começasse na primavera, quando os cônsules começaram a tomar posse em primeiro de janeiro (em 153 a.C.) os romanos passaram a considerar este o primeiro dia do ano civil, distinguindo-o do início do ano nos rituais religiosos. Segundo Whitrow (2005), um sacerdote observava a lua e proclamava o início da aparição do quarto crescente, denominado *kalend*. Tal denominação dará origem à palavra calendário e *calendas*, o primeiro dia do mês, o dia de pagar as contas.

O antigo calendário romano/egípcio religioso/civil, foi substituído pelo calendário juliano. A reforma de Júlio César, realizada no ano romano de 753 (equivalente a meados do primeiro século da era cristã, 46 a.C.), foi encomendada ao astrônomo alexandrino Sosígenes e decretada por leis do Estado e não pelos sacerdotes. Essa reforma

²³ Os persas adotaram o antigo calendário egípcio (em 500 a.C.) com modificações. Os armênios adotaram-no até o início do século XX. Os três últimos meses, com cinco dias no final, do calendário armênio correspondem exatamente aos três primeiros do antigo calendário egípcio. O calendário alexandrino é ainda usado na Etiópia, na igreja Cóptica e, para fins de agricultura, no moderno Egito e vizinhos do norte da África.

²⁴ Provavelmente deles herdamos o sistema de base sessenta com o qual dividimos uma hora em sessenta minutos (prima divisão) e um minuto em sessenta segundos (segunda divisão).

²⁵ Tal correção é conhecida como ciclo metônico, introduzindo-se sete intercalações num período de 19 anos. Metônico é referente ao astrônomo filósofo grego Méton (Moreira, 2001).

²⁶ A origem da nomenclatura dos meses em *latim* é incerta: o primeiro mês é **março** (*Martius*, homenagem à Marte), **abril** (de *Aphrilis*, *Aphrodite*, ou *Aper/Aprus*), **maio** (*Maius*, homenagem à deusa *Maia*), **junho** (*Junius* à deusa *Juno*). O quinto mês, *Quintilis* e o *sexto Sextilis* - alterados pelo imperador Augusto para *Julius* (**julho**) e *Augustus* (**agosto**) homenagem a Júlio César e a si próprio. Os demais meses continuam numéricos September (**setembro**), October (**outubro**), November (**novembro**) e o décimo, december (**dezembro**). O “rei” Numa Pompilius nomeou oficialmente dois meses, janeiro e fevereiro, ao que indica no final do ano. **Janeiro** homenageia o velho deus *Janus*, que tem duas faces, uma que olha para frente e outra que olha para trás, o passado. O nome **fevereiro** é mais controverso, parece derivar de *februa*, chicote de carneiro com o qual procurava “purificar-se” ou “penitenciar-se”.

estatal também fixou as datas, a contagem dos dias e a relação entre os meses, o que fez o calendário parecer bastante com o que temos hoje. A reforma Juliana também acrescentou o ano bissexto, um dia ao mês de fevereiro de quatro em quatro anos. (MOREIRA, 2001) No entanto, sua noção de tempo também era cíclica e a cronologia dos anos reiniciava no ano um, a partir de ciclos de imperadores.

Os romanos, antes do cristianismo, utilizavam a semana civil religiosa na forma lunar, denominadas *calends, idos e nonas*²⁷. Porém, dentro dos limites do império romano homogeneizou, mais tarde, a semana em sete dias. A origem da nossa semana, (ciclo arbitrário) é, provavelmente, a herança da combinação de várias culturas. (MOREIRA, 2001) Dos babilônicos veio a doutrina da influência dos astros e estrelas no destino dos homens (dia do sol, dia da lua e dos cinco planetas conhecidos), em cujo calendário lunar prestava-se especial atenção ao período de sete dias associado às fases da lua (WHITROW, 1993, p. 47). Seus impostos, para aplacar e reconciliar os deuses, influenciaram os hebreus, que, por sua vez, influenciaram os cristãos e, por fim, modificaram os costumes romanos. Os sete nomes babilônicos foram substituídos por nomes latinos e, posteriormente, pelos nomes dos deuses germânicos no norte da Europa. A semana planetária “foi oficialmente adotada (em 321 d.C.) pelo imperador Constantino”²⁸ (WHITROW, 1993, p.85).

Segundo Moreira (2001), a complexidade dos calendários se dá porque os períodos dos calendários diferentes são não equivalentes entre si. Não há como obter uma relação que resulte em números inteiros entre o mês lunar, o dia e a duração do ano e a mudança das estações. Mesmo com toda a nossa tecnologia, não seria viável utilizar

²⁷ Provavelmente uma herança grega que dividiam o mês em três partes ou refere às faces visíveis da lua. No entanto, não eram partes iguais.

²⁸ Os nomes relacionavam-se aos dias dos deuses: saturno, sol, lua, marte, mercúrio, júpiter e vênus. Posteriormente, nos países de língua latina, o nome dia de Saturno foi substituído por *sabbatum*, dia do descanso, e o dia do Sol (sunday) passou de *solis dies* para dia do Senhor, *domenicus dies*, ou *dies dominica*, ou, resumindo, domingo. As línguas latinas mantiveram uma relação com a semana planetária, exceto no português que adotou a nomenclatura hebdomadária do latim litúrgico designando pela sucessão ordinal, como no sistema judaico, em relação aos sete dias da criação. O complemento *feria* significa *dia de festa* ou dia santo. Quanto ao sentido da palavra *feira* (mercado), este origina-se na Idade Média, onde os dias santos eram dias de mercado. A ordem da semana planetária, parece sem sentido, segundo Whitrow (1995), uma vez que não se harmoniza com a ordem física, que se supunha, que dos planetas em relação a terra: lua, mercúrio, vênus, sol, marte, júpiter e saturno. (op cit. p. 85)

cotidianamente valores com várias casas decimais. Assim, em calendários trabalhamos com aproximações.

A noção de tempo cíclica pouco permite o estabelecimento da simultaneidade, ou o estabelecimento de uma cronologia a longo prazo que envolva, por exemplo, mais que um império, ou eras geológicas. Mas, sobre aquela noção, uma noção de tempo emerge materializando-se (a capacidade de admitir a linearidade, a evolução, o progresso, a sincronicidade de eventos e a medição, quantificação de tempos longos) principalmente, em dois instrumentos no calendário e no relógio. Isso não quer dizer, no entanto, que a noção de linearidade e irreversibilidade fosse nova, a expressão grega “não banharás no mesmo rio duas vezes” já tinha não apenas o sentido de tempo circular. Por outro lado, a emergência dos marcadores lineares e regulares, como veremos adiante, não quer dizer que a noção de tempo cíclica desaparecerá. A noção cíclica estará presente tanto nos povos rurais e relacionadas ao trabalho agrícola como à vida cotidiana.

1.5 A linha: emergência no calendário de uma concepção linear de tempo

Para nós, parece que um calendário anual de anos subseqüentes e com eventos não repetidos seja algo lógico. Mas, como mostrado no item anterior não é lógico, é antes de tudo histórico-cultural. Para Leher (1996; 2001), o que não podemos esquecer é que o tempo linear é uma mudança conceitual importante. Ele marca a nossa concepção de história. Abre a possibilidade para compreender, na sociedade atual, a perspectiva do progresso, do desenvolvimento e da evolução. Enquanto cíclica, e presa aos ritmos agrários, ou nômades, na qual de tempos em tempos o Tempo circula e volta ao mesmo ponto, não há possibilidade de “avanço” tal qual concebemos.

A adoção de uma noção de tempo linear pressupõe a existência de um evento único e não repetível, seja religioso ou social como o início de um império, ou evento geológico, ou as eras de um planeta, ou a existência de um profeta. Eventos que não estejam sujeitos à repetição em outro ciclo e, portanto, marcam um aspecto incomum, implicam uma quebra ou a abertura de algum ciclo, transformando o aro em apenas uma

linha. Isso denota que o tempo seria mais linear do que cíclico. Esta é uma das influências do cristianismo no Império Romano. Ela é marcada pela interpretação e consideração do episódio do nascimento e crucificação de Jesus de Nazaré, o Cristo, como algo único e não repetível. Tal interpretação marca a necessidade dos povos latinos cristianizados em recontar os anos tendo tal evento como marco. Outros calendários adotaram outros eventos, também como únicos. Assim, a contagem dos anos, a partir da idéia linear, ocorre quando o Império Romano já era cristão (no século IV a.C.).

Dentro do império, isto é, usando o calendário juliano, contava-se os anos julianos a partir do início do governo dos imperadores, ou a partir de Diocleciano. Como o império era cristão, o papa João I solicita ao abade Dionísios Exíguus, um novo cálculo para a tabela de páscoas. O abade Exíguus percebeu “que era impróprio iniciar a contagem dos anos começando pelo Imperador Diocleciano, o perseguidor de cristãos, logo um inimigo, mas sim pelo nascimento” (WHITROW, 1993, p. 86), e sugere uma contagem dos anos a partir da Era Cristã. Assim é realizado (em 325 a.C), o concílio de Nicéia, onde o abade Exíguus sugere que o calendário juliano deve substituir o ano 248 da Era Domiciliana pelo ano correspondente de 332 da Era Cristã.

O calendário juliano/cristão usa um sistema de contagem no qual o ano zero não existe e a cronologia inicia a Era Cristã no ano I. Passando para a notação, por exemplo, 332 *anno Dominum*, ou a abreviatura latina 332 a.D.²⁹, no lugar de 985 AUC (*ad urbis conditae*, referente à data da fundação de Roma). O calendário juliano/cristão só será oficializado (em 386 a.C.) pelo imperador Teodósio. Teódosio aboliu o calendário romano/juliano/pagão e as suas festividades, rompendo, pela proibição, os mais populares vínculos com o passado histórico. Disseminado e uniformizado o calendário juliano/cristão elaborado por Exíguus tornou-se também obrigatória a semana latina de sete dias, com descanso no *dies dominica*, domingo, dia do senhor. Segundo Whitrow, é portanto, a Teodósio “que o mundo europeu deve um calendário uniforme (...) pois em seu decreto impôs severas sanções aos que dessacralizassem o dia do Senhor.” Legislação que

²⁹ Não devemos confundir as abreviaturas a.D., *anno Dominum*, ou *Anno Domini Nostri Iesu Christi* ADNIC desenvolvido por Exíguus, com a abreviatura criada por Beta, para antes de Cristo e depois de Cristo, respectivamente a.C. e d.C. no início do século VIII. No entanto, tal sistema apenas entra no uso geral da escrita a partir do século XVII (WHITROW, 1993, p. 86).

apenas foi relaxada após a primeira guerra mundial. (WHITROW, 1993, p. 86). Assim, o calendário cristão passou a ser adotado no ocidente dentro dos limites do império romano a partir do século VI, sendo a era cristã oficializada para toda Igreja Romana e introduzida na Igreja Bizantina a partir do século X.

As condições de cálculo da época de Exíguus para reformar o calendário juliano e torná-lo juliano/cristão/do sistema dionísico eram precárias. A evolução dos equipamentos astronômicos de precisão, mais de um milênio depois, fez perceber que o calendário tinha problemas em conciliar as estações do ano com o ano solar. Ele adiantava cerca de um dia a cada 128 anos. Essa diferença, que parece mínima, já se acumulava em onze dias quando o papa Gregório XIII convocou o jesuíta e matemático Christoph Clavius para verificar e corrigir os cálculos do calendário juliano/cristão/dionísico. Assim a correção³⁰ do calendário em onze dias (em 1582 d.C.), gerou a denominação Calendário Gregoriano.

O calendário gregoriano não foi aceito por todos, e encontrou muitas resistências mesmo entre os cristãos e teve o aceite mais demorado em Estados religiosos³¹. Os bretões levaram dois séculos para suprimirem os onze dias³² e sincronizarem os calendários (THOMPSON, 1998). Conforme relata Whitrow, apesar de o texto do Ato do Parlamento ter sido cuidadosamente redigido para evitar injustiças no pagamento de aluguéis, juros, salários, muita gente pensou que suas vidas estavam sendo

³⁰ Para corrigir a discrepância, Gregório XIII eliminou *10 dias* do mês de outubro de 1582. Para ajustar o deslocamento normatizou que todo ano de centena não poderia ser bissexto, exceto se divisível por 400. Finalmente, determinou que a Páscoa Cristã seria o primeiro domingo depois da primeira lua cheia após o equinócio vernal, não deveria ser antes de 22 de março, nem depois de 25 de abril. As demais festas móveis são determinadas a partir da Páscoa. Essa medida tornou o cálculo da Páscoa bem mais complicado e menos astronômico. O equinócio foi fixado em 21 de março, mesmo que não correspondesse ao fenômeno natural.

³¹ Nas nações cristãs e protestantes da Alemanha foi adotado no decorrer dos séculos XVII e XVIII (Prússia, 1775); na Dinamarca (incluindo então a Noruega) em 1700; na Suécia (incluindo a Finlândia) em 1753. Na Suíça protestante, no princípio do século XVIII. Nos países ortodoxos balcânicos, depois de 1914 (Bulgária, 1916, Romênia e Iugoslávia, 1919; Grécia, 1924). Na União Soviética, em 1918. Na Turquia, em 1927. No Egito e no Japão em 1873. Na China foi aceito em 1912, para vigorar simultaneamente com o calendário tradicional chinês, até 1928. Na Inglaterra e suas colônias, entre as quais os futuros Estados Unidos, em 1752. No Brasil, então colônia de Portugal, que na época estava sob domínio da Espanha, o calendário gregoriano entrou em uso em 1582.

³² A época da Reforma Gregoriana dentro do movimento de contra-reforma, a Igreja Anglicana já havia sido posta fora da autoridade do Vaticano e, por isso, não aceitou o novo calendário. Os bretões levaram dois séculos para suprimirem *dias* e, assim, em 3 de setembro de 1752, os dois calendários foram sincronizados (THOMPSON, 1998).

encurtadas. Alguns trabalhadores, ao acreditarem que perderiam o pagamento de 11 dias amotinaram-se e várias pessoas foram mortas. (WHITROW, 1993, p. 15) Um outro exemplo disso, entre os cristãos, é o fato de a igreja católica ortodoxa na Grécia, na Romênia e na Rússia ter apenas o aceitado em 1923.

O presente calendário gregoriano, introduzido em março de 1582, não é considerado o mais exato. Para Whitrow (1993) o calendário maia é o mais exato em relação aos movimentos dos astros e aos ciclos longos. No entanto, o calendário gregoriano oficializa para os católicos que a Páscoa não determina o Ano Novo civil, apesar de manter o acréscimo do dia no ano bissexto³³ no final de fevereiro (antigo fim de ano) e não no final de dezembro (MOREIRA, 2001).

No final do século XIX, quando a contagem cronológica pelo sistema juliano/cristão/dionísico/gregoriano já estava difundida e uniformizada, descobriu-se um erro de cálculo: Jesus de Nazaré teria nascido, segundo a moderna historiografia, entre o ano 6 a.C e o 4 a.C., data que parece ser fidedigna com morte de Herodes. Os indícios astronômicos também sugerem que o nascimento de Jesus ocorreu em meados do ano -5, pois, os astrônomos, diferente dos historiadores, têm o ano zero³⁴. “Sabe-se, hoje, que Exíguus errou o cálculo em quatro anos. Por tradição, contudo, festeja-se o ano cristão como o definido por Exíguus” (MOREIRA, 2001).

Apesar de o mundo globalizado estabelecer comercialmente o calendário gregoriano como calendário civil, ainda hoje convivemos com outros calendários, entre eles: o judaico moderno, o muçulmano, o chinês, etc.

³³ O ano gregoriano tenta coincidir o ano com as estações. Uma primeira explicação para a palavra bissexto é que se origina do latim *bissextum*, bissexto, por repetir (*bis*) o número seis (*sextum*). Uma redução da frase latina *bis sextum ante die calendas martii* (repetir o sexto dia da última “semana” antes das calendas de março). Como o bissexto deveria ser antes da calendas de martii, isto é antes do primeiro de março, ou antes do início do ano, acrescenta-se um dia a mais ao fim do ano, isto é, 29 de fevereiro. De quatro em quatro anos temos o “bissexto”. Outra explicação seria, de quatro em quatro anos temos que “bis seis”, isto é, “repetir as seis” horas que faltam para coincidir. Na reforma gregoriana são bissextos os anos divisíveis por quatro, com exceção para os anos de final de século. Cada quatro fins de século, um é bissexto. Por exemplo, 2000 foi bissexto, mas 1900, 1800 e 1700 não.

³⁴ Os astrônomos apesar de usarem uma contagem de anos similar ao calendário juliano/cristão utilizam-se de marcadores positivos ou negativos para os anos, isto é +500 ou -500, no lugar dos marcadores a.C. e d.C. Alguns historiadores, como Whitrow (1993; 2005), também preferem grafar os sinais + e - na frente do ano.

O calendário judaico moderno tem como ano 1 o mito da criação hebraico (e corresponde a sete de outubro do ano 3761 a.C.). Tal calendário foi adotado a partir de 359 d.C., assim em 2005 d.C. corresponde a 5766. É luni-solar e com propostas puramente religiosas. A Páscoa é sempre festejada no dia 15 do mês Nisan (MOREIRA, 2001; WHITROW, 2005).

O calendário muçulmano é integralmente lunar. O ano 1 refere-se à viagem de Maomé de Meca para Medina (e equivale a 16 de julho de 622 d.C.). Os números de dias nos meses são intercalados entre 30 e 29 dias. O cálculo do calendário é feito de tal forma que completa 360 lunações em 10631 dias. O início do dia é considerado no poente.

O calendário indiano constava de 30 calendários em função da diversidade da região e da religião. A Reforma Nacional do Calendário, formalizada em 1957 da Era Cristã, fez os períodos serem contados segundo os mesmos critérios do calendário gregoriano, salvo que a contagem dos anos, meses e dias ficou defasada.

Na China, adotou-se o calendário gregoriano para fins oficiais e comerciais após a revolução de 1911, no entanto, para festividades é adotado o antigo calendário chinês que parece ter sido introduzido (em 2637 a.C.) pelo Imperador Huangdi. O calendário chinês é luni-solar, a exemplo do judaico. Como ele, há o período metônico, ou seja, anos “normais”, que podem possuir 353, 354 ou 355 dias, e anos “bissexto” que podem ter 383, 384 ou 385 dias.

A França Revolucionária, segundo Whitrow (1993), adotou um calendário republicano pós-revolução, ao mesmo tempo em que adotou o sistema métrico de medidas. No entanto, apenas o sistema métrico vingou. Já o calendário republicano era dividido em 12 meses de 30 dias mais cinco ou seis dias restantes para completar um ano, semelhante ao egípcio. O ano era proposto iniciar no equinócio outonal (na primavera no hemisfério sul). Os anos seriam contados a partir do primeiro ano da primeira República Francesa: 1792. Os meses seriam divididos em três partes (*semanas*) de 10 dias. As causas mais prováveis da não aceitação do calendário republicano francês seriam: a desaprovação do clero e sua influência na população e a instituição da “semana” de 10 dias, o que suprimia um dia de descanso por mês e fazia a população sentir-se ludibriada em seus direitos.

Dessa forma, a antiga noção de tempo eminentemente cíclica dos calendários egípcios, babilônicos, hebraicos, chineses, é convertida pela noção de linearidade, progressão, desenvolvimento e irreversibilidade do tempo e se materializam nas alterações em antigos calendários para os modernos calendários muçulmano, judaico, chinês, gregoriano. Apesar da noção de linearidade ser hegemônica, e superar as demais noções cíclicas, mantemos muitos costumes cíclicos e sazonais. Mesmo depois da nomeação dos cônsules romanos ter passado para primeiro de janeiro, re-iniciando o ano civil, costumes populares diziam que “o ano/ritmo novo só começava depois das *“calendas de martii”* ou após as saturnais/bacanais/carnavais. Trata-se de um costume antigo ligado a alteração do ritmo agrícola. Neste, calendário romano/juliano, março correspondia ao primeiro mês do ano, por ser o mês da primavera no hemisfério norte, e, do reiniciar um novo ciclo após o inverno, do renascer das flores rompendo o degelo, das aves quebrando os ovos, dos primeiros animais, geralmente coelhos, saindo da toca, marcas do novo ciclo retomando. Comemorava-se o ressurgimento da vida, a ressurreição, isto foi transferido posteriormente para a noção positiva e alegre da páscoa cristã no mundo antigo. Desde o calendário egípcio até hoje, mantemos no mês de março, Áries na astrologia, como o primeiro signo do zodíaco no horóscopo, no antigo sistema duodecimal de contagem. O período de um “signo” no horóscopo, ainda hoje, corresponde ao período em que dada constelação tem seu “nascimento” heliacal no horizonte leste.

Assim, embora convivamos com o calendário gregoriano hegemônico, tido como linear, vivemos também outros aspectos temporais, fragmentos de calendários antigos, costumes e festas (*feria*) que ganharam outros nomes e sentidos, mas que mantêm uma raiz histórica com o tempo cíclico, com a astrologia horoscópica e com a astronomia babilônica (ambos são vividos como símbolos arbitrários e pouco relacionamos às estações e aos equinócios) onde hoje sequer ligamos o signo do zodíaco a um conjunto de estrelas “aparecendo” no céu. O calendário atual, como posterior, agrega constituições anteriores. No entanto, as forças políticas hegemônicas do ocidente tratam tempo como uma "variável" da natureza, intocável em seu imutável curso infinito. Mas, como vimos antes, nunca foi assim. Este tempo que se tornou hegemônico como o tempo dos impérios e no capitalismo, no qual as forças produtivas renovam-se no seio das relações de

produção, e, assim, apresenta-se como inalterável. Julga que, sendo hegemônico, são defasagens, atrasos, subdesenvolvimentos, carências. Mas, na verdade, como afirma Leher (2001) são os tempos plurais que coexistem e se deve evitar que a noção de *continuum* hegemônico apodere-se de todas as possibilidades futuroológicas como tempo único. As pessoas cotidianamente experimentam o tempo como físico e como social.

1.6 Um círculo e linhas, um mostrador e os ponteiros: a orientação pelas horas no relógio mecânico e pela tarefa no trabalho

Pontualidade, horário, estar atrasado cinco minutos, correr para pegar o transporte público, chegar primeiro é sinal de respeito, atrasar-se sinal de desrespeito ou de poder, criticar o outro por “gastar” tempo em coisas não prioritárias, sentir-se “perdendo tempo”, atividades corriqueiras, etc. Vamos para a escola, saímos em função das horas marcadas no relógio, almoçamos e assistimos à televisão e, também, inventamos até a hora do lazer...

O objetivo deste tópico é mostrar como o advento do relógio mecânico, muito importante para o renascimento e para a revolução científica, também cunhou entre os séculos XVII e XVIII a noção de um universo que funciona mecanicamente como um relógio. Esta metáfora de que o tempo, a natureza e o universo assemelham-se a um relógio que movia autonomamente rompia com a visão animista e tornava-se uma das bases da visão de Comenius - que escreveu o primeiro tratado ou manual de ensino, *A Didática Magna* - de um universo e de uma escola que funcionassem como um relógio.

Atualmente, no início do século XXI, temos até um sistema de horário mundial, e nos parece quase natural associarmos tempo às horas e estas ao relógio. Até nos parece que os relógios inventaram as horas, porém, foi o contrário. Isso porque a nossa concepção de horas tem uma relação com o relógio mecânico.

Segundo o dicionário Houaiss (2003), a palavra hora também precede ao termo relógio. *Hor* é um antepositivo em grego para *hóros*, ou seja, o limite, o termo, a fronteira. Trata-se de um termo religioso. Deste termo deriva *Horaium* que é também uma designação para o aparelho clepsidra. Tal clepsidra ou *horarium* marcava os intervalos de tempo, pela passagem do fluxo de água, também conhecida por relógio de água.

Embora em português as palavras relógio e horas não guardem semelhança explícita, em outras línguas latinas isso é mais evidente. Em latim temos *horologium*, em italiano *orologio*, em francês *horloge* e em catalão *relotge*. Em língua inglesa *hours* vai designar hora, enquanto *clock* significa o instrumento, a máquina de medir o tempo. A palavra *clock* “é etimologicamente relacionada à palavra latina medieval *clocca* e com a palavra francesa *cloche* que significam sino”, isto é, o instrumento que como um amplificador mostra as horas. (WHITROW, 2005, p. 120). Mas, eu tinha uma pergunta: se a palavra hora é mais antiga que a palavra relógio, então, haveria possibilidade de pensar na existência de horas sem instrumento para medi-la? Claro que atualmente isso seria impraticável, mas um dia foi possível. A proposta francesa do calendário republicano e do sistema de medidas por base dez incluía também a divisão do dia em dez partes iguais (horas) e estas divididas por dez sucessivamente em “minutos” decimais e “segundos” centesimais e milésimos.

Como dito anteriormente, em relação ao ano, o calendário egípcio dividia o ano em doze meses e cada dia em doze horas e assim cada noite, por motivos tanto religiosos quanto matemáticos, pois o sistema de numeração mais cotidianamente usado na época era o de base doze. Esse sistema que era mais compatível com as pequenas frações diárias (uma dúzia inteira, meia ou seis, um quarto, um terço, um sexto), pois baseava-se no número de falanges dos dedos e não no número de dedos (decimal). A divisão em doze partes da noite possibilitava o cumprimento rigoroso dos ofícios sacerdotais e do nascer heliacal das doze constelações eleitas para o horóscopo. Os egípcios inventaram o relógio T em uma régua e a haste (ou obelisco central na praça) ambos para serem usados como relógio de sol durante o dia.

Na Roma Antiga as divisões reconhecidas do período iluminado eram três: “nascer do sol, o meio dia e o pôr-do-sol”, mas, “as noites eram divididas em quatro *vigilae* ou sentinelas presumivelmente de origem militar pela mudança da guarda.” (WHITROW, 2005, p. 84) Os relógios de água romanos eram muito usados nos fóruns para determinar o tempo de fala dos advogados e conceder-lhe um tempo proporcional para a defesa e para a acusação. Mediam o tempo pela quantidade de água passada. Assim os relógios de vela que mediam a duração do tempo pela seqüência de queima da vela

continuaram sendo usados pelos medievais. A contagem das horas também muda no movimento de contra-reforma católica expresso no calendário gregoriano. Em vez da contagem das horas iniciar ao nascer do sol, ocorre à chamada meia noite (WHITROW, 1993, p. 136).

Assim como os relógios de vela, os sinos tiveram um papel de destaque na vida medieval. Embora os sinos fossem apenas instrumentos para anunciar as horas e assim regular em nível coletivo os encontros, os mecanismos para tocá-los, feitos de rodas dentadas e alavancas que oscilavam podem ter contribuído tecnicamente para a invenção do relógio mecânico (WHITROW, 2005, p. 120).

A construção do relógio mecânico é uma invenção que só foi possível pela união de abades e ferreiros. O desenvolvimento do relógio mecânico deve ser atribuído, antes de mais nada, à Igreja. Embora a transmissão de forças por roldanas já fosse conhecida pelo artesão do século XIII, as rodas dentadas e concatenadas somente eram conhecidas por pessoas com alto nível de instrução. Além do mais, era a Igreja quem tinha necessidade de montar um mecanismo que regulasse as 24 batidas diárias dos sinos. Assim, o mais antigo relógio é um mecanismo oscilatório com rodas dentadas no sistema haste e folha, “é o mais antigo escape descrito projetado pela abadia de Saint Albans por volta de 1328 pelo abade Richard of Wallingford que era filho de um ferreiro”. (WHITROW, 1993, p. 122) O ofício do pai é significativo porque se pressupõe a colaboração entre um homem instruído, provavelmente um monge, e um ferreiro que efetivamente o construiu. O relógio de Saint Albans tinha dois escapes, um para controlar o movimento do relógio e outro para tocar o sino a cada hora.

A construção do relógio mecânico resume-se a um processo de aperfeiçoamento lento que vai terminar na corrida para a construção de um relógio que funcionasse em alto mar, o chamado Cronômetro Marítimo, e que corrigisse o movimento oscilatório das ondas. Este instrumento foi reconhecido apenas em 1770.

A construção do relógio mobilizou e influenciou muitos precursores da revolução científica, desde Newton, Bacon e Leibniz, e estes influenciaram Comenius que, como leitor de Bacon segue a metáfora do relógio: um universo que funciona como um relógio e uma escola que funcionasse como um relógio. Isto é, uma escola com

possibilidades de marcar encontro, e com progressão linear, “autonomamente” com suas peças em engrenagens concatenadas, com evolução de conteúdos em uma serialização. Em série. Um dente da engrenagem depois do outro, em seqüência, concebendo uma seqüência linear e não repetível dos eventos.

Para a época era uma proposta visionária. No século XVII os relógios eram instrumentos pouco freqüentes, muito menos populares. Comenius propõe uma escola para todos e que seria democrática a medida em que iria imprimir a todos um mesmo ritmo, uma mesma seqüência. Acreditava, com isso, que garantiria o acesso de todos ao conhecimento. Como se ao corrigir o fluxo do conhecimento, das crianças e do tempo, garantisse o acesso e evitasse o não privilégio. A proposta de Comenius de Escola Seriada fazia um contraponto à Escola Jesuítica (contra-reforma) e à Escola Escolástica nas quais a noção de progressão dos alunos era por curso, com a co-existência de alunos de diferentes níveis de aprendizagem e idade numa mesma turma/curso. A repetição do curso nas escolas jesuíticas, ou *repetitium mater studiorum* (repetição é a mãe do estudo) era uma situação não apenas de reprovação, mas de aperfeiçoamento. Em síntese, repetia-se para enfim aprender, completar o ciclo, o círculo, o curso. A contraposição que Comenius propõe é também, em relação à noção de tempo cíclica. Imbuído do sentido de sua época e se adiantando à modernidade propõe uma escola com progressão linear. Com um tempo linear, dividindo os conteúdos e os seqüenciando em uma linha de desenvolvimento e não mais o desenvolvimento por círculos concêntricos.

Conforme afirma Fontana (2003), as escolas para Comenius deveriam imitar o relógio e seu funcionamento, regular, ritmado, harmonioso, e a arte tipográfica que garantia uma padronização na produção. A analogia de Comenius ao relógio e à tipografia, segundo a autora, apontava na direção de um novo modo de produção, que viria a se concretizar nos séculos seguintes: separação entre o trabalho intelectual e a execução no interior das escolas, no espaço produtivo, de um rendimento e modos padronizados. Isto é, uma escola que garantisse por meio da própria organização a formação de novas condutas com “a vivência intensa da cronologia, do respeito ao cumprimento de horários impostos a suas atividades, de submissão das atividades seqüenciadas, planejadas e prescritas pela vontade e pela lógica de um outro nos limites de tempo...” eram

explicitações de um projeto de formação do homem moderno (FONTANA, 2003, p. 127-136).

Neste sentido, as propostas de reorganização dos tempos das escolas no final do século XX, - não nos esquecendo que ocorreram outras propostas ao longo do século conforme orienta Souza (1999) e Gallego (2003) - assinalavam tempos plurais. Outra concepção de ciclos ou agrupamento de séries, novas articulações com o trabalho em grupo e de equipe dos alunos, da progressão automática e correções de fluxo, as analogias entre a posição igualitária de professor e aluno e à flexibilidade do uso dos tempos, o romper com o discurso do currículo seqüenciado e linear, sinalizavam a manifestação de um outro projeto de homens para um outro projeto de produção, o modo de produção toyotista.³⁵

A escola seriada proposta por Comenius tem a marca da concepção de tempo linear, em que o relógio é metáfora, tanto do tempo linha quanto do mecanismo interno de perfeição mecânica, com um padrão, com a possibilidade de padronização, a uniformização, a simultaneidade, um padrão que levasse à “arte de ensinar tudo e a todos”. O relógio mecânico é também a metáfora do que havia de mais moderno, de mais preciso, de mais justo, que mais simbolizava o universo, com suas engrenagens e molas, o mais perfeito. O que justificaria a possibilidade de, a partir de então, marcar o encontro³⁶ entre professores e alunos para um dado horário, e a possibilidade de imaginar uma padronização para o ensino, um material ou livro didático. Diferente de outros marcadores de horas do passado (clepsidra, ampuletas, relógio de conchas chinês), o relógio mecânico, com seu mostrador visível e ponteiro(s), mostrava o percurso, isto é, o passado, o presente e o futuro. Mas, e atualmente, quando a metáfora do relógio é um modelo digital que pulsa e muda a cada instante. Mostra unicamente o presente? Podemos continuar a usar a analogia do relógio digital para a escola? Seria um presentismo?

³⁵ Para uma melhor discussão sobre as relações entre noção de tempo, as relações da área de educação e trabalho e suas implicações com determinações do Banco Mundial para o desenvolvimento (ricos) ou crescimento (pobres) veja Leher (2001).

³⁶ A possibilidade de marcar encontros antes da popularização do relógio mecânico era pequena, o costume era que as pessoas visitassem umas as outras e assim aguardassem a chegada da visita para um certo dia. O marcar do encontro exige a sincronia de dois instrumentos de medida de tempo.

1.7 Questionando alguns aspectos do tempo e do trabalho de horário marcado na escola

Os conceitos de tempo, de história e de evolução nem sempre tiveram o sentido a eles atribuídos hoje. Este foi o objetivo do primeiro capítulo: mostrar retrospectivamente que o desenvolvimento da cronologia, da cronometria e da notação do tempo é resultado de um processo de desenvolvimento cultural do homem ao longo da história. Dizer que a invenção dos instrumentos e da aprendizagem do tempo reveste-se de uma profunda dimensão cultural, é, conseqüentemente, marcá-la como histórica, ao contrário do que talvez perceba o indivíduo comum. É como se para os indivíduos um determinado modo de medir e de marcar as mudanças, como atualmente o calendário gregoriano, sempre tivesse existido, não sendo admissíveis intervenções arbitrárias sobre tais instrumentos (WHITROW, 1993).

Ao longo da História, muitas foram as mudanças nas formas de conceber e contar e fazer a notação do tempo. Quando os calendários não faziam parte do patrimônio de saber dos grupos, muitos dos indivíduos não eram sequer capazes de indicar sua idade em anos. Nesses casos, as funções de regulação e de orientação eram desempenhadas por outros símbolos que encarnavam elementos da natureza, os animais e os objetos e também no corpo. (ELIAS, 1998). Desse modo, a medição e a notação do tempo eram ligadas aos processos cíclicos: fossem eles familiares, pelas gerações ou inerentes ao ciclo de trabalho ou às tarefas domésticas e à jornada de trabalho que oscila em função dos ciclos.

Conforme, analisa Thompson (1998) talvez esta seja a orientação - pela tarefa - mais eficaz nas sociedades camponesas e continua a ser importante nas atividades domésticas e dos vilarejos tempo [e em alguns trabalhos altamente habilitados]. “Não perdeu de modo algum a sua importância nas regiões rurais da Grã-Bretanha de hoje”. Para o autor é possível propor três questões sobre a orientação pelas tarefas. Primeiro “há a interpretação de que é mais humanamente compreensível do que o trabalho de horário marcado”, pois o trabalhador pode cuidar do que é uma necessidade. Segundo, quando da orientação pelas tarefas “é comum haver pouca separação entre “o trabalho” e “a vida”, as relações sociais e o trabalho são misturados... e não há grande senso de conflito entre o trabalho e “passar do dia”. Terceiro, “para os homens acostumados com o trabalho

marcado pelo relógio essa atitude parece perdulária e carente de urgência”. Mas, como alerta Thompson, a situação da orientação pela tarefa torna-se muito mais complexa quando se emprega mão de obra de terceiros e empregados. Neste caso, até quando a família do pequeno agricultor, costumeiramente, orientada pelas tarefas contrata um empregado temporário ou não, vê que a trabalho está orientado pelo tempo, isto é, o tempo está começando a se transformar em dinheiro: “é verdade que a regulação do tempo de trabalho pode ser feita independente de qualquer relógio”. Mas, como empregador, ou como administrador “deve *usar* o tempo de sua mão de obra para que não desperdice”. (THOMPSON, 1998, p. 271-2).

A nossa atual concepção de tempo, segundo Ortiz (1991), é tributária da modernidade capitalista, que instaurou uma cultura na qual o tempo passou a ser o grande organizador da vida das pessoas. Conforme aponta Chesneaux (1995), à medida que o tempo técnico-social se faz mais rígido separa também da temporalidade biológica natural. Hipervalorizou o tempo, acelerou-o pelas exigências da máquina e do trabalho ininterrupto; o tempo tornou-se categoria de investimento mesmo que os processos biológicos estejam inalterados e a duração da vida não tenha mudado. (p. 26). A contemporaneidade instaura uma nova forma de marcar e pensar o tempo. No forjar dessa mudança encontramos um conjunto de transformações, inerente ao desenvolvimento do capitalismo, que provocou, sobretudo, a monetarização do tempo, o aumento da preocupação com a administração eficiente do tempo do outro e da força de trabalho, o que provoca novos hábitos de trabalho e nova postura dos trabalhadores (THOMPSON, 1998). Assim, segundo Thompson:

a atenção ao tempo no trabalho depende em grande parte da necessidade de sincronização do trabalho. Mas, à medida em que a manufatura continuava (...) sem subdivisão complexa dos processos, o grau de sincronização exigido era pequeno, e a orientação pelas tarefas ainda prevalecia (THOMPSON, 1998, p. 280).

Essa organização do tempo por tarefas, tanto na manufatura caseira quanto nas atividades domésticas cotidianas, comentada por Thompson, e a necessidade de maior ou menor sincronização dos processos, alerta-nos sobre o tempo na escola. Faz-nos

pensar em quanto é menor as exigências de sincronização entre os trabalhadores em escolas de turmas unidocentes (educação infantil e séries iniciais) em relação a outros níveis de escolaridade. Mas, aumenta a necessidade de sincronização entre tarefas de um mesmo docente, isto é, entre aquilo que propõe junto aos alunos, ao seu tempo, o tempo das outras turmas, da escola e o tempo social.

Segundo Miranda (2003), o espaço escolar passa a exercer um papel central na invenção dos usos dos horários e de um novo processo cronossistema, fundamental para a constituição de novos processos de socialização, de novos discursos e saberes. Além do espaço de aprendizagem sobre o tempo e sobre a história, Miranda nos mostra como o vivido e o tempo vivido pelas crianças determinam a construção conceitual e se projetam como parâmetro explicativo para o tempo concebido ou outros tempos, e portanto, valores do presente que determinam, fortemente, a compreensão que elas têm do passado (MIRANDA, 2003, p. 181-190).

Se as análises reprodutivistas avançaram na superação da leitura liberal da escola destacando não ser possível compreendê-la senão a partir dos condicionantes sociais, acabaram conduzindo à conclusão de que a função da escola é reproduzir a sociedade, garantir a sua manutenção. Assim, as análises reprodutivistas não só explicam o fracasso, mas acabam dizendo que o fracasso, o tempo do não ensinar e o não aprender é, na verdade, o êxito da escola.

Algo fácil seria provar que a escola é um espaço para cerceamento do tempo e que nela o tempo não passa, mas, é gasto ou perdido. Um tempo que as crianças e as professoras aprendem a gastar, um tempo controlado, vigiado e hierarquizado. Uma valorização do tempo útil, fragmentado, do cumulativo e seriado e da anulação dos tempos individuais. Ou mostrar como o tempo gasto gera conflitos, caracterizando-se pelo uso de métodos que têm como centro a preocupação com a ociosidade infantil, por ações que visam à pontualidade, à ordem, à regularidade, às normas disciplinares para o bom gasto do tempo, à construção de uma mentalidade que tem como valor o uso econômico do tempo: “tempo é dinheiro”. Mostrar que se gasta o tempo com uma educação moral, envolvendo o controle dos movimentos e a mensuração do tempo para a produtividade.

Fácil também seria mostrar que, em função do ensino moral, sobre o tempo e tantas outras novas atribuições à escola (programas de saúde, atividades ambientais, atividades de lazer, festas, atividades cerimoniais ou atividades burocráticas próprias dos sistemas de ensino); nas mudanças e ausências de professores; na “perda” ou gasto de tempo com filas, com orações, com o ato de guardar o material didático para merendar na sala de aula, nos recreios, nas aulas disto e daquilo, nos minutos de espera para obter silêncio, na separação de brigas, nos sermões sobre o comportamento e a disciplina; ou na distribuição e encadeamento, ou não, desse “tempo” não se tem tempo para alfabetizar. Ou mostrar que tudo isso não compõe a escola desejada; ou que uma alfabetizadora deveria ficar isenta de lidar com tudo isso; ou que essas ações rotineiras inviabilizariam a coexistência de um trabalho considerado bem sucedido e até de referência. Mas, existem professoras que conseguem alfabetizar...

Talvez o ponto central sobre a reflexão a respeito de um processo bem sucedido vivido em uma escola, em uma classe de alfabetização, não esteja alicerçado nas questões sobre o tempo. É possível que o ponto definidor de um trabalho de qualidade resida muito mais no modo como o profissional do ensino - a professora - toma para si sua função social, a de ensinar, a de garantir acesso ao conhecimento a todos os seus alunos. Talvez a clareza de uma professora a respeito da sua tarefa “e a orientação do tempo para a execução da tarefa e não apenas o trabalho de horário marcado” (THOMPSON, 1998) como profissional é que possibilite reinventar (CERTEAU, 1996; 1985) o tempo de ensino e do aprendizado dentro de sua sala de aula. Como alerta Lewis e Weigert (1992) os trabalhadores mais se orientam pelo tempo do relógio quanto os menos qualificados ou os mais especializados e estratificados (principalmente nas atividades de empregados do comércio, e naquelas atividades onde não há o que fazer fora do local de trabalho) e se orientam mais pela tarefa quanto mais autônomo e mais qualificado e mais criativo é seu trabalho.

No capítulo seguinte, exporei sobre os caminhos da pesquisa, em especial, sobre o trabalho de campo, de forma que mostre como inteirada sobre as questões do tempo cronológico, ao entrar na escola, deparo-me com a sua insuficiência para a compreensão das aulas de alfabetização, dos sujeitos, dos processos de aprendizado.

CAPÍTULO 2

CAMINHOS DA PESQUISA COM O TEMPO: FORJANDO POSSIBILIDADES DE CONHECIMENTO EM SALAS DE AULAS ALFABETIZADORAS

Uma pesquisa constitui-se em uma longa viagem a um lugar ao mesmo tempo conhecido e desconhecido. Deparamos-nos muitas vezes, realizando parte daquilo que desejamos e, outras vezes, somos pegos de surpresa. Ao escrevermos nossos relatórios, reorientamos a nossa narrativa sobre a viagem. Conforme afirma R. Duarte (2002), realizar uma pesquisa é de alguma forma “um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados”. Mesmo que nesta viagem não tenham coisas absolutamente originais, ela tem sempre “um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais”. (DUARTE, 2002, p. 87). A pesquisa tem as suas similaridades com uma viagem, mas não com a aventura. Sobre isso, Amyr Klink faz algumas observações:

“(...) existe uma diferença entre viagens e aventuras. Surfar nas ondas do *drake*, atravessar o atlântico ou subir os Solimões não eram aventuras. Mesmo cair na serra da Quebra-Cangalha e passar o dia abrindo caminho com canivete preto não teria sido uma aventura, porque eu tinha, antes de mais nada, uma bússola e um lugar para ir. Um rumo e um destino fazem

a diferença em qualquer situação” (KLINK, 1992, apud GUEDES PINTO (org.), 2007, p. 25).

Ao iniciar uma pesquisa em educação, principalmente, pesquisas qualitativas, não se pretende fazer delas aventuras. Uma viagem sim, pois, é necessário ter rumos, no mínimo. Outra diferença entre aventura e viagem é que na primeira tudo vale, na segunda existe uma intencionalidade, existe sistematização, método, também a construção e avaliação em cada momento. Mesmo que haja mudança de rumos, existe um horizonte para se chegar, mesmo que este horizonte seja a escrita de uma etnografia à elaboração de uma tese, o crescimento pessoal do pesquisador, a possibilidade de divulgação para outros públicos das histórias, atividades e trabalhos dos sujeitos pesquisados. Apesar dos riscos e dificuldades que a pesquisa qualitativa comporta, ela se revela sempre um empreendimento profundamente instigante, agradável e desafiador.

Neste capítulo partilharei algumas das reflexões sobre o estudo de caso em uma classe de alfabetização e, especialmente, sobre a pesquisa qualitativa com trabalho de campo, alguns de seus riscos, dificuldades e mudanças de rumos, sobre a seleção dos sujeitos, a construção do objeto (sua reformulação e suas nuances) e sobre os meus aprendizados. Farei assim o relato sobre os bastidores de uma pesquisa de campo em educação e, em especial, numa sala de aula. Assim, conforme afirma Leme (2005), o desejo de compreensão nasceu do e no movimento e a proposta metodológica foi ao encontro da temática estudada e da forma como foi definindo o problema. (LEME, 2005, p. 29)

Na pesquisa qualitativa existem opções a serem tomadas antes de iniciarmos qualquer procedimento. Outras reflexões, outras opções acontecem ao longo do processo da pesquisa, seja a delimitação e a construção do objeto, ou a construção do campo, ou a escolha dos sujeitos, ou a postura dos contatos, ou o modo e a qualidade dos registros e, posteriormente, o recorte destes, ou a devolução. Em todas essas circunstâncias há opções, opções que constroem o caminho da pesquisa. São opções que nenhum manual de pesquisa exime o pesquisador de sua responsabilidade. Às vezes, registramos esses momentos, outras não, outras vezes damos-nos conta dessas opções quando redigimos a versão final do trabalho.

Contudo, como afirma R. Duarte (2002), ao escrevermos nossos relatórios ou teses de doutorado, muitas vezes nos esquecemos de relatar o processo que permitiu a realização do produto, “É como se o material no qual nos baseamos para elaborar nossos argumentos já estivesse lá, em algum ponto da viagem, separado e pronto para ser coletado e analisado; como se os ‘dados da realidade’ se dessem a conhecer, objetivamente, bastando apenas dispor dos instrumentos adequados para recolhê-los.” (DUARTE, 2002, p. 79).

Elaborar uma pesquisa qualitativa significa viver e também descrever os percursos, isto é, as dificuldades, constitutivas de sua produção e de sua materialização em texto escrito. Retirar do texto final os percursos é não dar ao leitor a possibilidade de reconstruir o trajeto, os modos de produção do processo para chegar ao produto.

Ezpeleta e Rockwell chamam atenção para essas considerações sobre a pesquisa em escolas:

O intrincado conceitual existente para observar a escola, para abordá-la como unidade do sistema escola, servia normalmente para comunicar o que nela não existia, para elencar suas deficiências e carências. (...) Ao contrário, começava a nos impor uma realidade como ‘positividade’, não no bom sentido, mas no sentido do existente. (EZPELETA E ROCKWELL, 1989, p. 10)

Como afirmam as autoras, a tentativa de entender a escola como positividade, em seu existir cotidiano, conduz ao questionamento das conceituações que posicionam o cotidiano como mundo do acaso ou como mera aparência do discurso ideológico, ou como variedade e heterogeneidade infinita, conjuntural. Com isso, tendem a relegar ao campo do não investigável uma parcela do não documentado. As autoras fundamentam em Heller (1989), que o cotidiano que remete à vida de setores anônimos, de baixa hierarquia, está impregnado de conteúdo histórico. Ao contrário, o não-cotidiano³⁷ costuma identificar-se com a História, com o que a partir da ótica do poder,

³⁷ “Como categoria analítica, o cotidiano distingue do não-cotidiano. O que é cotidiano para uma pessoa não o é para outra” (EZPELETA, 1989, p. 22). Para o pesquisador analisar o conjunto das atividades cotidianas deve articulá-las com outros níveis analíticos e distinguir dois níveis distintos: “Perceber as continuidades ou descontinuidades para poder reconstruir a continuidade social e interpretar sentidos históricos de diversas

supõe-se significativo para o movimento histórico. Daí, a necessidade de compreender a existência cotidiana atual da escola como história acumulada dos elementos que a construíram.

Neste processo de pesquisa e vivência na realidade escolar cotidiana alguns sujeitos particulares ganham uma importância fora do esperado nas pesquisas sociais e nos trazem indícios para compreender, a partir desses sujeitos, a “lógica” de certas relações. Assim, seguindo reiteradamente determinados sujeitos, e por causa disso, estabelecem-se relações, interpretações e conclusões de valor analítico mais amplo. De modo convencional, nossas conclusões somente são possíveis em razão da interpretação dos resultados; resultados estes dos percursos, instrumentos e procedimentos que utilizamos. Nesta pesquisa tornou-se impossível separar o resultado da forma como ele foi obtido; e a forma como ele foi obtido de uma intenção primária de conhecer a escola na sua positividade. Ou simplesmente, não ser mais um trabalho que apenas relatasse as faltas, as carências, os fracassos, as deficiências.

Relatar os percursos da pesquisa, seus procedimentos, mais do que cumprir uma formalidade, significa oferecer a outros a possibilidade de avaliar com mais segurança as afirmações que fazemos.

2.1 Reflexões sobre a pesquisa qualitativa e decisões pré-campo

Justa Ezpeleta (1989) considera que a pesquisa participante, como uma prática jovem, apresenta problemas gerais e específicos, segundo o peso dos vários elementos que a constituem: a pesquisa, a participação e a política. Esses problemas abrem uma gama variada de reflexões possíveis que vão desde “o papel das técnicas, a concepção do método e o uso da teoria até controles epistemológicos que se colocam em jogo para articular todos os elementos e construir um novo conhecimento” (EZPELETA, 1989, p.

práticas presentes no cotidiano da escola. O que é distinto no objeto de ensino da escola ou de conhecimento na escola é o não-cotidiano, as sistematizações do saber da humanidade.” Que é “distinto do ‘conhecimento cotidiano’ que qualquer outra pessoa escolarizada, ou não, poderia ter da escola.” (op. cit. p. 22-23)

77), a constituição do objeto à constituição do outro em relação à pesquisa e às formas de interação entre pesquisador e os sujeitos.

Para Brandão (2000), a definição do objeto de pesquisa, assim como a opção metodológica, constitui um processo tão importante para o pesquisador quanto o texto que ele elabora ao final. Contudo, comenta que nem sempre parece ser assim que as coisas se passam ou que os pesquisadores encaminham, pois, a tão afirmada, “construção do objeto” nem sempre é praticada. Entre outras coisas, ela exige a capacidade de optar pela alternativa metodológica mais adequada à análise daquele objeto. Metodologicamente, para o autor, a construção do objeto, a produção do texto e do contato de campo constroem-se mutuamente.

Vagner Silva, antropólogo que estuda as religiões afro-brasileiras e tem uma produção que problematiza a pesquisa de campo, chama a atenção para as implicações da entrada do antropólogo no campo do outro, advoga que “algumas de suas condições de produção não devem ser vistas apenas como estratégias de pesquisa ou meios utilizados para se chegar a determinados fins. Essas condições são em si mesmas partes constitutivas dos resultados.” (SILVA, 2000, p. 21).

De modo geral, durante a realização de uma pesquisa algumas questões são colocadas de forma bem imediata, enquanto outras aparecem no decorrer do trabalho de campo, outras no decorrer da escrita. Segundo Ezpeleta (1989), “há diferentes níveis de elaboração, comprometidos na própria decisão de ir a campo, escolher a convivência, fazer registros, analisá-los minuciosamente e sobretudo pôr em movimento de forma permanente o esforço compreensivo para construir categorias analíticas”. A necessidade de dar conta dessas questões freqüentemente nos leva a um trabalho de reflexão em torno dos problemas enfrentados, erros cometidos, escolhas feitas, dificuldades e descobertas. (EZPELETA, 1989, p. 87)

Algumas decisões precisam ser tomadas antes mesmo do início do trabalho de campo. São decisões pré-campo. A primeira delas é uma definição, mesmo que rarefeita, do problema da pesquisa, ou da elaboração de várias questões. Em geral, estas questões originam-se da descoberta de um problema que surge ao observar e vivenciar mais ou menos sistematicamente a realidade e de constatar-se uma insuficiência do ponto

de vista do problema. No caso de minha pesquisa, as questões iniciais gravitavam em torno de três palavras-chave: professora, tempo, início da escolarização. Não havia apenas uma problemática inicial do tipo: “Como as crianças são conduzidas por suas professoras para compreender o tempo na escolarização”, mas uma série de questões relacionadas a essas três palavras-chave. Dessa forma, fechar ou centrar ou definir a problemática era a primeira tarefa a cumprir.

A segunda e necessária definição era se o trabalho da pesquisa qualitativa envolveria apenas entrevistas ou se envolveria uma pesquisa de campo de caráter mais etnográfico, de vivência da sala de aula de longo prazo. Definida pela segunda opção, iniciei uma terceira definição: a necessidade de encontrar e mapear possíveis escolas e professoras que aceitariam uma pesquisa desta natureza. O mapeamento foi feito por meio de contatos informais com os professores e alguns diretores e coordenadores. Senti “na pele” a recusa para um trabalho. Mas foi uma recusa sutil. Alguns professores e coordenadores argumentaram que não teriam tempo de me acompanhar; outros indagavam diretamente sobre o nível da pesquisa, muitos deixaram entender que caso fosse uma pesquisa de graduação, ou de especialização, seria para eles mais tranquilo; poucos diziam claramente que não se sentiriam à vontade com um pesquisador, professor da universidade, em sua escola ou sala de aula por um período prolongado.

Muitas vezes, essas etapas das pesquisas são sequer mencionadas. É como se a pesquisa só iniciasse a partir do momento, em que as coisas começam de fato a caminhar, depois de todos os percalços confrontados e as negociações feitas. Segundo Ezpeleta:

As técnicas não constroem a teoria, não determinam o pensamento. Mesmo que fosse certo que a observação participante poderia modificar preconceitos do pesquisador e até mesmo fazer com que ele mude suas questões, não há derivação automática ou passagem natural da informação de campo para a teoria. A articulação entre ambas produz-se por uma construção categorial que depende das questões iniciais, da teoria que se maneja, e da opção histórica a partir da qual o teórico – consciente ou inconsciente – enxerga a sociedade (EZPELETA, 1997, p. 84).

Também não se pode sustentar que são as teorias que determinam mecanicamente as técnicas e as formas de interação entre pesquisador e sujeito. São as questões iniciais formuladas ainda em um momento opaco que orientam as escolhas das técnicas. Do tipo de questões formuladas depende a conveniência de utilizar-se um levantamento, técnicas estatísticas, entrevistas ou técnicas etnográficas.

No mapeamento das possibilidades de pesquisa de campo em sala de aula delinear-se no final de 2002, duas escolas públicas que ofereciam a possibilidade da pesquisa. Dentro dos compromettimentos da própria decisão de ir a campo, era necessária tanto uma “aposta” do horizonte de possibilidade e de interlocução quanto uma aposta logística, de deslocamento. Vale ressaltar, que isso significou assumir, conforme afirma Amado (1997), os sujeitos que compartilham conosco a pesquisa não como fontes, mas pessoas. “Pessoas, entretanto, não são papéis” adverte a autora. E por essa razão não devemos ignorar o fato. (AMADO, 1997, p. 146)

Ao começar o trabalho de campo, as questões iniciais vão sendo redefinidas ou substituídas. Inicialmente, perguntava “Como crianças e professoras elaboram o tempo no início da primeira série da escola pública?”. Posteriormente, já informada por Certeau (1997), o papel do tempo na pesquisa passou a ser entendido por mim de outro modo, reorientando a pergunta para: “Que usos fazem, professoras e alunos, do tempo na fase inicial da escolarização formal e da alfabetização?”, ou “Como no processo de introdução da escolarização e alfabetização vão se configurando os usos dos tempos pela professora”.

Assim, a pesquisa de campo deste trabalho foi realizada em duas etapas. A primeira no ano de 2003, com cerca de vinte encontros em uma turma de primeira série e suas três professoras. Esses encontros constituem a parte não analisada nesta pesquisa, mas que possibilitaram a “construção do objeto”. Uma segunda parte, nos anos de 2004 e 2005, realizada em outra escola, totalizando cerca de setenta encontros em duas salas de aula de primeira série com a mesma professora. Desses setenta encontros, cerca de quarenta foram realizados longo do ano de 2004, distribuídos por um encontro a cada semana. Os trinta encontros de 2005 ocorreram em outra turma e foram distribuídos assim: cerca de 12 encontros realizados consecutivamente nas três primeiras semanas de aulas; depois os encontros passaram a acontecer uma vez por semana e, finalmente, um

encontro a cada mês. Também fizeram parte dos registros com a professora da pesquisa duas aulas proferidas por ela no curso de graduação em Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, (onde sou professora) quando contou para as acadêmicas sua história de vida e aspectos do processo de alfabetização das suas turmas. Estas ocorreram em dezembro de 2003 e maio de 2005. Houve também uma entrevista cedida pela professora no final do ano de 2006.

Como parte do processo de aproximação com a escola e também como contrapartida exigida pela escola, aconteceram cerca de quarenta encontros de estagiárias do curso de Pedagogia na escola, durante o ano de 2004. Eram dois grupos de seis estagiárias. Um grupo na quarta e outro na quinta, no turno da manhã. As estagiárias assumiam a regência das salas de aula, geralmente com atividades de Geografia e Cartografia, enquanto as professoras retiravam alguns alunos para realizar reforço de Português e Matemática. As alunas também fizeram registros, mas eles não compõem o corpus desta pesquisa.

2.2 Reflexões com/na pesquisa de campo: sobre os bastidores

Ao entrar em campo e nas leituras conjuntas, o recorte da pesquisa foi aos poucos delimitando-se. Não se tratava de qualquer realidade escolar, ou de quaisquer tempo/tempos da realidade escolar, mas o tempo inicial da escolarização, neste caso, envolvido pela alfabetização.

Uma das questões iniciais em que eu apostara era que o tempo, o uso dos tempos, seria mais explícito no início da escolarização. Estas questões, preenchidas com muitas conversas informais, viriam a ajudar na seleção dos primeiros contatos, dos sujeitos e das salas de aula. Desse modo, ao associar informações advindas de diferentes fontes foi possível organizar um pequeno esboço que passou a funcionar como base para a construção/delimitação do tempo/espço inicial desta pesquisa. O tempo letivo: a dimensão de um ano letivo dos primeiros aos últimos dias. O espaço: professoras/escolas que realizavam um trabalho de ensino. O tempo: desde os primeiros dias de aula no ensino

fundamental. O espaço: a sala de aula e seu entorno. O processo de entrada na escolarização. Início de um tempo/espaço novo para as crianças, por isso, carregado de explicitações para elas e, por isso, um tempo/local apropriado para observar, registrar, compreender.

Iniciei o trabalho de campo na primeira semana de aula na E.M.L.V.P., em Cascavel-PR. Foi o primeiro desembarque... isto é, “a primeira etapa ou o projeto piloto”. Os primeiros contatos com essa escola originaram-se de uma atividade de estágio que desenvolvi, em 2002, com os meus alunos do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, onde, na época, era professora da disciplina Prática de Ensino na Docência, também conhecida como estágio supervisionado, ou Prática III. Desde o fim de 2002, quando conversei com a diretora e a coordenadora (a fim de fazer uma solicitação para a realização de minha pesquisa de doutorado e também firmar um trabalho entre a escola e a Universidade), acreditava que um estudo sobre o tempo escolar não deveria descartar o tempo de início dos trabalhos letivos.

A E.M.L.V.P. era uma escola de porte médio, com turnos matutino, vespertino e noturno; com uma ou duas turmas de cada série por turno, porém, pouco menos de 500 alunos por turno. Naquele ano, 2003, haveria apenas uma primeira série no turno da manhã. Assim que começou o ano letivo de 2003 dirigi-me à escola. Mas, não pude nela permanecer, pois, segundo a direção e a coordenação, estavam na semana de planejamento, preparação, e as pessoas não ficariam à vontade. Na semana seguinte, início das aulas, conversei com a professora e expliquei parte da minha proposta: Gostaria de acompanhar a turma por um ano, uma vez por semana. Estávamos em 10 de fevereiro de 2003. A professora mostrou-se receptiva, porém, um pouco ansiosa, uma vez que eu estava presente no primeiro dia de aula. Combinamos, por sugestão dela, que voltaria na semana seguinte. Notei que era incômodo estar ali no primeiro dia. Como visitaria a escola na semana seguinte, poderia recomeçar na próxima. Uma “lição” para a pesquisa foi aprendida. Havia algo de essencial naquelas primeiras semanas. Como diz Silva (2000), a chegada do antropólogo ao campo se constitui como um momento delicado e ao mesmo tempo decisivo.

Na segunda ida ao campo, conversei com a coordenadora novamente. Esta me falou sobre como uma das professoras e pedagoga da primeira série do ano de 2002 tinha deixado a desejar. A quantidade de crianças que terminou o ano sem saber ler e foi reprovada era enorme, 30% daquela turma. As crianças que foram para a segunda série estavam na fase de precisar ainda de ajuda para ler sílabas simples de consoante e vogal. Assim, a primeira série matutina de 2003, a que eu iria observar, era formada pelos 30% de repetentes, por um grupo que vinha do pré-escolar, e, principalmente, por crianças sem o pré. Estas, segundo a coordenadora, eram “pobres, ou filhos de pais que não se interessam pela matrícula na data certa, e quando procuram a escola só restavam vagas para a turma da manhã”. (Caderno de Campo, 2003)

A turma seria então composta por 21 meninos e cinco meninas, totalizando 26 alunos entre oito e cinco anos³⁸. A coordenadora informou-me que, entre o corpo docente, resolveu escolher uma professora licenciada em Letras, com especialização em Literatura Infantil, que havia feito Magistério no Segundo Grau, e, além disso tinha aproximadamente quatro anos de sala de aula e era professora de Inglês e Português de 5ª a 8ª séries. Enfim, era considerada uma boa professora e adequada para a turma.

Desde este primeiro dia de aula, ou segunda ida, ficaram marcadas, para mim, duas circunstâncias. A primeira foi em relação ao horário que cheguei na escola para fazer a pesquisa: às 8:00 horas, “atrasada”, pois o portão da escola abria às 07:00 para a entrada dos funcionários e das primeiras crianças. Quando cheguei, muitas das atividades escolares já haviam acontecido (café dos professores, leite quente para as crianças, brincadeiras livres no pátio, verificação de docentes que faltaram e providências de substituição ou remanejamento de atividades, a entrada com sirene, fila das crianças das demais séries, canção ou oração, e o encaminhar de cada turma para a sua sala). Às 8:00 horas os alunos das turmas de segunda, terceira e quarta séries já estavam se dirigindo com as respectivas professoras para a sala. Os pais e alunos da pré-escola já haviam sido informados de que suas aulas só iniciariam na semana seguinte. As crianças da primeira série já estavam sendo chamadas (por meio de leitura oral de uma lista) e acompanhadas

³⁸ As crianças de cinco anos deveriam completar seis anos até o final de fevereiro, e as crianças de oito anos já eram repetentes pela primeira ou pela segunda vez.

por algumas mães à sala com suas professoras para receberem os primeiros bem-vindos/informes/regras. Fiquei ali do lado de fora ouvindo. Eu agora precisava interromper caso quisesse entrar na sala. Não parecia apropriado. Uma outra “lição” para a pesquisa foi aprendida: antecipar-me. Havia a necessidade de estar na escola para ver seus momentos iniciais, isto é, antes dos oficiais. Silva (2000), em seus estudos sobre os terreiros de umbanda, destaca a importância da dedicação do pesquisador em captar o campo nas mais diversas perspectivas.

A outra circunstância marcante foi sentir que os profissionais da escola tinham uma percepção negativa dos pais que não faziam reserva de vaga no tempo marcado, ou seja, geralmente no final do ano letivo anterior, fato este interpretado como desinteresse familiar. Assim, aquela turma iniciava com algumas marcas, crianças sem escolarização anterior, outras com pais “desinteressados” e “alunos difíceis” e repetentes.

A terceira ida à escola ocorreu em 26 de fevereiro daquele ano. Cheguei cedo, junto com as merendeiras. Notei que as aulas começavam atrasadas, não houve sirene, apenas filas e uma oração católica. Fui para a sala junto com a fila de crianças e professora. Na sala, fiquei no fundo e minhas breves anotações resumiram-se sobre como a professora explicava para as crianças assuntos relacionados ao cabeçalho escrito no quadro, como o tempo no calendário, clima e as atividades a serem realizadas ao longo do dia. Estas breves anotações no caderno de campo, e mesmo ao digita-las para passar a limpo, não acrescentei muitos “dados”. Vejo hoje como evidência da falta de focalização dentro da temática. Como argumenta Silva (2000), o objeto é construído ao longo da pesquisa de campo.

Veja o relato daqueles registros. Fiz um cabeçalho meu na parte superior da página: 26 de fevereiro. Na sala de aula anotei as perguntas da professora sobre o calendário, e a escrita dela no quadro “*26 de fevereiro*”. Anotei as perguntas da professora que orientavam as crianças a distinguir sobre que dia era, a relação entre nome do dia da semana e o número do dia no mês, sobre qual número e nome teria o dia de amanhã e o de ontem, sobre em que mês estavam, qual seria o próximo mês e qual havia sido o anterior. Para tal tarefa tinha como material/suporte de leitura uma tabela grande ou calendário anual oficial fixado na parede. Apesar de parecer, aparentemente, uma conversa

corriqueira para adultos, a dificuldade do assunto tratado para as crianças fazia com que estivessem atentas, imóveis e apenas algumas arriscavam uma resposta, caracterizando mais um monólogo no qual a professora perguntava, esperava, e ela mesma respondia, para em seguida as crianças repetirem sua resposta. Anotei também que as crianças registraram com desenhos (o que passou a ser parte da rotina de início das aulas nos encontros seguintes), que o dia estava ensolarado em um calendário mensal, em tamanho sulfite, fixado no caderno, enquanto a professora fazia um registro similar em uma tabela do tamanho de uma cartolina, encaixando um cartão com a figura de um sol no dia 26. Registrei que o relógio de ponteiro na sala não estava funcionando. Foi uma atividade longa, cerca de um quarto do dia, porém, não registrei sua duração.

Naqueles encontros iniciais, o recorte desta pesquisa ainda não estava claro. As anotações eram poucas e imprecisas. O modo como as crianças interpretavam o calendário parece ter sido a atividade relacionada com o *tempo* mais freqüente, rotineira e registrada. Por essa razão, fui estudar sobre a construção do calendário civil ou gregoriano que detalhei no capítulo anterior. No entanto, também registrei uma seqüência de atividades do dia, à que chamei na época de “padrão temporal característico” para o desenvolvimento, naquela sala de aula, com aquela professora: atividades escolares de livre agregação, sirene, fila, oração, entrada. Em sala: estudo do calendário, atividade de escrita, merenda em sala; sirene do recreio de livre agregação, sirene e filas; outra atividade de escrita; guardar o material e aguardar a sirene. Depois da saída, rapidamente as crianças e as professoras dispersavam-se e a escola silenciava. O dia de aula era dividido aproximadamente em dois terços antes do recreio e um terço após.

Continuei minhas idas para observar “os *tempos* no início da escolarização” na primeira *série* daquela professora nos *meses* seguintes uma vez por *semana*, sempre alternando o *dia da semana*. Nos *dias* de aula com a professora, a *rotina diária* parecia ser a mesma. Nas aulas especiais de Educação Física, Artes, Espanhol, todas dentro da sala, as atividades caracterizavam-se por brincar de roda, pintar desenhos mimeografados ou fazer colagens e ouvir CD de música em espanhol ou cantar o nome dos *números e dias da semana* em espanhol. O que mais me incomodava é que as crianças pareciam não se interessar pelo que estava acontecendo, menos ainda pelas aulas especiais e faziam mais

bagunça. Registrei as atividades e a *seqüência* em que ocorriam, mas algo de suas temporalidades incomodava-me, a primeira: as atividades eram *longas e demoradas*, algumas crianças faziam *rápido demais*, mas deveriam *esperar* as demais crianças sentadas e em silêncio, algo que não havia motivo para obedecer. Havia um *descompasso*, uma sensação de *desperdício de tempo*. Inicialmente, pensei que aquilo acontecia nos dias em que eu estava presente, depois fui percebendo que era todos os dias.

O segundo incômodo era o não *avançar* dos alunos quanto ao aprendizado da leitura e da escrita. Aos poucos todas as crianças iam aprendendo a fazer bagunça. Uma bagunça organizada e com liderança rotativa, com conversas paralelas longas, perambular procurando “papo”, brincar de luta e/ou de esconder material do colega, guerra de comida, chuva de farofa, esfarelar e ranger de isopor com os pés, jogo de bola feita com folha de caderno, revirar os cestos com sucata e revista para recorte, corrida, e, vez por outra, agressões físicas no lugar das agressões verbais. A coordenadora era chamada e “gastava”, “perdia” ou “passava” muito tempo pregando um sermão moral.

Observo a seqüência dos meus registros: meu primeiro incômodo era com o *tempo gasto* inapropriadamente e o segundo com o *atraso* da alfabetização. Naquele momento a hipótese não verbalizada com que eu trabalhava era que tal uso do tempo determinava aquela alfabetização e não o contrário, como mais tarde viria a ser meu ponto de observação, isto é, os objetivos do ensino são os que coordenam o uso dos tempos. Neste sentido fui encaminhando minhas observações.

Com o passar dos encontros, em minhas anotações, havia além da lista de quatro ou cinco atividades diárias e seus respectivos horários, outras atividades mais freqüentes como, quantas vezes determinada criança era mandada parar com a bagunça. Registrava outros marcadores temporais presentes no cotidiano daquela escola: “*os únicos relógios pontuais da escola são o da cantina e o do cartão ponto*”; “*sequer a pontualidade do início das aulas era freqüente*”; “*apesar do início oficial ser às 7h30min a sirene tocava às 7h35min e as crianças estavam em sala às 7h45min e iniciando a atividade do calendário às 7h50min*”. Como aprendizado para a pesquisa, notei que era imprescindível eu estar de posse de um relógio pessoal pontual: “*tal qual o ponteiro do*

relógio da sala de aula as crianças também estão paradas no aprendizado, falta pilha...” (Caderno de campo, abr/2003).

Após uma reunião de pais, em meados de abril, a professora segredou-me estar exausta, pois descobriu que não teria colaboração da coordenação pedagógica, nem dos pais. Já estava produzindo um estigma sobre a turma: uma turma difícil. O lugar social da turma parecia ser o local do não saber. O local físico da turma foi mudado para o outro bloco de salas próximo da sala da classe especial, da sala de reforço e da sala do pré. Coincidência? Não. Consciente? Também não. Cada vez mais pais dirigiam-se à escola para reclamar de sumiços de material, de brigas entre alunos e do encaminhamento ou não encaminhamento da professora, das crianças que não queriam vir, pois, tinham dor de cabeça. A professora passa a reclamar do incômodo lugar destinado para ela: do não saber, ou melhor, não saber organizar e manter a disciplina e o ensino, ou do lugar desprestigiado de ser professora de uma turma estigmatizada.

Passei a me questionar se era isso que eu queria fazer: mais uma pesquisa sobre o que não dá certo na escola e na alfabetização, sobre faltas, carências, não-saber. Seria mais uma pesquisa sobre o fracasso previsível. Este não era meu objetivo inicial. Não era pesquisar o tempo mal usado, desperdiçado, gasto em atividades sem sentido para as crianças. Mas deveria ter algo de positivo, resolvi esperar. Afinal, a professora estava preocupada, procurando saídas, procurando ajudas. A fala da professora, muitas vezes, beirava ao desespero: *“Deste jeito, eu sem ajuda, não vai dar tempo para as crianças se alfabetizarem”* (Caderno de campo, maio/2003).

Inicialmente, interpretei esta fala como uma crítica à coordenação pedagógica, à falta de auxiliares e um pedido dirigido a mim: ajudá-la na sala de aula quando estivesse lá: *“Deste jeito, sem ajuda...”*. Assim combinamos, ela passaria a me dizer em que gostaria que eu a ajudasse e me sugeriu algumas atividades: ler junto com os alunos, fazer com as crianças mais atrasadas escrita de “auto-ditado”, com apoio de desenhos, sentar junto com algumas crianças para ajudá-las a acompanhar a leitura ora do livro, ora da folha mimeografada, ajudá-las a acompanhar o ritmo da escrita/cópia do quadro para que se “achassem” na seqüência de letras e espaços, ou ajudá-la nos jogos para-didáticos de montagem de palavras. Assim, realizamos algumas atividades. Com

isso, as anotações sobre o que acontecia na sala ganharam um elemento problematizador: quem deveria ser o foco? A alfabetização, a professora, o tempo?

Posteriormente, interpretei aquela fala “...*não vai dar tempo para a alfabetização das crianças*” focalizando outra ênfase: Ora, “... *não vai dar tempo...*”. Tempo?... Afinal, qual tempo? Na multiplicidade de tempos presentes na vida social e na escola, que tempo era este que a professora referia-se? No entanto, se este tempo ou a falta dele era a minha questão de pesquisa, o que mais me incomodava era outro ponto da fala: “*a alfabetização das crianças*”. Em especial a expressão: “*se alfabetizarem*”. No entanto, com a realização das atividades, o que ficava cada vez mais visível era que as crianças não aprendiam a ler porque não compreendiam o princípio alfabético da nossa língua escrita. Alguns alunos sequer compreendiam que a escrita era “o desenho da voz” e não o desenho do objeto em si. Há necessidade que o aluno aprenda que existem relações entre a oralidade e a escrita, que, além das relações de sentido no processo da leitura, existem também relações menores entre os sons e as letras ou grupos de letras³⁹. Pelo trabalho da professora, esta aguardava ansiosa que as crianças fizessem esta descoberta.

Ora, as crianças não se alfabetizariam por si, ou sozinhas. Alguém deveria ensiná-las, mediar o processo de alfabetização, interagir, procurar intencionalmente organizar a apropriação, corporificar o intersocial para possibilitar a passagem para o intrapessoal, tornar próprio, apropriar. Apropriadas e objetivadas a leitura e a escrita tornam-se um para si: alfabetiza-se. Além do ideário construtivista mais evidente na postura do que no discurso, a professora demonstrava um outro ideário menos evidente: uma concorrência entre decifrar e atribuir sentido ao ato de ler e não uma complementaridade. Em alguns momentos a professora defendia “*porque ler é mais que decifrar*”, isso frente à coordenação ou aos pais, como argumento para suas ações na sala de aula. Demonstrava oralmente ou durante a leitura das crianças nos livros didáticos que leitura e escrita são atividades de construção de sentidos em relação a um sistema de

³⁹ As relações sobre oralidade e escrita na fase inicial do aprendizado são discutidas por: SMOLKA, A. L. B. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como um processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1988. As diferentes relações entre sons e letras são discutidas por: LEMLE, M. Guia teórico do alfabetizador. Ática, 1991; CAGLIARI, L. C. Alfabetizando sem bá-bé-bi-bó-bu. Scipione. 2001; entre outros.

signos, mas que, não necessariamente, existiria uma especificidade nesta elaboração dos sentidos por parte de quem estivesse iniciando no processo. Mesmo acreditando que “ler é mais que decifrar”, compreendo também que a decifração da base alfabética, ou o aprendizado do sistema de notação alfabética era indispensável, ainda que não suficiente para a apropriação da leitura e da escrita em Português.

Aos poucos, muito mais lentamente do que um projeto de pesquisa comporta, compreendi que aquela professora acreditava que “mediar” era algo mais próximo de ser colaboradora, fornecer um “meio” ambiente alfabetizador, mais ser um torcedor pelas descobertas alcançadas do que ser um professor, aquele que ensina intencionalmente. Alguém que tem a responsabilidade e a intencionalidade de ensinar algo que não pode ser “inferido” pelos próprios recursos atuais das crianças. Em função de tal responsabilidade constrói seu respeito. As crianças até poderiam “se alfabetizar”, “descobrir”, mas elas precisariam estar na escola para isso? Elas próprias diziam que iam à escola para aprender a ler e a escrever. Aprender com alguém ensinando.

Minhas angústias foram aumentando ao pensar que, para as crianças, aquela era primeira experiência com o tempo da escolarização. O que levariam dessa experiência? Que havia muito mais para aprender com os colegas e pares que com os professores? Infelizmente, eram os colegas crianças aqueles quem realmente sugeriam alternativas para o uso do tempo. Principalmente, do vasto tempo livre dentro de um espaço pequeno de sala de aula, podiam sugerir quais alternativas para gerir o próprio tempo, encontrar coisas para fazer, inventar brinquedos e brincadeiras com sucatas e com o material didático, arrastar carteiras, conversar, enfim, “aprender a bagunçar” na fala da professora. A bagunça era uma réplica, como nos ensina Bakhtin (1996). Pois a réplica é produzida no encontro e no confronto entre palavras que ainda nos são alheias e as palavras já apropriadas. Esta réplica pode se apresentar de diferentes formas como indagação, dúvida, como silêncio, concordância, como assentimento, como complemento da frase iniciada pela professora; como cochichar, não só verbalmente, mas também nos gestos, de aplauso, de bocejos, mexer nos materiais escolares, olhar para o teto ou para a janela ou para a brincadeira do colega, nos gestos de deixar a sala com raiva, ou simplesmente para ir ao banheiro, ou beber água, nos atrasos/recusa para entrar na sala de

aula, tapas e socos, ou na recusa/demora em iniciar a atividade proposta pela professora. Gestos e dizeres que evidenciam a reciprocidade das relações de professor e de aluno e mostravam que as crianças significavam aquele processo e aquele tempo de escolarização de forma diferente daquela planejada pela professora. Que, embora o lugar social de professores seja um lugar que autoriza a tomada da palavra e também antecipa a possibilidade dela ser ouvida pelos alunos, ela não tem como controlar todos os processos de compreensão que acompanham seus dizeres.

Qual então era o tempo da escolarização que chamava a minha atenção? O tempo do planejamento? Do tempo planejado e não deixado à própria sorte? Do tempo de trabalho das professoras? Pois as professoras trabalhavam, estavam empenhadas e até exaustas, exauridas. Do recreio realizado nos corredores? Do recreio realizado no espaço da sala, no tempo da aula? Do tempo recreio que era vigiado pelas serventes, faxineiras e zeladores para não brincar livremente, para que as crianças não fossem nem para a quadra coberta em reforma, nem para o imenso e velho parque com areia, nem para o bosque, nem para o parquinho novo de piso de concreto do pré, nem para o espaço em frente à janela da sala dos professores? Não! O tempo que foi chamando a minha atenção era o tempo da ausência de ensino⁴⁰. Não o ensino tradicional centralizado no professor; nem o ensino não diretivo escolanovista centralizado no aluno, nas suas motivações e interesses e buscando a partir destes desenvolver procedimentos para responder suas dúvidas e indagações. Mas onde estava o ensino, a aprendizagem, o desenvolver da alfabetização em meio à uma ausência de um ensino deliberadamente escolar? Quando se abdica de um trabalho intencional e sistematizado – e também que atenda às especificidades da alfabetização - em prol de práticas que se limitam à superficialidade educativa, volta-se para atividades formativas no ideário do aprender a aprender.

O que era possível observar? Cheguei a computar no relógio, certo dia, os minutos destinados ao ensino para alfabetizar, comparando-o ao ensino moral ou sobre normas de comportamento e separação de brigas e tentativa de resolução de contendas, ou a simples exaustão da professora que ia atender um pequeno grupo enquanto a maioria da

⁴⁰ Segundo Guido Almeida (1986), mesmo as correntes pedagógicas que defendiam o não-ensino, pretendiam ensinar algo aos seus ouvintes.

turma ficava livre. O tempo de ensino sempre perdia, havia “uma secundarização da transmissão do conhecimento” (SAVIANI, 1989, p. 60) e uma secundarização do processo de desenvolvimento da investigação livre e não intencional. Metodologicamente, algo me intrigava: não deveria haver apenas faltas e carências! Qual o movimento que eu não conseguia naquele momento ver?

Para as crianças o tempo mais significativo naquela escolarização, ao contrário do que eu esperava, acabava sendo o tempo da aula com a professora alfabetizadora. Era em torno dela e dos significados e sentidos construídos por ela que os demais tempos escolares ganhavam significação. As suas expectativas eram com a professora regente e não com as outras atividades existentes na escola. Mesmo a aula de leitura na biblioteca ganhava outra adesão caso a professora regente estivesse presente e não apenas com o bibliotecário. Era na professora regente que as crianças pareciam depositar suas expectativas de aprender a ler, escrever, contar, resolver problemas. Tanto era assim que, em dias, ou períodos de dias, em que a professora faltou ou precisou ficar em reunião com a coordenação da escola, as crianças verbalizavam vontade de ir embora.

Para além deste círculo, preocupava-me uma recomendação teórico-metodológica advertida por Vigotski (VYGOTSKY, 1989; VIGOTSKI, 1998, p. 77-99)⁴¹: perceber o movimento. Mas, o que realmente movimentava aquela sala de aula? Se o tempo é fisicamente uma variável para compreender o movimento, onde estava o movimento? Que “aprendizagem escolar orientava e estimulava processos internos de desenvolvimento?” (VIGOTSKII, 2001, p. 116) Que movimento entre o real e o potencial na aprendizagem das crianças e da professora poderia ser notado? Que relações de ensino aconteciam no tempo escolar? Como as crianças modificavam-se, movimentando-se? Isto é, como se movimentavam para além do movimento corporal? Que aprendizados realizavam? Assim, passei a observar o que mudava, qual era o movimento naquele

⁴¹ Lev Semiónovich Vigotski (1896 – 1934). Ao longo deste trabalho, seu nome será grafado de diferentes formas, ora Vygotsky, ora Vigotski, ora Vigotsky, ora Vigotskii, no entanto, será respeitada a grafia conforme apresentada na edição citada. A diferença da grafia deriva de diferenças nas traduções. Eu grafarei Vigotski. Trata-se do mesmo psicólogo russo cujos pressupostos, ao lado dos desenvolvidos por outros teóricos, constituem a base fundamental da psicologia marxista. Principal representante da Psicologia Histórico-Cultural, elaborou um sistema teórico-metodológico original, base para a elaboração de novos construtos teóricos. Seus postulados encontram-se desenvolvidos nas obras de seus inúmeros seguidores.

processo de escolarização? Em princípio de maio de 2003, notei que a principal modificação dos alunos era a frequência e a quantidade dos presentes. A turma estava se esvaziando. Este era um gesto de recusa, e de réplica, muito forte.

Fui informalmente entrevistando as crianças sobre que havia acontecido. As crianças respondiam-me que estavam doentes e algumas tinham dificuldade em levantar cedo. Mas, a maioria havia mesmo trocado de escola, pois “*não gostava daquela*”. No final de maio, no final de um dia de aula, a professora, desesperada, e verbalizando estar solitária, pediu-me outro tipo de ajuda para a semana seguinte. No lugar de eu ajudá-la, ela gostaria que eu fizesse a aula e ela ajudaria. “*primeira observação: a professora sentia-se pressionada para alfabetizar a turma em um determinado tempo, o ano letivo. As cobranças eram inúmeras. Sentia-se também desprestigiada por trabalhar naquela classe. Sem autonomia para realizar suas convicções. Assim, num primeiro olhar parece que a professora está entrando num processo de desistência do trabalho: Síndrome de Bournot?*” (Caderno de Campo, maio/2003). Os conflitos mostram o estrangulamento de distintas visões de mundo, e de postura, quanto ao ensino intencional, sistematizado e específico da coordenação pedagógica e “*mais solto, no ritmo da criança, levando em conta as diferenças das crianças e pensando em formar o leitor*” da professora regente.

Primeira semana de junho: cheguei cedo e, conforme o combinado, para dirigir a aula. Porém, para minha surpresa, na semana anterior a professora da primeira série havia assumido a terceira série. Uma outra professora experiente e recém concursada assumiu a turma. Ainda na fila com as crianças, fiquei em um impasse, acompanharia a professora, a turma, ou voltaria outro dia? A nova professora aproximou-se de mim e se apresentou dizendo que sabia que eu fazia uma pesquisa, falou que eu poderia continuar e me pediu explicações complementares sobre a minha pesquisa do curso de especialização. Enquanto caminhávamos também me informou que, com sua experiência de vinte anos, estava espantada com a turma. Senti que havia sido empurrada, mas não contestei. Sequer contestei naquele momento que a pesquisa não se tratava de especialização. A nova professora avisou as crianças - e a mim - que as regras eram outras. Mudaram também a professora de Educação Física que agora era um professor, a professora de Artes e Espanhol, o professor-bibliotecário e o horário destas aulas. Apesar de, nestas aulas

especializadas, o comportamento da turma continuar imperando a bagunça, com a nova professora alfabetizadora, os alunos pareciam mais calmos, organizados, com uma menor resistência explícita para fazer as atividades.

Um outro movimento, além das transferências para a escola vizinha e da mudança de professoras, foi-se materializando. Materializou-se na montagem dos processos de encaminhamento de meninos repetentes e uma menina para o diagnóstico pelo Centro Especializado em Alunos Especiais, isto é, para a retirada do ensino regular ou encaminhamento das crianças para a sala de recursos. O tempo de alfabetização havia se tornado um modo de negar, secundarizar o ensino, não “ouvir” os dizeres e gestos das crianças e, até mesmo, de dificultar “inconscientemente” o acesso e a apropriação de todos os alunos aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Agora, o encaminhamento para as “salas especiais” materializava-se como culpabilizar as vítimas, conforme nos alerta Patto (1991).

Acho que vale a pena lembrar das palavras de Saviani (1989): os pais das crianças pobres têm uma consciência muito clara de que “a aprendizagem implica a aquisição de conteúdos mais ricos, têm uma consciência muito clara de que a aquisição desses conteúdos não se dá sem esforço, não se dá de um modo espontâneo;” conseqüentemente, continua o autor, “têm uma consciência muito clara de que para aprender é preciso disciplina e, em função disso, eles exigem dos professores a disciplina” (p. 59-60). Perguntava-me: onde está a escola progressista? (SNYDERS, 1974; 1981) E os alunos felizes por terem superado o obrigatório, por fazerem as obrigações evoluírem, e finalmente, por adquirirem “uma independência e autonomia que quase torna insignificante a liberdade que eles pensam encontrar quando fazem muito simplesmente tudo que têm vontade na hora” (SNYDERS, 1996, p. 114)?

Havia um contraditório discurso na fala “*tentamos fazer tudo ou já tentamos tudo*” e acreditar que ora aquelas crianças não tinham dom, ora que não dispunham de um “capital lingüístico escolarmente rentável” (SOARES, 1989, p. 61). Assim, ora os profissionais apoiavam a tentativa de compreender o que acontecia a partir dos condicionantes sociais, acabando por concluir que à escola não resta muito a fazer porque, invariavelmente, ela irá reproduzir a sociedade.

Ao pretender fazer um trabalho inovador, ao discursar sobre a transformação da sociedade, aquela escola praticava um trabalho conservador, pois, em primeiro lugar, conservava as crianças no mesmo ponto de apropriação dos conhecimentos. Toda essa contradição materializava-se, por um lado, numa dada mediação: a não disciplina e o não ensino; e por outro lado, na linguagem infantil, por parte das crianças, de não aceitação daquela situação: pelo não convencimento, pela apatia, pela agressão, pela indisciplina, pelo adoecer, pelo dizer sentir dor e também pela transferência.

Nos encontros seguintes, durante o mês de junho, fui-me informando sobre as transferências dos alunos. Com a diminuição gradual dos alunos, a situação da escola estava tensa, pois se corria o risco da turma ser fechada pela Secretaria Municipal de Ensino, o que geralmente acarretaria dispensa ou remanejamento de profissionais. Tanto de uma professora quanto de uma coordenadora, pois o número de alunos estava no limite para ter duas coordenadoras. Dessa forma, dentro das condutas necessárias ao trabalho de campo, era complicado fazer perguntas sobre o que estava acontecendo. Precisava acompanhar do meu lugar, procurando ler os movimentos dos sujeitos (SILVA, 2000). Algumas transferências internas para a sala de recursos ou outro turno, outras para a escola vizinha fizeram com que das 26 crianças que estavam freqüentando no início do ano letivo naquela sala de aula apenas dezenove, no início de julho, estavam registradas no diário de classe. A nova professora estava preocupada com o não desenvolvimento da leitura e da escrita e com o fato de treze das dezenove crianças terem ainda seis anos até o final de novembro, sendo que três delas fariam sete anos depois do Natal. Segundo a nova professora elas iriam ser reprovadas antes de fazer sete anos!

Embora o trabalho de campo angustiasse-me, em função do que acompanhava, eu insistia em usar meu tempo para a compreensão daquele tempo. Tentando observar, registrar e inferir o movimento. No tempo da escolarização há uma temporalidade cronometrada, esperada e diferente: as férias. Depois das férias de julho encontrei outra transferência: a segunda professora transferiu-se de escola. Ela foi substituída por uma terceira professora, também considerada uma boa professora. Muito simpaticamente ela me informou que não gostaria que eu estivesse presente com as

crianças em suas aulas, pois ela já estava atendendo um grupo de cinco estagiárias naquela turma, mas, que poderia ficar no horário das aulas das professoras de religião, artes, espanhol e educação física. Particpei dessas aulas, mas me certifiquei que o caminho era outro. Apenas pude confirmar (por meio das minhas assíduas e constantes anotações no diário de campo) que a turma estava menor⁴² em outubro de 2003, com dezesseis alunos matriculados, menos alguns faltantes.

Aproveitei a oportunidade para conversar com as crianças e descobrir onde os demais colegas estavam. Reproduzo um registro:

“Conversei com Thi, tinha completado 9 anos, três anos naquela escola na primeira série, enquanto as crianças estavam se dirigindo junto com a professora quase no final da aula para o parque. Era a primeira vez que presenciava tal feito: o uso do parquinho. Mas, Thi não se mostrava interessado, na verdade estava revoltado.

Eu: Vamos junto com os outros?

Thi: Não vale a pena.

Eu: Por quê? Vai ser legal!

*Thi: É **perder tempo**...*

Eu: Ora Thi... por quê?

*Thi: Ir lá fora na areia com esse sol de onze horas é besteira. É **tempo** de fazer outra coisa...*

Eu : O quê?

Thi: É tempo de aprender... Ler, escrever...

Eu: Então o que fazemos? Vamos ler? Eu trouxe este livro...

Thi: Cadê seu nenê, ele já nasceu?

Eu: Já.

Thi: Achei que você também não fosse voltar. Todas as professoras mudaram, só ficou você.

Eu: E as outras crianças: o Luc, o Car..., o Fab...

Thi: Eles também vazaram, mudaram, foram pra escola vizinha, depois da BR...

Apontou e saiu correndo atrás da turma.”. (Caderno de campo, out./2003, grifos meus)”.

⁴² “Outubro de 2003. Fizemos fila, oração, arrumamos os lugares na sala, guardamos o material, fizemos fila. Oito horas: 16 alunos. Eles estão fazendo aula de biblioteca com a bibliotecária nova: enfadonhamente tentando ler os livros escolhidos por ela e deixados sobre a mesa: Eu para a bibliotecária: Eles estão faltando muito, né! Bibliotecária: Não! A turma reduziu mesmo.” (Caderno de Campo, out/2003).

Qual era o movimento? Qual a situação que modificava? A apropriação do conhecimento? Não. Qual era, nas relações de ensino, a dinâmica interativa a privilegiar? O processo, o movimento. O movimento da aprendizagem? Não. Um movimento muito menos sutil. O movimento de fuga daquele destino anunciado e mostrado/escondido nos enunciados: o movimento da partida, da saída, da transferência, de alunos e professoras.

Assim, “Privilegiar os processos, olhar o movimento”, pois é somente em movimento que o corpo se mostra, como sugere Vigotski e “estudar o problema sob o ponto de vista do desenvolvimento” é procurar mais que a simples descrição, mas, procurar uma análise e esta se inicia “diretamente pelas manifestações e aparências comuns de um objeto” (VYGOTSKY, 1984, p. 71).

As manifestações e aparências comuns do objeto pareciam indicar-me que embora eu pudesse encerrar naquele momento a pesquisa com o trabalho de campo havia um movimento a ser observado: as crianças migrando para outra escola. Passei então a procurar outras informações sobre as crianças que tinham se transferido. Para onde foram? O que essas famílias sabiam? O restante do segundo semestre de 2003 desenvolveu-se nesta busca.

Buscar, perguntar discretamente, procurar onde estavam as crianças. A escola não sabia, ou não queria me dizer, para onde as crianças estavam se dirigindo. As professoras não estavam acessíveis. Ou o que estava acessível era apenas o silêncio. A secretaria da escola LPV fornecera-me uma pista, os históricos estavam sendo endereçados a outra escola: a escola municipal DV. Fui até a casa de uma criança, encontrei com outra no supermercado, outra no ônibus, uma no comércio e conversava. Localizei a maioria delas nessa escola vizinha, outras apenas haviam mudado de turno, mas continuavam na mesma escola. Sentia-me uma detetive à procura de pistas para desvendar o mistério da transferência dos alunos, lembrando-me dos contos de Edgar Allan Poe e da sabedoria astuta de seus personagens.

Havia uma “estranha” coincidência na fala das crianças transferidas: a felicidade por estarem lendo e a localização e o turno da nova escola. Apesar da dificuldade deles lembrarem o nome da nova escola, as crianças informavam o trajeto que faziam para chegar até ela *“passa pelo portão da escola velha, segue reto, passa pela*

madeira, atravessa a pista, passa pela igrejinha, segue reto, fica perto da pracinha”, e o nome da nova professora (Caderno de campo, out/2003).

Segui essa informação literalmente. Caminhando. A referência à “pista” de Thi., esta significava a rodovia federal BR277. A nova escola não ficava longe da primeira, apenas cinco quadras residenciais, e uma novidade para mim: era um outro trajeto para chegar a uma outra escola conhecida.

Por volta de fins de outubro fui até o portão da nova escola, no turno da tarde, antes do início das aulas, o que exigiu certa sincronia dos ritmos de pesquisador e escola: estar no local entre 13 horas e 13h15min, isto é, entre a chegada dos alunos/professores e a sirene de entrada. Reconheci as crianças transferidas e elas a mim, conversei com elas, descobri que certa professora recebeu a maioria delas, “*uma professora muito boa*”, “*mas em uma sala superlotada, trinta e oito alunos*”. Assustei-me com a quantidade de alunos, mas, conversamos sobre outras coisas e eles queriam ler para eu ouvir. Ouvindo suas leituras, ali na calçada, uma outra leitura surgia no meio da minha emoção: “o desenvolvimento promove potencialidades, o ensino as realiza”. (VIGOTSKI, 2001) Fazia sentido seguir as crianças transferidas. Perdi o trabalho de campo! Pensei, seria tempo desperdiçado? Ou iniciava o trabalho de campo.

Sobre o trabalho de campo na pesquisa etnográfica, Silva (1997; 2000) ressalta que, muitas vezes, podemos perder uma coisa para, na busca, achar outra. O autor problematiza as relações entre a universidade e os sujeitos da pesquisa e argumenta que “às vezes é somente no final da pesquisa que se encontra o que procura”. Também pode acontecer de, não se encontrando o que se procura, ‘remodelar-se’ o texto, de modo a valorizar o que encontrou” (SILVA, 2000, p. 27). Perdi ou reestruturei? Perdi ou achei?

Fazia sentido tentar entender o motivo das transferências, o procurar por outra escola e outra professora, ou melhor, certa professora em especial, “*uma professora muito boa!*” segundo as crianças, naquele momento. Naquele momento, eu queria saber como aquelas crianças relacionavam-se com a nova professora! Como se relacionavam com o “*não podemos fazer bagunça agora!*”. Conversei com outras pessoas, minhas colegas na universidade, professoras da rede municipal, diretoras, para saber se conheciam

algo sobre certa professora da escola D.V. que recebeu grande parte das transferências. As buscas convergiram para um ponto: “*you must be looking for Dona Lourdes*”.

De uma hora para outra parecia que todo mundo a conhecia, respeitava seu trabalho, e até a elogiava. Aquilo que mais me intrigava parecia conter uma lógica: em um espaço de três ou quatro meses as crianças aprenderam a ler. A pista final veio de uma professora que trabalhava comigo. Segundo ela, eu também conhecia a Dona Lourdes, pois tal professora havia sido nossa aluna de graduação na turma de 2001, no período noturno do curso de Pedagogia da Unioeste.

2.3 “Desembarcando” em outra escola: os contatos, os sujeitos, os entrevistados.

Reiniciar o trabalho de campo ou continuar? Quando? Como? Os contatos? Que outras reflexões sobre os contatos, os sujeitos, quais registros seriam necessários? O que dar ênfase? Tratando-se de usos do tempo escolar, que momentos eram oportunos investigar? Não se tratava mais, apenas de quanto tempo, da sua cronologia, mas dos *momentos oportunos*. A primeira tentativa para estudar um ano letivo do início ao fim mostrou-se promissora. Estávamos em novembro de 2003. Fui observar a matrícula das crianças para a primeira série do ano letivo de 2004 na escola municipal D.V.⁴³. Até aquele momento não tinha ao certo qual foco ou que eventos tomar para a observação mas procurava garantir minha participação nas diversas atividades relacionadas à turma.

O período de matrícula, amplamente divulgado, abrangia o período de toda uma semana. Para o primeiro dia da matrícula já sabia que poderia ter fila no início dos trabalhos, às 7h30min. Como a pesquisa em trabalho de campo exige seus compromentimentos, acordei cedo, chamei o táxi, dirigi-me à escola acreditando que seria a primeira, ledô engano: “*chego por volta de 6h10min, já havia 28 pessoas! Todas elas com*

⁴³ Pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, IDEB (2007) o município de Cascavel tem um índice de 4,8 enquanto a escola municipal L.V.P.: 4,6 (primeira da pesquisa) e a escola municipal D.V.: 5,3 (segunda desta pesquisa). Vale observar que são escolas próximas, com o mesmo entorno, corpo docente com formação semelhante, mas distinto no tempo de permanência naquele estabelecimento. O número de alunos também é próximo, a primeira tem cerca de dezessete turmas diurnas e a segunda quatorze. As condições arquitetônicas são bem distintas, embora a primeira seja maior está há mais tempo sem reformas. Fonte: <mec.gov.br> (acesso em 16 junho 2007).

a mesma intenção: fazer a matrícula para seus filhos, amigos, conhecidos, vizinhos, irmãos para a primeira série no turno da tarde com a Dona Lourdes” (Caderno de Campo: nov/2003).

Na fila da matrícula encontro pais (algo nem sempre freqüente, pois o comum é encontrar mulheres⁴⁴), avós, algumas professoras matriculando seus filhos. Encontro também, naquele horário, a própria professora Dona Lourdes. Ela também fazia matrícula para suas netas, uma na terceira série e outra na primeira série. Descortinava-se um momento oportuno, a ocasião, *kairós* (Certeau, 1996). A oportunidade do contato. Conversamos. Perguntei se ela tinha recebido algumas crianças de outra escola. Ela confirma o recebimento, a freqüência e o progresso do desenvolvimento daquelas crianças no ano de 2003.

Iniciei os primeiros contatos com a professora Dona Lourdes e os últimos com aquelas crianças na calçada da escola, na entrada ou na saída.⁴⁵ Pelos indícios que pude observar na conversa que tive com ela, percebi que não seria oportuno ir à sala de aula, nas últimas semanas de 2003, para observar os alunos transferidos. Apenas, naquele momento, seria relevante considerar que, como todos estavam lendo e alguns escrevendo sozinhos e outros com pouca ajuda, nenhum seria reprovado. Ali eles foram alfabetizados...

Outra questão que estava sendo confirmada dizia respeito a mudança dos lugares sociais de professora e de aluna. Eu, que um dia fora, por uma disciplina, professora da Dona Lourdes, estava agora tentando descobrir/aprender como aquelas crianças foram alfabetizadas em tão pouco *tempo*. Lourdes não fora uma aluna comum. Sequer era também uma professora iniciante insegura ou com descrédito e desânimo; muito pelo contrário, tratava-se de uma professora que ocupava um lugar social de “experiente e até bem sucedida”, que trazia propostas possíveis e realizáveis como chama

⁴⁴ Donzelot. J. (1986) realiza uma pesquisa relevante marcando a origem da “preferência” da comunicação do Estado a partir dos anos vinte com as mulheres como estratégia de controle familiar e normatização social nos assuntos de Saúde e Educação em preterimento à comunicação com os homens/pais que rivalizavam na legitimidade do pátrio poder sobre os filhos, a escola obrigatória e as vacinas.

⁴⁵ Minha presença ali era também justificada como mãe de aluno. Na época meu filho estudava naquela escola em outro turno. E, também, como ex-professora de Lourdes buscando um local para estágio das alunas do curso de pedagogia da Unioeste.

atenção Dias-da-Silva (1994). Sua turma de 2003 tinha, com as crianças que acompanhei, trinta e oito alunos sendo que um deles era deficiente mental e muitos chegaram transferidos no final do primeiro semestre.

Como assinala Amado (1997), o que acontece de verdade é uma relação, entre pesquisador e pesquisado, desde o início negociada, caracterizada pelas trocas entre os objetivos do historiador (escrever a pesquisa acadêmica, se possível, transformá-la em livro) e os do informante (levar sua experiência até outros círculos sociais, via produto final do trabalho do historiador). Quanto mais próximos os objetivos de ambos, mais fácil será a experiência. (p. 154)

Em dezembro de 2003 convidei Lourdes para fazer um relato sobre alfabetização e sobre sua formação e atuação para minhas alunas da graduação do curso de Pedagogia, na Unioeste, na disciplina de Fundamentos da Alfabetização. Agendei a palestra apesar do descrédito das alunas, pois acreditavam que nada teriam a aprender com uma professora em final de carreira, que ainda continuava na sala de aula. A sua fala surpreendera a todas. Fez uma narrativa sobre sua trajetória profissional, de professora leiga à aluna daquele mesmo curso. As graduandas nem se mexiam, absorvidas. Marcamos outra fala sobre um tema específico, o trabalho com produção de texto na alfabetização. Este segundo encontro foi realizado no início de 2004. Fragmentos desse relato são apresentados no próximo capítulo.

Como orienta N. Duarte (2000), no que se refere ao método de investigação, Vigotski defende a utilização do método inverso, isto é, o estudo de um determinado fenômeno pela análise de sua forma mais desenvolvida.(p. 84) Metodologicamente, as formas que aparecem posteriormente incluem a anterior, mas não o contrário. Assim o método inverso caracteriza-se por estudar um “fenômeno” no seu momento mais complexo, mais posterior. No caso, uma professora nos últimos anos de magistério.

Após terem transcorrido três meses do contato inicial naquela fila de matrícula, o assunto da pesquisa de campo configurou-se, tomou forma. O interesse de Lourdes, e o meu, são revelados. Ela me diz que sua sala “*está à disposição para me*

receber em sua sala de aula, para pesquisar o processo de alfabetização das crianças e o tempo”.

O trabalho com Lourdes sequer havia começado, mas as expectativas sobre ele sim. A expectativa de fazer um trabalho de campo com mais rigor utilizando o que havia aprendido na etapa anterior e em relação aos prazos acadêmicos. Havia também, por parte da professora Lourdes, expectativas não declaradas. A expectativa de ver um trabalho que eu gostei de ouvi-la falar, isto é, o trabalho de uma professora considerada bem sucedida; aliado a isso, naquele momento, uma expectativa da perspectiva teórica.

Realizado este contato com a professora, definido seu aceite para o início do ano letivo, inicio os contatos com a direção e com a coordenação pedagógica para pedir permissão para a realização da pesquisa. Essa mudança tática dos encaminhamentos dos contatos da pesquisa, de “jogar”, como diz Certeau, “golpear” as relações hierárquicas vai se revelar produtora de “dados” muito diferentes.

A diretora, então, não pareceu se interessar pelo objeto, encaminhou-me para o turno da tarde. Em seguida, como uma moeda de troca, sonda a possibilidade de eu trazer da universidade estagiárias para a escola para fazer um trabalho com o reforço. Após esse contato inicial, meu diálogo com a direção e com a coordenação da escola passa a ser sobre o estágio e as estagiárias no turno matutino: caracterizado pela docência, mas, um trabalho que viria ao encontro de necessidades e expectativas da escola e que não a atrapalhasse. Dessa forma, ficou estabelecida uma contrapartida ao uso da escola. Como assinala Silva (1997), nos bastidores da pesquisa de campo também existem barganhas.

Para a pesquisa de campo, Silva (2000) enfatiza que, desde o início, o pesquisador vê-se inserido na estrutura de poder já estabelecida e em virtude da qual nem sempre pode desenvolver o tema do seu projeto apenas considerando os interesses inerentes a este, mas implica inteirar-se das regras básicas do relacionamento do grupo e das hierarquias (p. 36).

Nesta pesquisa de campo, venho a descobrir mais tarde que, caso eu tivesse feito o caminho inverso, a professora Dona Lourdes sequer me receberia além de alguns encontros. Como adverte Vagner Silva (1997), há hierarquias informais. Há espaços que não são disponíveis, há espaços que revelam conhecimentos particulares e secretos. Tinha

aprendido com a experiência anterior que para se fazer pesquisa qualitativa com trabalho de campo em sala de aula, deve-se ter como pré-conhecimento que as situações iniciais de contato podem inviabilizar alguns estudos. A escola, como uma hierarquia, também atende à legalidade, a uma normatização, ao controle e à avaliação, assim, quando os contatos acontecem numa seqüência hierárquica de cima para baixo “evoca a confluência do saber e do poder”, como advertem Ezpeleta e Rockwell (EZPELETA e ROCKWELL, 1989, p. 18) onde muitas vezes os sujeitos utilizam o mecanismo de “ajustar” o real para atender o pesquisador ou para atender aos pedidos de informação que o sistema faz ao diretor e aos professores (ROCKWELL e EZPELETA, 1985).

No caso da sala de aula, existem outros constrangimentos que atuam na produção do conhecimento em campo e na passagem para a forma escrita. Geralmente, a sala de aula não se deixa abrir com a chave da diretoria ou da coordenação. Algumas questões refaziam-se: Quem era a professora que eu estava passando a pesquisar em sua sala? Eu passava de uma hora para outra a fazer parte do seu séquito? Ou haveria uma série de provas? Seria eu também um desafeto para as professoras que tinham Dona Lourdes como tal?⁴⁶ Muitas vezes, como pesquisadora sentia-me como em um conto infantil mágico: no momento em que a personagem deveria abrir uma caixa secreta, esta caixa lhe perguntava: “que chaves trouxeste?” Dependendo de cada chave da personagem, a caixa abria um conteúdo diferente. Mesmo que Dona Lourdes tenha aceitado minha presença dentro de sua sala de aula, a cumplicidade entre pesquisadora e professora foi se construindo ao longo de muitos encontros. A construção dessa cumplicidade tinha por base que a pesquisa ali realizada era “**com**” a professora e não “**contra**” a professora. Mais adiante relatarei alguns episódios em que este percurso foi se sedimentando.

⁴⁶ Por exemplo: a outra professora da primeira série desta escola, com uma turma à tarde e outra pela manhã, embora tenha pedido ajuda da coordenação e estagiárias de Pedagogia para trabalhar junto com ela, em nenhuma das vezes aceitou que tais estagiárias fossem minhas alunas. Assim, por ironia, as minhas alunas da manhã estagiaram em todas as séries, (da educação infantil e do ensino fundamental), existentes na escola, exceto na primeira série.

2.4 Conhecendo os entornos do campo: o bairro e a escola

Dona Lourdes era professora naquela escola aproximadamente há quinze anos. Ali perto morava, freqüentava a igreja, fazia suas compras, há aproximadamente, vinte anos. Em alguns anos era mais ativa na associação de bairro, outros menos, tinha também outros parentes que moravam próximos. Era professora da escola desde quando ainda era uma pequena escola de madeira.

A escola D.V. está localizada em um dos bairros mais antigos da cidade de Cascavel. Próxima a uma avenida repleta de comércio e com acesso direto ao centro da cidade, à rodovia federal e à universidade estadual. Não é considerado um bairro central, tampouco de periferia. Originalmente, na década de 60, era um bairro apenas residencial, com casas de madeira, formado inicialmente, principalmente, pelo êxodo rural dos filhos de migrantes descendentes de italianos. Atualmente, exceto pela avenida central, continua sendo um bairro residencial, porém, com a especulação imobiliária dos anos 90, muitas casas de madeira foram vendidas, derrubadas e reconstruídas em alvenaria.

Construída no início dos anos 70, a escolinha de madeira, com duas salas de aula, foi, no início dos anos 90, substituída por uma construção em alvenaria em forma de “U” invertido, com seis salas de aulas (três de cada lado) e um setor de coordenação administrativo e pedagógico (unindo as salas) e um pequeno parque entre os blocos e no fundo da escola. Até 2002, o prédio continuou o mesmo, sem reformas ou pinturas, a biblioteca funcionava em uma sala de aula e as demais cinco salas eram ocupadas por uma turma por série, em cada turno. Em 2003, durante as aulas, foi construída uma quadra coberta com banheiros, se a cozinha e o refeitório reformados. Estes espaços foram decorados com pequenos azulejos multicoloridos em forma de mosaicos, mesas não fixas e banquetas multicoloridas. Em 2004, iniciou-se um processo de ampliação. Isso acontecia também durante o ano letivo: reforma das salas de aula existentes, a construção de mais três salas novas e sobre estas uma biblioteca nova, uma sala de multiuso com grandes espelhos e a troca de todo o telhado. Houve também reforma decorativa e estrutural na parte administrativa, acrescentou-se uma sala para as professoras e banheiros.

A escola não tem estacionamento; o local foi re-utilizado para a construção de um parque com brinquedos grandes de aço para as crianças. Esse espaço tem o acesso controlado, é cercado com grade e fechado com cadeado, inclusive no recreio. Fica a critério da professora regente levar ou não sua turma no horário das aulas. Geralmente, no recreio, as crianças ficam no pátio correndo, contornando a escola pelas laterais, onde o piso é coberto com pedrinhas soltas.

Após a reforma, as salas de aulas foram equipadas com dois armários de madeira, filtro para água, forro no teto, quadro-negro, quadro branco, ventiladores, piso cerâmico não escorregadio, cortinas decoradas, rodapés, roda-tetos, barrados de madeira circundando as paredes, relógios, instalações elétricas novas, mesinhas e cadeiras individuais para o Ensino Fundamental e coletivas para a Educação Infantil. Algumas salas têm o alfabeto sobre o quadro, outros cartazes elaborados pelas professoras ou pelos alunos e crucifixos. A ampla biblioteca divide o espaço com as prateleiras para o acervo, mesas coletivas de estudo e um setor com almofadas para contar histórias, assistir televisão, telão, vídeo e DVD. O espaço multiuso com espelhos e barras laterais e piso de tatame é usado para atividades de balé e judô terceirizadas, no qual poucas crianças têm acesso. A sala para uso das atividades de informática é mobiliada e completa, porém, com poucas máquinas. Como a escola tem apenas um pátio coberto e um parquinho, às vezes, falta espaço para determinadas atividades: algumas vezes, a Educação Física e a recreação são realizadas na praça do bairro, pois esta tem duas quadras, área verde, gramado e um parque maior. Depois da reforma, a escola foi fechada à noite e nos finais de semana, com isso deixou de oferecer seus espaços para catequese paroquial ou similares.

Cabe destacar que toda a reforma foi bem planejada e utilizou materiais de acabamento de primeira. Além disso, ela foi resultado de muitos anos de reivindicação da comunidade e da associação de pais e de muitos confrontos e disputas com a administração municipal. Há que ficar registrado não apenas a reivindicação verbal da comunidade e dos profissionais, mas todo um movimento social, para durante anos, arrecadar fundos, por meio de campanhas, promoções, eventos, festas juninas, para além de projetar um desejo, mobiliar e lhe dar um bom acabamento. A exemplo do que dizem Ezpeleta e Rockwell,

Os habitantes se comprometem com a melhoria e manutenção do prédio escolar. Levam em conta as exigências de ‘modernização’ que caracterizam as escolas mais urbanas, mas também resistem a destruição daquilo que lhes custou um preço alto e reclamam contra os custos e qualidades questionáveis das escolas construídas pelas agências oficiais. Ocasionalmente conseguem impor, com risco de perder a subvenção estatal, velhos projetos escolares, preferidos aos modelos vigentes. (EZPELETA E ROCKWELL, 1989, p. 64)

A escola D.V. continua, mesmo após a reforma, uma escola pequena, comparando-a com as demais 56 escolas municipais. Atende à cerca de 350 alunos, distribuídos em quatorze turmas, sete em cada turno, cinco de Ensino Fundamental e duas de Educação Infantil. O dinheiro, estatal, para a reforma do prédio era equivalente ao de outras escolas, mas a execução foi distinta, por conta da administração e dos recursos extras. Sobre isso, Ezpeleta e Rockwell afirmam que:

Apesar da intencionalidade estatal, é impossível encontrar duas escolas iguais. A instituição escolar, observada a partir de nossas questões, existe como um “dado real concreto”, onde a normatividade e o controle estatal estão sempre presentes, mas não determinam toda a trama das inter-relações entre os sujeitos ou o sentido das práticas observáveis. Na verdade cada escola é o produto de uma permanente construção social. (EZPELETA E ROCKWELL, 1989, p. 58)

As autoras discutem como a própria construção do prédio escolar ou “a objetivação mais elementar da escola primária, seu espaço físico” exprime já o processo de construção social, de negociação, de jogo de interesses, de não homogeneidade e de historicidade da “comunidade” como uma relação construída por meio de controle e apropriação (p. 60-65). Pois não apenas o prédio, mas toda a escola “a vida cotidiana é ao mesmo tempo reflexo e antecipação do movimento histórico” (op. cit., p. 59).

Esteticamente, o padrão da construção da escola D.V. ficou um sonho. Ou melhor, foi a materialização do sonho de muitos personagens e professoras que passaram cerca de década e meia naquele estabelecimento. Conforme narram as estagiárias, que participaram da contrapartida, em seu relatório “... *nunca tinha visto uma escola pública tão bonita, nem parecia pública, parece privada, quero dizer nem parecia pública diante nosso preconceito de generalizar o senso comum: sujeira, mato, depredação. É uma*

escola arquitetonicamente linda! Chega a ser engraçado como as crianças respeitam o prédio e até as flores no jardim da frente!” (FENILLE, et all, 2004). Ou: “Era interessante ver como as crianças tinham orgulho da arquitetura, do uniforme, de dizer que estudavam em tal escola. Foi neste momento que descobrimos que uma de nós, estagiárias, tinha estudado ali.” (SBARDELOTO, et all, 2004).

Não apenas a estrutura arquitetônica da escola era orgulho de seus profissionais, mas também seus índices estatísticos eram alardeados nos cartazes: *“Indicadores de rendimento acadêmico de seus alunos. Evasão é de 0,5% e a distorção série-idade na 4ª série é de 3%. No Brasil urbano a taxa de promoção na primeira série é de 78,8% enquanto no município 85% para a primeira série e 89% para as séries iniciais, na nossa escola é de 90% e 94% respectivamente.” (Caderno de campo, 2004).* Cartazes que tinham como fonte os dados do Ministério da Educação eram também mostrados com orgulho, ao lado de outros cartazes de escalas de cursos e calendário letivo.

Quanto aos trabalhadores, a escola era composta por diretora e secretária, coordenadora pedagógica, professora auxiliar de coordenação, que trabalha com tópicos da saúde, alimentação e recreio, todas estas trabalham nos dois turnos, e dezesseis professoras concursadas em regime de 20 horas semanais (concuradas e com licenciatura para o Ensino Fundamental e concursadas com o Ensino Médio para a Educação Infantil), sendo que a metade também trabalha nos dois turnos. Algumas professoras, na época, ainda estavam cursando a graduação, à distancia ou presencial, inclusive a diretora. Mas, 85% eram licenciados em Letras, Matemática, Pedagogia e Biologia. Faz parte também dos trabalhadores desta escola: bibliotecária, secretária, professora de aulas de informática, cozinheira, três serventes e um guarda-patrimonial, todos em regime de quarenta horas. As atividades de informática são gratuitas, porém em contraturno. As docentes regentes do Ensino Fundamental trabalham quatro dias da semana em sala de aula e um dia é dedicado ao planejamento de aulas denominado “hora-atividade”. As professoras de “hora-atividade” ministram as aulas de Espanhol, Educação Física, Educação Artística e Religião, porém, são formalmente documentadas como “Projetos” e não como disciplinas, pois, esta é uma forma de contornar a legislação em relação à exigência de formação docente em nível superior nestas áreas.

Os alunos atendidos pela escola não são apenas do bairro. Grande parte vem de outros bairros, cerca de quinze transportes privados (peruas, vãs, micro-ônibus) deixam um número expressivo de crianças na escola, assim como causam um transtorno ao estacionar durante as entradas e saídas. Um número muito reduzido, entre dez e seis crianças, utilizam o transporte escolar municipal que percorre a zona rural; muitas crianças chegam de carro dos pais, poucas usam o transporte coletivo urbano, porém, a maior parte vai caminhando para casa acompanhada dos pais, irmãos ou amigos. Uma pequena parte dos alunos tinha a frequência controlada, naquele momento, devido à inserção no Programa Bolsa-Escola ou devido a compromissos com o Conselho Tutelar. Não era incomum a escola receber crianças de outras escolas com pré-diagnóstico de dificuldade de aprendizagem ou possibilidade de inserção em sua classe especial, embora a classe especial estivesse sendo gradativamente extinta.

Ainda sobre as peculiaridades dos alunos e que não passou despercebido, foi o fato de que uma parte deles tem a formação familiar uni-parental ou são crianças que moram com os avós enquanto os pais trabalham na Europa. Alguns pais, por terem ascendência européia conseguem, depois de longo processo burocrático, a dupla cidadania e vão trabalhar no exterior. Outros trabalham clandestinamente, principalmente, na Itália, Alemanha e Portugal.

Embora os pais geralmente não tivessem acesso aos índices avaliativos do MEC/INEP, eles têm a vivência e a experiência ao longo de anos. O bairro, uma escola pequena e organizada e organizando e melhorando seu espaço, um corpo docente estável e experiente, antigo, com pouca rotatividade, entre outros fatores, e, em meio a destes a expectativa de ter o filho como aluno da Dona Lourdes, faziam com que o dia da matrícula fosse, como narrado anteriormente, aguardado e guardado na fila pela madrugada afora. Situação diferente da escola ao lado.

2.5 O trabalho de campo: refletindo sobre os sujeitos, os contatos, as turmas, os estranhamentos, as opções, os rumos, os medos, os riscos

O que conto a seguir refere-se a uma das primeiras tentativas de organizar os registros: a escrita sobre a composição das turmas, porque, ao chegar a campo, esta era a maior evidência, a mais presente aparência do real.

A matrícula para o período da tarde do ano letivo de 2004 teve aproximadamente 50 inscritos para a primeira série. Esse fato trazia para a escola a necessidade de formar mais uma turma, além da turma de Lourdes. Uma outra turma de primeira série foi formada com uma professora em regime suplementar da carga horária. O pedido dos pais foi parcialmente respeitado: parte das crianças que fizeram “Pré III” na escola ficaram com Lourdes, exceto aquelas crianças que liam e escreviam, assim como quem fez as primeiras matrículas e outros casos que narrarei depois. Sua turma manteve, ao longo do ano, um número próximo de vinte e oito e trinta alunos, aproximadamente dezoito meninos e dez meninas.

Logo no primeiro bimestre, duas meninas transferiram-se para outra escola: uma menina “brasiguia” que havia sido “adotada” por familiares em outro bairro, e outra menina cuja avó fora professora e tinha achado a turma fraca para sua neta, que já sabia ler. Essas duas meninas foram substituídas por um casal de alunos que estava na outra turma e aguardava vaga na turma de Lourdes. Mais duas saíram da turma no primeiro semestre, por mudança de cidade. No lugar dessas duas, já no início do segundo semestre, foram incluídas cinco crianças: três meninos e duas meninas. Os meninos vieram de outras escolas, diagnosticados com “problemas de aprendizagem”, uma das meninas, com seis anos, havia recém chegado do Paraguai e a outra, uma mocinha, estaria ali em regime de contraturno complementar, esta tinha Deficiência Mental (DM) e sua turma oficial era a classe especial matutina. De certa forma, as cinco crianças que Lourdes recebia no início do segundo semestre de 2004 assemelhavam-se com o processo de transferência de outras escolas para a sua turma no ano de 2003, que relatei na primeira etapa.

A turma de 2004 da professora Lourdes, no mês de fevereiro de 2004, caracterizava-se por estar iniciando o processo de apropriação do sistema de escrita.

Apenas dois meninos estavam iniciando a decifração de textos dependendo ainda de ajuda alheia. Um deles era filho de uma professora da escola e o outro havia freqüentado uma escola de educação infantil privada no bairro. Lourdes, algumas vezes, queixava-se do projeto de educação infantil desenvolvido na própria escola, por não introduzir as crianças no mundo letrado: *“eles não sabem sequer ouvir com atenção a leitura de um conto”* (Caderno de campo, fev/2005). Nesta turma, mais três crianças eram filhas de professoras de outras escolas. Exceto dois meninos e duas meninas, repetentes e com sete anos completos desde o início do ano letivo, os demais completariam sete anos de idade ao longo do ano letivo; uma das meninas, Mar..., faria sete anos apenas depois de terminadas as aulas.

As quatro crianças repetentes também não sabiam ler, tinham sido por um curto período, alunas de Lourdes no ano de 2003. Destes, dois meninos e uma menina tinham processos formais para continuidade de diagnóstico e encaminhamento às salas de recurso. Periodicamente, a professora deveria preencher os relatórios e encaminhá-los. Ao longo do ano letivo de 2004 Lourdes “desencaminhou”⁴⁷, ou seja, mudou o prognóstico de “dificuldade de aprender” dessas três crianças e, posteriormente, de mais duas que chegaram ao segundo semestre. Havia possibilidades ao contrário: em vez de preencher laudos e excluir encaminhando para a classe especial, desencaminhava, registrava nos laudos os avanços e as possibilidades de aprender e manter esses alunos na classe regular. Geralmente, os diagnósticos iniciais eram frustrados diante da alfabetização. O receber crianças ao longo do ano era um dos motivos pelos quais as salas de Lourdes iniciavam a matrícula com cerca de vinte e cinco crianças e terminava com muito mais.

A turma de 2005 era composta por 20 crianças: 12 meninas e 8 meninos. Lourdes dizia desde o primeiro dia: *“eu quero me beliscar; não acredito num presente destes: apenas 20! Acho que é a minha menor turma.”* (Caderno de campo, fev/2005) Algumas vezes, sentia-se culpada por outras escolas terem 30 a 35 alunos por turma. Sua turma era composta exclusivamente por crianças não leitoras ou que não freqüentaram a Educação Infantil, mas a totalidade sabia copiar seu nome e alguns já escreviam de cor. O número reduzido de crianças era por causa do projeto de inclusão, nas classes regulares,

de crianças com deficiência mental e motora. Neste caso, um menino de oito anos fazia parte da sua turma, sem complementos especiais. Apenas uma menina era repetente: Jaq, única que havia sido reprovada em 2004, mesmo porque ela havia chegado à turma próxima do mês de setembro. Comentarei sobre ela em outro momento.

2.5.1 Vivendo o campo: do “aportar” até encontrar o ponto de saturação

Vivendo o campo ou fazendo o campo é o que se convencionou chamar os momentos em que o pesquisador insere-se naquele grupo. Silva (2000) chama atenção para como ficar presente a ponto de se tornar “comum/nativo”. Nesta pesquisa, o aportar, a porta de entrada, foi o trabalho com a professora e a sala de aula, no início do ano letivo de 2004. Mas quando parar? O momento oportuno para parar ficou convencionado como “ponto de saturação”.

Em um processo de pesquisa qualitativa, à medida que se colhem os depoimentos, elaboram e executam as entrevistas, registram os “encontros de campo” são levantadas e organizadas informações relativas ao objeto de pesquisa, e, dependendo da qualidade e quantidade delas, o material de análise torna-se cada vez mais denso. Quando é possível identificar, dependendo de cada investigação, padrões simbólicos, práticas, sistemas organizados, indícios para possibilitar a análise? Ou como afirma Ezpeleta (1989), “captar outros sistemas normativos que não sejam os institucionalmente vigentes” ou “integrar outras normatividades, que existem talvez desarticuladas e com diferentes alcances coletivos, mas que também constituem o sujeito coletivo” (p. 91), quando percebemos que saturou? No caso desta pesquisa, quando nos encontros foi possível identificar uma recorrência, deu-se por finalizado ou em possibilidade de finalização o trabalho de campo, sabendo que poderia voltar (como voltei) para esclarecimentos.

Os setenta encontros registrados, com Dona Lourdes, iniciados em fevereiro de 2004 continuaram num ritmo denso até março de 2005, quando foram se rareando. De certa forma, foram três fases do processo: uma primeira em que os movimentos do ensino/aprendizado não estavam evidentes para mim e eu me surpreendia

⁴⁷ O termo “desencaminhar”: possibilidade ao contrário é trabalhado por PADILHA (2004).

com antigos procedimentos em meio a novos (nove meses); uma segunda fase na qual a professora passou a confiar que no trabalho que eu desenvolvia não havia a intenção de desqualificar o seu trabalho e indícios foram explicitados (cinco meses), e uma fase final rarefeita (nove meses). Que relatarei a seguir.

Nas primeiras semanas, fevereiro e março de 2004, fui à tarde para a sala da professora Lourdes, uma vez por semana, sem dia definido⁴⁸. Assim, a partir de março de 2004, algumas vezes, estive em três dias da semana na escola, até mais que alguns professores. O registro dos encontros da manhã era realizado pelas acadêmicas⁴⁹ - não compondo formalmente o corpo do caderno de campo desta pesquisa - e à tarde eu registrava os encontros na turma de Dona Lourdes.

Acredito que seja importante mencionar que, concomitantemente aos encontros nas aulas e aos encontros com as estagiárias, também estive em outras atividades na escola que marcam um outro tempo, as reuniões e as festas: Festa de mães, Festa Junina, Festa/concurso de Leitura, da entrega de avaliações e reuniões de pais, festas de encerramento ou de talentos, eventos da páscoa, eventos da semana da pátria, encontros sobre eleição de diretores, apresentação das chapas para eleição, apresentação de teatro, balé, dança, dos alunos. O único evento que não tive autorização para acompanhar foram os conselhos de classe. Ou seja, eu acompanhava de perto a pulsação.

Enquanto estava com a turma de 2005, por volta do mês de março, apareceram alguns indícios de recorrência, um possível ponto de saturação: cerca de quatro alunos começaram a ler sem ajuda pequenos livros de literatura e foram colocados

⁴⁸Conforme comentado anteriormente, quando passei a contar com um grupo de estagiárias, comecei a vir uma vez por semana para a escola, a partir do final de março, também no período da manhã. Pela manhã eu estava com as estagiárias desenvolvendo as atividades de um projeto de trabalho planejado conjuntamente com a coordenação pedagógica: as estagiárias assumiam as classes e as professoras regentes retiravam um pequeno grupo de alunos para realizar atividades de “reforço” ou de ensino intensificado.

⁴⁹ Esta escrita foi não apenas registro e documentação dos encontros, mas também a nossa maneira de socialização, ou a socialização das diferenças de interpretação sobre o ocorrido, e também sobre as leituras. Em um processo de formação fizemos descrições, narrativas e relatos semanais, perguntas e questões nos cadernos de campo. Ali existiam duas aprendizagens concomitantes: uma para um professor em formação, ou seja, aprender a escrever e a relatar e iniciar o processo de conhecimento na escola pública; outra, fazer com que o meu relato também fosse socializado no sentido de dar pistas para elas observarem. Tal procedimento de pesquisa foi estudado pelo grupo de alunos, que leu Silva (2000); Ezpeleta e Rockwell (1989), Marques (1998), como meio de conhecer um objeto.

como “professores/ajudantes/leitores” dos alunos que ainda precisavam de ajuda para ler. Fica salientada uma estratégia recorrente da professora e quando decido o fim do trabalho de campo. Desse ponto em diante, os encontros vão se tornando rarefeitos, mensais e, finalmente, bimestrais.

2.5.2 Os registros

Para documentar as interações produzidas na sala de aula entre professora, alunos e pesquisadora e, algumas vezes, entre professora e pesquisadora, utilizei o caderno de campo. Nos primeiros encontros fiquei sentada no fundo da sala, observei e percorri as carteiras para apenas ver as produções dos alunos e fiz breves anotações. Com o decorrer das semanas, à medida que fomos nos familiarizando (a professora e eu; as crianças e eu), passei a intervir junto aos alunos. Embora, não fosse muito comum, desde a segunda semana a professora marcava o seu lugar na posição social da sala de aula. Ela me questionou se eu estava ali só para observar ou para ajudar. Respondi que eu estava para ajudar, mas também precisava, entre uma atividade e outra, registrar o que era feito.

Satisfeita com a minha resposta, uma outra relação iniciava-se: aproximações feitas mediante o pedido da professora para eu ajudar este ou aquele aluno, poucos encontros foram necessários para eles pedirem ajuda por si próprios. Em algumas vezes, a professora dizia para eu não aceitar aquele pedido de ajuda, pois fulano precisava de mais.

Em decorrência de eu não estar apenas no fundo da sala fazendo anotações, algumas vezes, ajudava no processo de ensino, o registro tornou-se mais difícil. Entretanto, nos momentos em que eu era solicitada “*olhe a turma enquanto eu volto*”, ou “*termine a atividade com eles enquanto vou à...*” ou mesmo fiquei por alguns minutos na regência da turma fazendo com as crianças uma atividade que eu elaborei enquanto a professora conversava com uma mãe, sobre estes momentos não foi possível um registro, apenas uma lista das atividades desenvolvidas.

Durante os primeiros encontros era importante cuidar para que as principais falas fossem transcritas durante as aulas o mais fielmente possível, ao mesmo tempo em que as minhas percepções ficassem registradas separadamente. Esses dois planos, em um

mesmo tempo, exigiam o desenvolvimento da habilidade de percepção daquilo que se salientava por ser importante no transcurso das aulas, das questões que retornavam continuamente e das que indicavam a mudança. A percepção tinha que estar em permanente "estado de alerta". A convivência com essa dificuldade exigiu o desenvolvimento da habilidade de registro em caderno de campo, com muita rapidez. Apesar das dificuldades enfrentadas, o espaço de “coleta de dados” foi profundamente rico e permitiu a exploração de inúmeros aspectos presentes nas relações sociais de sala de aula.

Se, inicialmente, eu pretendia registrar tudo o que observava, metodologicamente, isso tornou-se impossível. Depois de um certo momento, o caderno de campo passou a ser dividido em colunas. Basicamente em duas colunas quando a aula era comum para todos, sendo uma coluna para o registro das atividades feitas no quadro e no caderno e a outra coluna para os comentários da professora para os alunos ou para mim. Os meus comentários ganhavam uma espécie de nota de rodapé nas páginas do caderno de campo. Metodologicamente, outra necessidade era também a de conseguir fazer registros curtos ou breves anotações, principalmente quando as atividades não eram simultâneas, para posteriormente, quando não estava na escola, durante a semana, fazer uma descrição mais detalhada dos encontros. Assim o diário de campo manuscrito foi composto tanto pelas observações quanto pelo registro das ações da professora e ficou organizado na seqüência cronológica dos encontros (SILVA, 2000).

Procurei fazer, durante a pesquisa, no caderno de campo e na escrita deste texto da tese, uma descrição minuciosa do trabalho pedagógico da professora junto aos seus alunos. Muitas vezes, pode parecer, ao longo da tese, que inseri detalhes demais, ou que tenha até mesmo exagerado na descrição. Porém, acredito, junto com Hébrard (2000), que para se compreender bem a escola e sua dinâmica, é preciso, antes de tudo, conhecê-la muito bem em seu funcionamento interno. E é a descrição do que nela acontece que nos permite o acesso a sua compreensão e, quem sabe, propor mudanças em suas práticas. Dessa forma, nesta tese, procuro apresentar quase um raio x da sala de aula da professora Lourdes, trazendo o máximo de detalhes da dinâmica interativa que se dava em sua sala de aula. Ainda assim, tenho certeza que perdi vários “lances”. É claro que isso ocorreu, pois

muito do que descrevi tinha a ver com o foco do tempo e da alfabetização. Além disso, no recorte dos setenta diários de cerca de nove páginas procurei tratar da multiplicidade das práticas pedagógicas, tendo em vista os usos dos tempos na sala de aula.

Foi necessário o desenvolvimento da habilidade de escrever em letra cursiva muito rápido, ora com as letras mal formadas, ora com as palavras pela metade, em rubricas ou não, ora sem redigir formando apenas um glossário. À medida que os encontros seguiam-se, os registros a lápis tornaram-se mais rápidos, extensos e a letra pior. Este é um comentário que parece inócuo e sem sentido, no entanto, a materialidade do caderno de anotações que vai para a sala de aula de uma turma alfabetizando-se gerava intrigas e questões sobre o próprio processo de escrita.

Um dos objetos de curiosidade por quem aprende a escrever era me ver escrever rápido: *“Isto é escrita?”*, *“Como é que você escreve tão rápido?”*, *“Nossa ela enche a folha do caderno em um instante!”*, *“Você também sabe fazer letra bonita?”*, *“Você copia tudo que a gente copia do quadro?”*, *“Você escreve tudo que a gente fala? Ou só o que a Dona Lourdes fala?”*, *“Por que sua letra é tão feia?”*, *“Ainda bem que a professora Lourdes não corrige seu caderno, né?”*, *“Você consegue entender depois o que escreveu?”* ou *“Professora... eu posso fazer letra feia igual a dela...”*. Por causa dessas perguntas eu era muito cuidadosa quando precisava escrever no caderno deles ou no quadro procurava fazer uma letra bonita e com um estilo de caligrafia próximo ao da professora. Apesar dos cuidados em escrever “bonito”, às vezes ocorriam reclamações: *“Agora a gente só escreve em cursiva, não precisa fazer caixa alta”*, mesmo que a professora Lourdes ainda fizesse, ou *“A letra “s” cursiva da professora tem esta voltinha maior...”*, ou *“Você não corta o número sete?”*, ou simplesmente: *“A letra da professora é mais bonita...”*.

Em alguns momentos mostrei alguns dos textos digitados para as crianças como contraponto, por eu fazer uma letra rápida e feia precisava passar a limpo, digitando. O processo de digitação dos dados no caderno de campo, geralmente, levava três ou quatro tardes. A tentativa sempre foi ao digitar as anotações acrescentar outras situações acontecidas com base na memória, por isto, não acumulava encontros pendentes para o registro. Outro motivo é que evitei a figura de uma pessoa estranha com um caderninho à

mão anotando tudo. As minhas anotações na escola ocorriam quando eu estava no espaço da sala de aula. O caderninho não circulava por outros espaços. Na hora do lanche, enquanto assistíamos aos filmes, na aula da biblioteca local em que não era permitido às crianças levarem o material, no recreio, quando participava do café com os professores ou em reuniões da escola, exceto nas reuniões de pais da turma, eu não levava material para escrever. Mesmo porque aos alunos não era permitido escrever nesses locais e horários.

Um dos primeiros elementos de análise para compreender *o tempo de ensino* veio das dificuldades em fazer os registros sobre os tempos de ensino. Os registros sobre primeiros encontros, isto é, dos dois primeiros meses, foram baseados na seqüência das atividades que as crianças realizavam. No entanto, diferente da outra turma de 2003, ali havia outras dimensões temporais do trabalho em sala de aula. Em primeiro lugar, porque havia um número exponencialmente maior de atividades e de interações da professora com os alunos. Em segundo lugar, porque as interações que ocorriam na sala de aula eram caracterizadas não apenas no realizar as atividades propostas simultaneamente, mas também na sua resistência e em tempos de duração diferentes para cada criança terminá-la. Algumas faziam rápido, ininterruptamente, outras com mais dificuldades faziam devagar e outras apesar de não terem dificuldade faziam-nas interrompendo ou entremeando conversas. Quem acabasse pegava outra atividade pra fazer. Além disso, havia dinâmica interativa, as falas das professoras, as falas das crianças, seus movimentos pela classe, seus gestos e silêncios. De todo esse composto, fui, inicialmente, privilegiando as ações das crianças e as atividades escolares e intervenções intencionais da professora para ensinar e aprender a ler e a escrever.

No registro, consegui elaborar elementos que recortavam meu objeto: não era mais o tempo escolar no início da escolarização, mas, os usos dos tempos nas relações de ensino para alfabetizar. Outros elementos da análise temporal também se originaram do registro escrito: simultaneidade, sincronia, polirritmia, etc.

O registro provocou outro aprendizado para fazer a pesquisa de campo: o material necessário para eu levar para o trabalho de campo. O caderno, o lápis eram básicos, mas, também um relógio ajustado, mesmo que marcasse horário diferente daquele que marcava no relógio da parede da sala de aula ou diferente do horário da professora.

Assim eu poderia marcar o horário do evento e a sua duração. Um livro de literatura para eu ler para as crianças, e, com o passar dos encontros passei a portar dois: um fixo “*Caras, carinhas e caretas: alimentos com sentimentos*”⁵⁰ e um outro exemplar que variava o título ou o gênero. Comprar dois ou três lápis de escrever preto e macio, (toda semana eles sumiam): Lápis de cor ou canetas de quatro cores diferentes para acompanhar os registros coloridos feitos no quadro pela professora, já que esta era uma marca distintiva: escrever no quadro com o giz deitado destacando palavras ou sílabas cada uma de uma cor. Giz colorido, caso eu fosse desenhar no quadro, que era doado à turma ao fim do dia. Essas foram sutilezas que se fizeram necessárias para as anotações em particular.

Um dos problemas detectados com esse tipo de investigação e registro é a quantidade de material produzido. São muitas descrições, falas detalhadas, constituindo um conjunto de dados numeroso e rico para ser analisado. Uma das dificuldades metodológicas refere-se a lidar com muitos dados colhidos e saber discernir para trabalhar com eles. Geertz (1989, p. 17) chama a atenção para esse problema. Atendendo as suas recomendações, procurei estruturar o trabalho com o esforço de levar adiante uma “descrição densa”, mas consciente de que “os nossos dados são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas” (Idem, p. 19), e cabe ao pesquisador uma atitude permanente de estranheza frente as suas próprias percepções iniciais e conclusões. Como sugerido, uma das soluções para o volume de “dados” é que as análises acontecessem no decorrer da coleta, o que facilitaria o olhar das novas coletas, delimitando, inclusive, o momento oportuno para o final do processo, quando os dados se apresentassem repetitivos e sem novidades, o ponto de saturação.

2.5.3 Momentos de estranhamento

Em uma pesquisa qualitativa a experiência do estranhamento é peculiar, pois pode designar mudanças de rumo na “viagem” da pesquisa. Nesta pesquisa, a mudança de rumo aconteceu aproximadamente no quarto mês do trabalho de campo.

⁵⁰ Trata-se de um livro de literatura infantil em que as ilustrações feitas com legumes tortos e cortados são os personagens. O texto é poético e pequeno. As crianças além de tentar ler, tentavam imitar as caretas dos vegetais. S. FREYMAN e J.ELFFRS. *Caras, carinhas e caretas: alimentos com sentimentos*. Trad. e adap. Pedro Bandeira. São Paulo, Salamanca. 2000.

Trago dois episódios de momentos de estranhamento na pesquisa: um sobre os tempos e outro sobre o processo de alfabetização e o que é considerado legítimo.

É importante ressaltar que Lourdes, assim como as demais professoras, entendiam inicialmente o meu objeto de estudo como “o ensino do tempo” ou o ensino do tempo histórico ou o ensino dos medidores do tempo, “calendário, relógios, dias da semana” e não “o ensino no tempo ou o tempo de ensino”, isto é, sua organização, distribuição, cadência, preferências. Assim, como elas interpretavam “o ensino do tempo” esmeravam-se nesse conteúdo para as crianças, o que me levou a aprofundar os meus estudos sobre os calendários. Esses estudos compuseram o capítulo sobre a construção histórica dos instrumentos de medida do tempo. Assim, fico com a sensação de que a professora inquirida sobre o tempo elabora conhecimentos primeiramente sobre os marcadores sociais do tempo, para depois elaborar sobre a própria atuação como “marcadora” do tempo.

Uma dimensão que se sobressaltou durante as breves anotações deu-se quando as atividades deixaram de serem simultâneas. Isso envolveu estranhamento, a dúvida, e, conseqüentemente, a escolha do que acompanhar. Quando a proposição das atividades era simultânea para todas as crianças já havia privilegiado a interação professora e aluno. Porém, quando a proposta da atividade passava a ser não simultânea, com parte da turma realizando uma atividade e outra parte da turma realizando outra atividade também dirigida, o problema do registro tornou-se complexo. No entanto, dessa situação emergiu uma das principais características do uso do tempo e do ritmo naquela turma: o revezamento entre a simultaneidade e a não simultaneidade, ou aquilo que no próximo capítulo denominarei de sincronia.

Dessa forma, as anotações de uma das atividades realizadas em ritmo dual, em sincronia, eram feitas de maneira mais detalhada e a outra atividade apenas nomeada ou listada para posteriormente ser digitada. Geralmente, as atividades sincrônicas se caracterizavam por serem uma atividade a mais para aqueles que terminavam mais rapidamente a atividade enquanto o outro grupo ainda fazia a primeira. No entanto, as atividades diacrônicas poderiam se caracterizar desde o início do dia pela proposta de dois trabalhos diferenciados para todo o dia, por exemplo, um de leitura ou de escrita mais

autônoma ou até mesmo cópia na qual os alunos poderiam trabalhar sem grandes intervenções (ou com as intervenções já internalizadas) e um outro trabalho, com aproximadamente um terço ou menos da turma. Esse trabalho poderia ser desde reconhecimento de letras, escritas no quadro de giz com preocupação mais do sistema de notação alfabético-ortográfico ou de ajuda na leitura, na qual a intervenção e mediação da professora era intensa.

Em alguns momentos escolhi deliberadamente acompanhar de perto a intervenção da professora com o seu grupo, mas não ficava todo o período, pois, delicadamente, Lourdes sugeria que eu acompanhasse o que o outro grupo estava fazendo. Neste momento, as anotações eram mais rarefeitas e exigia descrição posterior. À medida que o processo de revezamento de simultaneidade e sincronização foi-se tornando visível para mim como uma situação freqüente, e não esporádica como acreditava que era, utilizei durante as anotações, iniciais no caderno de campo fazendo duas colunas, evidenciando que eram eventos sincronizados.

O segundo tipo de estranhamento foi relacionava-se ao objeto de ensino: a alfabetização. Um dos problemas enfrentados e até esperado na pesquisa em sala de aula era que a professora regente tentasse camuflar a aula para que o pesquisador tivesse a aula esperada. Assim, algumas vezes, perguntei-me “será que ela está dando a aula pra mim ou para as crianças?” Mas, a partir da segunda semana de maio de 2004, após a reunião de pais, com o início da sistematização das famílias silábicas e com o episódio da decodificação, formou-se um outro estranhamento.

A professora fez-me o seguinte pedido: “*Flávia, preciso de sua ajuda hoje nisto. Enquanto uma turma vai fazer as atividades do livro eu vou tomar leitura de alguns e queria que você tomasse a leitura de outros. Acho que F., L., G. e L. já estão decodificando. Escute a leitura deles, ajude só se engasgarem com algum trecho. Mas até eu levei um susto, pois acho que eles estão realmente decodificando*” (Caderno de campo, abr/2004).

Inicialmente, acreditei que ou tinha escutado errado ou a professora tinha se enganado no uso da palavra decodificando. Fui para o fundo da sala com o livro

didático e as crianças vinham até a mim. Terminada a leitura, devagar ou rápida, Dona Lourdes perguntava-me eufórica: *“Já está decodificando, não está? É uma maravilha!”*.

Fui para casa arrasada. Fiz alguns registros no caderno de campo. Mas a pergunta retornava? Como uma professora considerada de vanguarda, referência, bem sucedida, pode usar a palavra decodificação para a leitura de um texto? O que seria aquilo? Tradicional? Ecletismo? Deturpação? O retorno dos mortos vivos? O véu se desvelou e ela não incorporou o discurso? A professora não superou o enfoque silábico? Ou o retorno dos anos setenta? Ensino sistematizado e intencional não precisa de concepções reducionistas da língua! Senti que todos os manuais de pesquisa estavam errados: não julgar, nem rotular... Mas aquilo me incomodava... eu julgava? O principal é que eu não entendia. Por que aquilo me incomodava tanto...? A introdução de algo que parecia anacrônico (o método silábico) depois de vinte anos com debates sobre sua inadequação para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Por que a professora utilizava o termo decodificação num processo majoritário de alfabetização com uso de textos?

Interessava-me compreender além da evidência. Quando se deixa de entender é porque o problema está deixando de ser uma mera evidência. Aquela discussão com a professora ficava para um momento posterior. Mas, continuava a dúvida. Ela usou o termo decodificação em um lapso? Ela usou o termo em qual sentido? Por que usou o termo comigo? Que cumplicidades estavam envolvidas entre pesquisador e pesquisado? Qual era o uso ou o consumo daquele fazer? “A palavra conduzida em interação é uma palavra endereçada, atenta aos efeitos que ela produz sobre seu destinatário” assim nos diz Bakhtin(1996). Ou simplesmente eu precisava aprender mais.

No estranhamento eu relia Ezequela (1989), como uma provocação: “...captar outros sistemas normativos que não sejam os institucionalmente vigentes. (...)”. Ao que completava “(...) integrar outras normatividades que existem talvez desarticuladas e com diferentes alcances coletivos, mas que também constituem socialmente o sujeito” (p. 91). Ou Lourdes só estava atenta aos efeitos de sua palavra em mim... era um teste dela comigo?

O alerta de Ezpeleta incomodava-me: “os espaços, os usos, as práticas e os saberes que chegam a dar forma à vida na escola são aqueles dos quais determinados sujeitos se apropriam e que se põem diariamente em jogo na escola”. Fazia-me repensar e conversar com o que ela assevera:

(...) Integrados a partir da ação individual ou, mais significativamente, da ação coletiva (reunião de pais, associações de professores, grupo de crianças), entram na trama diária como elementos que dão conteúdo específico à relação estabelecida na escola. O processo de apropriação, enquanto vincula o sujeito com a história, para reproduzi-la ou transformá-la, torna-se central para a compreensão da construção social da escola.” (EZPELETA, 1989, p. 61)

Como assinala Certeau (1996), “a análise das imagens difundidas pela televisão (representações) e dos tempos passados diante do aparelho (comportamento) deve ser completada pelo estudo daquilo que o consumidor cultural “fabrica” durante essas horas e com essas imagens.” (p. 39) Certeau exemplifica que o que se fabrica durante o consumo também diz respeito não apenas à televisão, mas também ao espaço urbano, aos produtos de supermercado e ao que o jornal distribui. O mesmo poderia se dizer a respeito aos métodos e discursos sobre a alfabetização? Como? A decodificação teria um outro sentido, que não aquele utilizado pelos métodos fônicos? O que Lourdes “fabricava” com os procedimentos típicos dos métodos considerados ultrapassados? Enquanto eu elaborava sobre o sucedido aconteceu outro episódio referente às famílias silábicas.

Segue o episódio recortado de uma aula em 20 de maio⁵¹ que iniciara às 13:15h. Na coluna da esquerda a professora com as crianças, na coluna da direita os eventos temporais paralelos.

13:35 A professora diz para continuarem a atividade enquanto isso ela vai “fazer o quadro” pois “hoje não deu para fazer antes deles chegarem” já que ela ficou “passando o alfabeto”, isto é, tomando a leitura do nome das

⁵¹ Em anexo o quadro com a seqüência das atividades de um dia, no caso 20 de maio. Este episódio corresponde às atividades 6, 7, 8, e 9.

letras. Ela pergunta para as crianças “*em que letra paramos ontem?*”. Respondem: “*No P, agora é o Q*”. Ela argumenta: “*Não, vamos pular o Q, ele será feito junto com o K e o C outro dia, então hoje começamos pelo R*”.

Em silêncio ela “*faz o quadro*”. Escreve no centro do quadro, ocupando cerca de um quarto da horizontal do quadro e dois terços da vertical deste. Ela usa, como sempre nesta fase o giz colorido, quebrado ao meio e deitado para que as letras fiquem grossas.

RA RO RE RU RI
SA SO SE SU SI
TA TO TE TU TI
VA VO VE VU VI
XA XO XE XU XI

Ela reclama para mim do giz ruim de escrever, a maioria molhado. “*A professora da manhã usa molhado*”. Vira pra um aluno e diz: “*Estou esperando o Cláu...! Ele está desfilando, gente!*” A criança senta.

Ela mostra as sílabas com a ponta da régua de um metro de tamanho, e eles lêem em coro sem nenhuma ajuda. Iniciam a repetição do coro.

13:40 Abre a porta interrompendo. A turma olha e silencia, a professora vira para a porta e olha. A aluna Grac... chegou triste e pedindo desculpas.

Professora lhe diz que não precisa se desculpar, abraça, parabeniza pela responsabilidade, (...) explica pra turma que ela já veio na escola pela manhã (...) e cantam parabéns pelo aniversário dela, (...) avisando que os abraços a aniversariante dará em cada um no seu lugar.

Fala pra turma: “*Quem já abraçou vai escrevendo a família silábica*”

Passa um lápis para a Mar...! Descobre que And... está sem caderno e lhe dá outro. Fala comigo de onde e de quando eram as doações dos cadernos sem pauta.

13:45 Enquanto a professora aponta as sílabas com a régua as crianças lêem em coro. Apenas alguns são escolhidos para repetir sozinhos: os mais inseguros. Outro grupo é escolhido.

Ela me disse: *“Viu como eles sabem todas, até Fé...! Estou em maio trabalhando pela primeira vez as famílias silábicas... a decodificação já começou... Digo-lhe: “achei que você nem fosse trabalhar as famílias, pois já é maio...” Ela me responde: “eu nem ia, nem precisa... Eles já estão lendo coisas muito mais difíceis, poesias, palavras grandes... mas é um jogo! Tenho que deixar para algumas mães verem. Umas três que estão na porta me perguntando quando eu vou começar a alfabetizar, lhes digo que a sala toda já está praticamente lendo... mas, elas ficam esperando... quando as crianças iniciarão o processo de aprender a lê? Claro que eu e você sabemos que faz tempo que já iniciaram, mas os pais querem ver as famílias silábicas no caderno. A gente vai fazendo o jogo... para eles parece que é início da alfabetização, para mim é outra coisa... Não dá para mudar a comunidade de uma vez só. E não vai atrapalhar...”*

Não arrisquei a perguntar que mães eram... falei que entendia. Ela riu e voltou ao quadro. Anotei em rodapé: lidar com os pais.

13:50 *“Vamos pensar palavras com as sílabas. Primeiro colocar a data, quem já começou a copiar escreve o cabeçalho sobre”*. Ela reorganiza o quadro, assim:

CASCADEL, 20 DE MAIO DE 2004.

FAMÍLIAS SILÁBICAS

RA RO RE RU RI
SA SO SE SU SI
TA TO TE TU TI
VA VO VE VU VI
XA XO XE XU XI

14:00 “*Hoje copiem tudo de lápis preto.
Ontem já foi colorido.*”

Naquele dia, registrei no caderno de campo apenas que achara muito interessante a postura da professora em relação ao desejo dos pais e coloquei em dúvida. Como a “sistematização das famílias silábicas” perdurou por cerca de três semanas⁵² e foi um dos pontos cruciais da aula durante o dia, ocupando um lugar privilegiado pela professora: estranhei. Estranhar remete ao resignificar as evidências, como ressalta Ginzburg (1999).

O que estava acontecendo? Que práticas alfabetizadoras eram aquelas? Onde estava a professora que usava o conhecimento legitimado pela universidade/grupos? Por que retomar as famílias silábicas? Por que me dizer que eram as famílias que pediam?

Como assinala Certeau: “A presença e a circulação de uma representação (ensinada como o código da promoção sócio-econômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários” (1994, p. 40, grifos do autor). Isto é, havia dois modos para eu compreender a evidência. O primeiro, que a professora ao dizer sobre decodificação, não indicava que ela atribuía ao termo “decodificação” o mesmo sentido que os acadêmicos davam a ele no final dos anos

⁵² A distribuição das famílias silábicas foi a seguinte: na primeira semana apenas famílias silábicas formadas por consoante-vogal, isto é, C-V na ordem alfabética das letras/famílias; na segunda semana foram famílias silábicas formadas por vogal-consoante, V-C e aquelas famílias com mais de duas letras, C-C-V, ou C-V-C, ou C-C-V-C nas quais os valores sonoros representados pelas letras ainda eram biunívocos. (LEMLE, 1990); na terceira semana as famílias silábicas cujo “som” da letra e alterado caso a consoante ocupe outra posição dentro da sílaba, ex: LA, LO, LU, LE, LI e AL, OL, UL, EL, IL, MA e AM, NA e AN, e, finalmente as famílias silábicas com as letras C, K, Q e outras variações de posição.

oitenta. O segundo, que a apropriação do discurso da década de noventa para defender a alfabetização com uso de texto, (em que o processo de leitura é significar e não decodificar), não indicava que a professora deixasse de utilizar velhas práticas. Hébrard (2000), lembra-nos que o tempo das práticas escolares é muito lento, ou seja, as velhas práticas são tão enraizadas em uma história escolar que, para alterá-las, não bastam apenas discursos ou a imposição de novas abordagens de ensino.

Era, portanto, como diz Certeau, necessário olhar para as relações de consumo. No caso, as relações de consumo dos métodos de alfabetização e dos discursos acadêmicos e legitimadores de um certo ensino da língua materna. Assim:

É ainda necessário analisar sua manipulação por praticantes que não a fabricam. Só então é que se pode apreciar a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização. (CERTEAU, 1994, p. 40)

Posso dizer que essa segunda produção, ou a fabricação de ser professora alfabetizadora por 45 anos, vai matizando, fazendo um trabalho de bricolagem de métodos, fontes, livros, livros didáticos, cartilhas, uma composição poética e autoral? Nessa manipulação por praticantes que não a fabricam, na qual nem sempre é possível discernir ou reconstituir a origem da primeira fabricação. Ou, no caso da aula, existe uma segunda fabricação? Como isso se mostraria?

Na imagem da fabricação química, alguns elementos, depois de misturados, tornam-se uma substância outra que o retorno aos elementos é irreversível. Como em um processo de fabricação de um bolo em que os ingredientes, uma vez juntados e assados, são irreversíveis ao formato original de ovos frescos, manteiga cremosa, farinha pura. Embora eles estejam presentes. Mas essa fabricação envolve todo um modo de produção: com os mesmos ingredientes pode-se fazer bolos fofos, leves e aerados ou bolos pesados e batumados.

No caso da aula de alfabetização, temos, por exemplo, a produção de teorias sobre a alfabetização, os métodos originais, os livros didáticos acessíveis/obrigatórios; uma outra produção/fabricação referente aos modos de utilizar tais

produções pelos professores alfabetizadores; e uma terceira produção/fabricação relacionada à apropriação ou não que o aluno faz.

2.6 Aprendizagens sobre os tempos da pesquisa e os sujeitos

Assumo, nesta pesquisa, tal como L. Silva (2004), que o processo de pesquisa é também um processo de aprendizado para o pesquisador. E como tal, relatarei algumas dessas aprendizagens.

Conforme já citado, V. Silva (2000) toma a pesquisa etnográfica como um tornar-se nativo, mas um nativo que nunca poderá sê-lo de fato. É um aproximar-se do nativo. Tornou-se comum eu estar ali. E em função disso, muitas coisas deixaram de “ter cerimônia”. Mas, era uma presença e não uma relação de trabalho. Muitas das vezes eu sentia que *“daqui a pouco ela vai embora mesmo”*. O lugar do pesquisador na escola é parecido com o lugar do estagiário na escola: na verdade eles não têm lugar, estão de passagem, e por tal transitoriedade são reconhecidos. Um problema é de cunho mais terminológico em relação à palavra “nativo”, ou “tornar-se nativo”, tal qual o profissional da escola, é ainda, pela força que a palavra tem, olhar para o profissional da escola como se ele fosse inferior. Um olhar um tanto quanto de colonizador para o nativo. E não era essa a intenção da pesquisa.

Um dos aprendizados como pesquisadora é que pesquisar e documentar o tempo na escola exige tempo. Tanto tempo no sentido de longa duração quanto no sentido de sincronia dos eventos e dos ritmos temporais. Alguns eventos de extrema importância para a atual configuração da dinâmica escolar são anuais (matrículas, planejamentos, formar turmas, festas, início e término) e, muitas vezes, trazem uma dimensão de tempo circular: no ano seguinte faz-se novamente.

Exige sincronia porque, como sabemos, as temporalidades implicadas na pesquisa qualitativa apresentam-se de várias maneiras. Relógios e calendários são formas referentes de marcação e mensuração dos tempos e ritmos sociais. Já na pesquisa, geralmente, eles estão associados aos cronogramas. Eles, cronogramas, calendários e

relógios compõem uma delicada textura da dinâmica temporal da pesquisa. Para Teixeira (2003) Castro e Vilela, (2003), essa textura relaciona-se à combinação de vários tempos: do pesquisador, das peculiaridades dos contextos das pesquisas e dos cronogramas.

Um desses tempos relaciona-se aos tempos do ritmo cotidiano da vida dos pesquisadores que se compõe não somente de tempos para a pesquisa. É preciso aprender sincronizar, ritmos, cadências e compassos corporais (biológicos, psíquicos, cognitivos e afetivos), até os ciclos circadianos (referentes àqueles ciclos involuntários do corpo, do sono, da produção de enzimas, hormônios) e o compasso do dia-a-dia de mulheres e homens, profissionais, filhos, mães, companheiros. Sincronizar trabalho e ócio, sono e vigília, leitura e campo, pesquisa e aulas na graduação, entre tantos outros.

Se o primeiro ponto está relacionado à relação temporal do pesquisador, o segundo envolve os contornos temporais implicados na pesquisa qualitativa. Qual o melhor período para realizar a pesquisa, quais os melhores horários e dias? Quanto tempo deve durar?

Um nível das relações temporais a ser considerado e sincronizado são os cronogramas das agendas e cronogramas e prazos determinados pelas universidades e agências de fomento. Estes referem-se a um nível a ser observado. Não se trata de fazer uma crítica a este nível, mas de reconhecer que esta é mais uma dimensão metodológica a ser considerada, que são um ponto de tensão, de preocupação e, algumas vezes, de questionamento, e também de viabilização da própria pesquisa. Na complexa arquitetura temporal da pesquisa em educação, observam-se ainda outras temporalidades e níveis a considerar, por exemplo, o ritmo da construção da escrita.

Assim, sobre as três temporalidades, a mais importante para a sincronização nesta pesquisa foi a segunda: a relação com a professora alfabetizadora em sua sala de aula. Como sabemos, as relações entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa devem eliminar ao máximo os constrangimentos, a dissimulação e receios, mas, isso é uma conquista. No tocante a esta pesquisa, existia em uma parcela das atividades realizadas pela escola reservas em relação à minha presença, em especial, a alguns eventos: conselho de classe, reuniões da coordenação com as professoras para o pré-conselho ou reuniões com pais de alunos para decisões sobre o destino. Destes casos, como pesquisadora é

preciso aprender a distinguir tais momentos para evitar o pedido de saída do local. No entanto, com a professora alfabetizadora, nos meses finais de 2004 (após nove meses de convívio), já se mostrava uma possibilidade de confiança. Esta confiança possibilitou que eu estivesse presente nos primeiros dias letivos do ano de 2005 em uma sala de aula, algo que não foi possível em 2004.

A continuação do trabalho de campo em 2005, fora do prazo do cronograma, deve-se a essa sincronização temporal. Embora prevista no cronograma para ser realizada em 2004, só em 2005 foi possível. Em 2004, em virtude da minha recente introdução na sala de aula e das incertezas da alfabetizadora: o significado do campo, o “delimitar o campo” ou o “fazer o campo”, estar num período de táticas de aproximação e também por ainda não ter ocorrido nenhuma devolução (dos registros de campo, dos textos apresentados) havia muito poucos indícios, para ela, do que eu faria com o seu trabalho.

Assim, minha presença nos primeiros dias de 2004 havia sido considerada constrangedora: a alfabetizadora estaria “construindo as regras” com as crianças. Já em 2005, a observação, de três semanas em dias consecutivos, só foi possível após um ano de convívio em sala e com uma relação de reciprocidade e cumplicidade que se constituiu entre pesquisadora e professora, mediada também pela leitura dos textos publicados em eventos e pela leitura dos cadernos de campo. Muitas vezes, certa condição do trabalho de campo compõe o “recorte” das pesquisas. Conforme Silva (2000), a suposição de que o antropólogo, durante a observação participante, pode manter-se neutro ou, então, “pairar como uma ‘entidade’ acima da vida dos seus observados e nela não interferir é, sem dúvida, uma visão, pouco condizente com a realidade do trabalho de campo”. (p. 37-38)

Vale ressaltar que a sincronização não se dá apenas entre o tempo do pesquisador e o tempo da “convivência” com a professora. O tempo que o aluno permanece com uma professora é, geralmente, medido em anos. Trata-se, muitas vezes, também, de tempo cíclico. As matrículas são atualmente⁵³ marcadas num período anual,

⁵³ Em dissertação de mestrado, GALLEGO, R. C. (2003), estuda a configuração do calendário das escolas públicas de 1890 a 1929 dando especial destaque às fronteiras do tempo escolar: início, término, exames, férias e ao processo do livre ingresso à demarcação de períodos para a matrícula. A diferença entre o fluxo contínuo e o não contínuo.

embora a transferência possa ocorrer ao longo de todo o ano. A matrícula marca o início de alguns vínculos dos alunos com a escola e com aquela professora. A sincronização marca uma dimensão do tempo sin-cronos-zação; mas existe a dimensão kairológica do uso do tempo.

A sincronização se dá, essencialmente, entre sujeitos: pesquisadores e seus observados; ou melhor, pesquisadores são também observados, julgados. O desenvolvimento da pesquisa de campo sofre, portanto, constrangimentos relacionados ao tema, às hipóteses, às perspectivas teóricas, à negociação com a academia do que é legítimo e necessário, e de um sentimento sobre o qual será a interpretação que a academia dará ao que veio ver. No caso da educação, esse sentimento é marcado pela “desconfiança” por parte dos professores em sala de aula da escola primária que a academia irá observar e “encontrar falhas”.

É comum ou se tornou lugar comum o pesquisador da universidade ir até a escola e, algumas vezes, até a sala de aula para pesquisar e observar faltas, carências, descompromissos, incorreções, deficiências, concepções inadequadas, problemas, fracasso e erros. É contra essa postura que Charlot (2000) defende uma leitura positiva da escola. Assim, muitas vezes, o pesquisador/professor da universidade faz uma pesquisa contra a professora da escola. Em vista disso, tornava-se necessário criar uma interlocução com a professora, colocar os limites da minha atuação, mostrar, mais do que falar, que a minha pesquisa seria com ela e a sua turma.

O fato de eu ter sido professora alfabetizadora por mais de uma década foi relevante para o encaminhamento dos trabalhos, pois, há palavras carregadas de sentidos que pertencem ao campo dos “iniciados” nesta etapa da educação: palavras técnicas, palavras linguisticamente usadas neste local, compromissos políticos, sentimentos de felicidade, angústia a respeito da pressão institucional e de uma certa visibilidade do trabalho docente.

A sincronização entre as pessoas, quase uma metáfora de colocar linhas (do tempo linear) em paralelo convive com uma dimensão em que a atuação do sujeito fraco nas relações de poder precisa ser perspicaz, precisa lidar e tirar proveito daquilo - o que o “poder” não tem e – que ele tem de sobra o tempo. Como afirma Certeau (1994, p. 39) o

consumo corresponde a outra produção que é astuciosa, é dispersa, é silenciosa e quase invisível. Os modos de usar constituem uma arte. São táticas de consumo:

As táticas são os procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre os momentos sucessivos de um “golpe”, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos. (CERTEAU, 1996, p.102)

Outro aprendizado é pessoal. Gostaria de ressaltar que fazer pesquisa com trabalho de campo – e os demais tipos de pesquisa também – exige, além de tato, muitas vezes, coragem. Tanto da parte do pesquisador em se expor e da parte da pessoa investigada, coragem em se dar a ver ao outro, um estranho. Assim teço alguns comentários sobre a posição das professoras, em suas salas, nas quais estive presente.

A professora A, a primeira professora da turma de 2003, foi corajosa em mostrar a sua sala de aula, seu trabalho, mesmo que ela estivesse em uma situação de pouquíssimo prestígio escolar, isto é, a professora da turma que estava piorando. A coragem em mostrar sua incompreensão de como, apesar de fazer o que a academia julga certo e legítima, produzia estranhos resultados. Sua coragem em mostrar o quanto é desastroso escutar mais a um autor famoso que a si própria e a sua turma. Sua coragem em se mostrar tão pura, sem fazer jogo de duas facetas, uma enquanto a pesquisadora está presente e outra quando a pesquisadora está ausente.

Formada nessa lógica ela acreditava que a didatização da formação do leitor corrompe o leitor. Embora suas aulas parecessem carecer de intervenção intencional para a aprendizagem da base alfabética, não careciam de outros momentos de leitura, momentos até mágicos de ouvir leitura da professora. Da mesma forma, como os alunos careciam de orientações sobre o uso instrumental/ferramenta para a leitura e a escrita, não careciam de desejo de saber. O desgaste resultante da aflição, *“deste jeito, neste ritmo, nesta cadência não vai dar tempo”* tanto da professora quanto minha, era semelhante à aflição de um adulto vendo crianças brincarem com uma ferramenta cortante, ou fazendo malabarismo com tochas. Se neste caso, a sensação de perigo iminente só é quebrada com o manejo eficiente; na outra a relação das crianças numa aula de leitura – fosse na

biblioteca ou na sala - passava de rápida euforia a um longo tédio. A euforia diante do novo livro era logo substituída pela tédio que se relacionava com uma tarefa inexpugnável; o rompimento do tédio era a troca imediata por outro livro. E o ciclo recomeçava até ter mais crianças circulando para trocar os livros e tentar lê-los, e assim a professora mandava todos sentarem para recomeçar o processo.

A coragem da professora era se mostrar e a sua turma. Coragem de mostrar que acreditava, diferente de mim, que seus *“alunos na rede privada tinham a certeza da aprendizagem e os na rede pública a certeza da não-aprendizagem”*. Também demonstrava saber os termos que circulavam no circuito acadêmico e qual o uso legítimo deles. No entanto, mostrava-se frágil diante das colegas, supervisoras. Ela queria entender a desconexão. *“Porque embora o que ela fizesse fosse a prescrição mais atual seus alunos continuavam não sabendo ler e escrever? Por que fazendo o mesmo com sua turma da rede privada, lá eles tinham outros resultados?”* Estas eram as verbalizações das suas questões.

As professoras que a sucederam, embora consideradas bem sucedidas, não estavam dispostas a se exporem frente a uma turma com tantos problemas. Nem sempre professoras estão dispostas a mostrar que escolheram práticas e valores não legitimados pelo discurso acadêmico. Muito pelo contrário, mesmo acreditando que uma dada prática seja útil, ou necessária, e a executando deliberadamente, ou intuitivamente, não consideram uma boa tática divulgá-la aos quatro ventos. Algumas dessas práticas são inclusive renomeadas para parecerem mais legítimas e adequadas ao novo discurso ou aos novos tempos.

Um problema metodológico parecia estar se delineando cada vez que a pesquisa caminhava: professoras competentes, ou consideradas bem sucedidas, e que geravam expectativas de alunos alfabetizados, leitores e escritores, estavam disponíveis e dispostas a **falar** sobre o seu trabalho, a conceder entrevistas, mas pouco disponíveis para **mostrar** seu trabalho. Pareciam não desejar intrusos em suas aulas. Desde intrusos-estagiários, incluindo os profissionais da escola batendo à porta, até, uma outra professora (muito menos uma professora da universidade) olhando para o que faziam. Outra questão metodológica: naquele momento, 2003, eu não estava preparada para ouvir o que era

importante para elas. Estava querendo ouvir o que era importante para a minha pesquisa. Um retorno para ouvir o que é importante para outras professoras alfabetizadoras consideradas bem sucedidas é uma dívida de gratidão e uma necessidade para a área.

2.7 Aceitação, devolução e ética

A aceitação, a confiabilidade e a legitimidade de uma pesquisa empírica realizada neste modelo dependem fundamentalmente da capacidade do pesquisador articular teoria e empiria em torno de um objeto ou problema de pesquisa (Alvez-Mazzotti, 2003; Duarte, 2000; R. Duarte, 2002; Ezpeleta, 1992; Frigotto, 1989; Martins, 2004; Tura, 2003). Isso implica incorporar referências teórico-metodológicas de tal maneira que elas se tornem ferramentas invisíveis para recolher indícios, descrever práticas, atribuir sentidos a gestos, ações, palavras.

Ao realizar uma pesquisa de longo prazo, correm-se alguns riscos de confiabilidade: o intensificar da proximidade cultural e social entre pesquisador e pesquisados, ou entrevistador e entrevistados, reduz o distanciamento entre os dois e produz uma excessiva interferência no discurso de um e de outro, ao ponto limite de não distinguir a voz do pesquisador por receio deste em apresentar, sem trair, a mensagem que lhe foi confiada por seu pesquisado. Dilemas... Terminando a pesquisa de campo, isto é, chegando ao ponto de saturação. Por volta de março ou abril de 2005. Iniciou-se uma última fase. Uma fase em que os encontros com a professora tornaram-se mais rarefeitos, geralmente, uma vez por mês, talvez nem tão necessários para esta pesquisa, mas, necessários para a professora. Ela ficava feliz com o meu retorno ao longo de 2005 e com a interlocução para falar sobre o desenvolvimento das crianças. Recuperava os passos finais...

Durante o primeiro semestre de 2006 nossos contatos ficaram interrompidos por motivos de saúde. Tanto da pesquisadora quanto da professora. O retorno de Lourdes à escola ocorre no começo do segundo semestre de 2006 e este não se faz sem que fossem camuflados os conflitos na escola. Que lugar lhe pertencia? As turmas já estavam com suas respectivas professoras. Dar-lhe uma turma significaria, no interior

das relações escolares dispensar o contrato de (suplência/horas extras) uma outra professora em pleno período pré-eleitoral das eleições pra diretores de escola. Assim, havia um outro lugar no qual Lourdes era necessária: *“recuperadora das crianças com “dificuldades” de acompanhar as terceiras e quartas séries (agosto e setembro) e, posteriormente, recuperadora das crianças com risco de serem reprovadas por não saberem ler nas segundas e terceiras séries (outubro e novembro)”*. Incluiu posteriormente, também as crianças da primeira série. Segundo ela, *“Flávia, as crianças não têm dificuldades, elas simplesmente não sabem ler e escrever. A maioria é transferida, mas e daí, se está na escola é nosso aluno... Estejam eles na quarta ou na terceira os problemas se agravam porque não sabem ler e a professora destas séries não pode parar pra alfabetizar”* (Caderno de campo, 2006). No plano formal, Lourdes foi registrada em 2006 como auxiliar de coordenação pedagógica, no entanto, ela só descobre o “título” oficial no mês de dezembro, e isso lhe causa uma certa indignação.

Nosso contato em 2006, reduz às poucas ligações telefônicas. Uma no início do segundo semestre; a segunda para marcar a entrega do exemplar do texto de qualificação, em meados de setembro; uma terceira em meados de outubro quando ela me relatou a emoção de ler o texto de qualificação e os problemas que vinha assumindo na escola; e outra em meados de novembro quando marcamos uma entrevista “devolutiva” para esclarecimentos sobre o texto de qualificação.

Como assinala J. Amado (1997), o retorno do material da pesquisa ao “pesquisado” é difundido como uma “devolução” ou “troca”, representa uma conduta essencialmente ética; outros acreditam que o retorno do material de pesquisa (especialmente aquele que trabalha litígios ou movimentos sociais) que a devolução é uma atitude política. A autora não considera condenável a entrega do produto final da pesquisa aos informantes, ao contrário, considera um ato cortês. Acredita, inclusive, que algumas pesquisas podem revelar-se úteis aos objetivos dos informantes. No entanto, Amado questiona tal concepção em dois pontos: primeiro, na crença de que a relação de igualdade e de troca com os informantes concretiza-se apenas no momento da “devolução” e, segundo, que o trabalho “devolvido” aos informantes terá poder intrínseco de contribuir

para fazer avançar a luta em que estes estão envolvidos. A autora assinala que, em verdade, a relação pesquisador/informante é desde o início negociada.

A relação iniciada nesta pesquisa com a professora Lourdes em vários momentos ao longo do trabalho teve “devolutivas”: a leitura da digitação do caderno de campo; a entrega de resumos de divulgação da pesquisa; a entrega de um texto para a apresentação de trabalho em evento local no qual a própria professora participou; a “devolução” do pôster apresentado na Anped que a mesma pediu de presente para mostrar aos seus familiares; a leitura do exemplar da qualificação; e a conversa em dezembro de 2006 para completar algumas informações.

Após a entrega do exemplar do texto de qualificação, ela estava visivelmente emocionada com a materialidade de uma escrita que versava sobre o seu trabalho. A proposta e a garantia da não gravação em áudio da conversa foi extremamente importante para o seu aceite da conversa. Emocionada, nesta conversa, Lourdes faz algumas revelações importantes, tanto para esta pesquisa, quanto para vindouras, sobre a relação entre pesquisador e pesquisado. A professora assume que por muito tempo eu fui avaliada como pesquisadora, ou como merecedora de confiança. Embora ela diga que *“tesouros não são pra ser enterrados”*, porém, completa que *“não devem ser entregues displicentemente”*. Uma confiança ética, como denominado por ela. As falas a seguir foram registradas de memória e anotadas em caderno de campo.

A primeira diferença em relação às conversas anteriores foi o local escolhido pela professora. Antes, aconteciam no espaço da escola na qual ela trabalhava, na sua sala ou no portão. Para a conversa em 2006, ela escolhe um outro local: a biblioteca da universidade. Segundo ela, a escola não era adequada por três motivos: *“naquela semana de dezembro de 2006 ela estava de licença saúde e seria indecoroso sua presença lá”*, o outro motivo era por a escola estar *“em processo de eleição de diretores e ela com campanha explícita contra a diretora em atuação, sua presença comigo, naquele lugar, poderia ser considerada uma afronta”*, um outro motivo era que *“a escola ainda em aula e com seu costumeiro barulho e falta de espaço não oferecia um bom ambiente para a gente conversar”*. Um quarto motivo: *“agora a conversa versava sobre um texto materializado em algumas folhas encadernadas”*. Assim, *“qual seria o melhor lugar para*

conversar sobre um texto, que não fosse a biblioteca?” Fazia um outro sentido para ela conversar na biblioteca, e não em casa ou na escola? Acredito que sim.

Embora eu tenha me organizado para a conversa, feito um esboço de entrevista semi-estruturada, organizado o material costumeiro, acredito que ela tenha se preparado mais. Confidenciou que não levou consigo o exemplar da qualificação porque tinha feito anotações nele e temeria que eu o quisesse de volta. Além disso, ela organizou uma “pauta” para a nossa conversa. Ela escreveu em letra cursiva cinco páginas sobre dois pontos: uma cronologia da sua trajetória profissional e itens que a incomodavam. Ela já chegou com a lista fotocopiada, uma cópia para cada. (Apêndice 1) A conversa na biblioteca, que tem como intermediária esta lista, é caracterizada por quatro pontos: o seu reconhecer nos relatos da pesquisa, a sua atuação como professora no ano de 2006, isto é, nas aulas de reforço, a cronologia da sua trajetória profissional e, finalmente, os pontos da sua “tristeza”.

Um dos elementos que ela trouxe para a conversa sobre o nosso envolvimento foi eu não ter denegrido a imagem da professora e da escola anterior onde iniciei minha pesquisa. Outro elemento, e ela disse *“eu vou falar disso com muito medo, você não fazia ‘profissão de fé’ encontrando culpados para as dificuldades da alfabetização no Banco Mundial, neoliberalismo, e nos programas de governo”* porque continua ela *“eu acho que a gente/professores também temos responsabilidades, projetos, compromissos e temos que fazer colchas com os retalhos, pois são contribuições com a transmissão para próxima geração e, isso é maior, pelo menos para mim, que o governo, prefeito/diretora/governador/presidente atual”*. Esta fala de Lourdes lembra-me a de Luiz Carlos de Freitas (2005), *“o tempo biológico de uma vida é muito curto para um projeto social de transformação”*.

O outro argumento que ela utilizou foi temporal, ou seja, a duração da pesquisa: *“Outra coisa é que você nunca demonstrou que iria vir aqui por um dia, ou fazer uma entrevista de uma hora e acabou. Olhou, entendeu, já saía carimbado tudo. No começo eu até achei que seria assim. Até pensei, já estou acostumada, mais um no fundo da sala, é só dar uma decorada, faço uma *mis-en-cene* hoje, amanhã trabalho normal. Ela também conta como fez muitas “armadilhas” verbais para mim, enquanto relatava o*

desenvolvimento sobre as crianças, falava palavras (biunívocas, fonético, fonológico, coesão, ideográfico, dialeto, sintético, analítico, princípio acrofônico, sinais diacríticos, tipologia textual, segmentação, escrita não-alfabética, ciclo básico, linguagem, interação) que marcam a especificidade da alfabetização. Na verdade, averiguando se eu era um personagem que conseguiria fazer a interlocução com ela e até compreender a sua história.

No entanto, para ela o ponto principal foi a “devolução” que ocorreu quando apresentei um trabalho em evento local e ela compareceu em meados de setembro de 2004 (após nove meses de pesquisa). Pois ela já estava acostumada a lhe fazerem relatórios sobre o seu trabalho, desde a década de 70, e ela nunca viu “*nem a cor da tinta*”, ou de lhe fazerem entrevistas e questionários, mas, sequer lhe dizer se virou artigo, monografia etc. Neste momento, ela confia algo que me perturbou: “*poucos anos atrás, outra pesquisadora da universidade tinha feito um texto de mestrado com entrevistas com ela e visitas na sala*”, porém, ela nunca tinha visto o texto, apenas o título⁵⁴. Este era o motivo pelo qual ela tinha se emocionado ao ler o texto do exame de qualificação.

Nesta entrevista ela chama a atenção para dois tempos escolares presentes nas primeiras séries que eu como pesquisadora tinha observado, porém, omitido no texto: O tempo diferenciado e mais lento dos alunos que são realmente especiais e com deficiências e o tempo acelerado do ensino com os alunos de reforço. Assim ela termina a conversa:

*“Alfabetizar pra mim também é como arquitetar.
Já alfabetizei tanta gente que perdi a conta.
Não vou falar que é fácil, pois não é.
Todo dia você escolhe entre o certo e o fácil.
Eu comparo com a feitura de uma casa, ou outra construção.
É como se eu fizesse o alicerce.
Aquele trabalho duro, necessário, mas que não aparece.
É estranho fazer um trabalho pra enterrar...
Ao mesmo tempo, ele escondido, é a base da beleza que se sustenta no tempo.
Às vezes a casa fica bem acabada,*

⁵⁴ Depois da entrevista, localizei e li a dissertação. A autora defendia que as professoras daquela escola, inclusive Lourdes, fizeram uma apropriação distorcida e eclética dos conceitos de Vigotski na proposta Pedagógica.

*por aqui as tantas casas de madeira estão acabando, às vezes rói,
mas, o alicerce tá lá.*

*Eu fico admirada e aí eu penso que vale a pena,
porque depois de uns vinte,
trinta anos fora da escola, se esquecem coisas,
mas os alunos continuam sabendo ler.
As pessoas querem ver uma casa bonita,
mas o que eu acho bonito são aquelas pedreiras
que mostram nos documentários de antigas cidades.
Todo o resto já desmoronou, mas o alicerce está lá.
Meu marido dizia, ao me ver chegar da escola,
ele já estava com o chimarrão pronto,
porque parecia que eu tinha trabalhado numa pedreira
cortando pedra. Eu dizia: cortei pedra,
carreguei e ainda montei alicerces com elas...”*

(...)

O risco de confiança existe sempre que um pesquisador lida com sujeitos próximos, ou que se tornam próximos, com os quais compartilha preocupações, gostos, concepções. Isso implica que a produção de um texto no qual o recorte das falas, os episódios privilegiados, os temas destacados e tantas outras formas de intervenção estabeleçam a distinção necessária (quicá o distanciamento necessário) para que o discurso do pesquisador não se confunda com o de seu interlocutor.

Assim, acredito que neste capítulo tenha abordado o processo de construção de um objeto de pesquisa, desde o projeto intitulado: “Tempo e escola: questões de uma professora” inscrito no processo de seleção de doutoramento, para um aprofundamento sobre as relações de tempo, ensino e alfabetização, olhando para a sala de aula de uma professora considerada bem sucedida pelos seus pares.

CAPÍTULO 3
“EM 1960 INICIEI A PROFISSÃO QUE EXERÇO ATÉ HOJE,
ALFABETIZADORA”: UMA APROXIMAÇÃO COM A HISTÓRIA DE
FORMAÇÃO DE LOURDES

*“Uma pessoa é um agregado de relações
sociais incorporadas num indivíduo”.*
(Vigotski, 2000)

Como apontou Portelli (1997), estudioso da História Oral, nossa arte de ouvir baseia-se na consciência de que praticamente todas as pessoas com as quais conversamos enriquecem nossa experiência (apud Leila Silva, 2004). É nesse sentido que ouço a história de Lourdes. Dizer que cada ser humano possui marcas bastante particulares que o diferenciam de todos os demais é algo aceito pela grande parte das pessoas. Explicar tais diferenças, e o que caracteriza sua unicidade, sua irrepetibilidade e sua singularidade, entretanto, apresenta-se como um campo de embates teóricos acirrados, que têm marcado a história da Psicologia como ciência e a própria História da Educação. Esta é a elaboração deste capítulo: compreender minimamente a pessoa com quem realizei a pesquisa.

Uma das dificuldades da pesquisa deu-se ao encontrar Lourdes a professora e descrevê-la em ação com seus alunos, de modo que a descrição não tomasse um ar de sacralização, uma metáfora salvadora ou um modelo de professora. Assim, procurei historicizar sua trajetória, não como uma forma modelar, mas como um exemplo. “Um dos problemas do pensamento humano é sua tendência à sacralização de seus fundamentos, que conduz à aparição do dogma, à homogeneidade e à ausência de autocrítica”, sem qualquer preocupação com sua historicidade. (GONZALEZ REY, 2003, p. 24). Para Vigotski, “a dinâmica da personalidade é o drama” (2000, p. 35), com essas palavras o autor apresenta a concepção da personalidade como produto das vivências de cada ser singular. Experiências às quais são atribuídos sentidos próprios, que dinamizam e particularizam a internalização dos significados sociais. Segundo o autor russo, “a passagem de fora para dentro transforma o processo” (2000, p. 26). Por isso, o pressuposto de que subsumidos pelas mesmas estruturas, presentes na vida cotidiana (HELLER, 1972; 1986; 1991) e expostos, portanto, a formas de linguagem, usos, costumes e objetos comuns, os homens diferenciam-se e se tornam personalidades, capazes de criar, de inovar, de contradizer os ditames da sociedade capitalista e de humanizar-se.

3.1 Processos sociais cotidianos e iniciação de uma professora leiga

A idéia de formação profissional, seja inicial ou em atuação, caminhou para concebermos como de crucial importância a valorização das singularidades e dos processos particulares que integram a experiência individual, (ALMEIDA, 1986; ANDRADE 2005; CASTRO e VILELA, 2003; CARMO e CHAVES, 2001; CUNHA, 1994; CATANI, D. B., BUENO, B. O, CHAMLIAN, H.C. e SOUZA, C., 2006; FONTANA, 2000; GUEDES-PINTO, 2002; KLEIMAN e MATÊNCIO, 2005; NOVAES, 1984;), tanto na esfera da vida cotidiana das atividades sociais, quanto na esfera não cotidiana (HELLER, 1991) em que a primeira constitui as objetivações humanas e a segunda as objetivações humanas superiores. Assim, Agnes Heller divide a vida social humana em dois grandes âmbitos da atividade social: a vida cotidiana é constituída a partir

de três tipos de objetivações do gênero humano que constituem a matéria prima para a formação elementar dos indivíduos (objetivações genéricas em-si): a linguagem, os objetos (utensílios e instrumentos) e os usos; e a vida não-cotidiana para as objetivações humanas superiores (objetivações para-si) como: ciências, filosofia, arte, moral e política⁵⁵. O segundo âmbito tem sua gênese histórica no primeiro. No entanto, “a linguagem é a única objetivação genérica em-si, na qual, junto com o sistema de signos primários, produziu também um sistema de signos secundários: a escrita” (HELLER, 1991, p. 289, tradução minha).

Para a autora (1991), a formação dos indivíduos começa sempre nas esferas da vida cotidiana. Esse processo de formação inicia já no momento de seu nascimento e inserção no universo cultural humano e se estende por toda a vida. E, como lembra o psicólogo soviético Leontiev (1978), trata-se necessariamente de um processo mediado, direta ou indiretamente, por outros indivíduos.

Conforme Leontiev (1978), o psiquismo humano estrutura-se a partir da atividade social e histórica dos indivíduos, ou seja, pela apropriação da cultura humana material e simbólica, produzida e acumulada objetivamente ao longo da história da humanidade. Os objetos desse processo de apropriação, a saber, as objetivações produzidas pelo gênero humano, condensam em si, isto é, materializam trabalho humano, faculdades e aptidões humanas desenvolvidas ao longo da humanidade e se constituem uma síntese dessa própria história. No caso em questão, tornar-se alfabetizadora e alfabetizar inter-relacionam-se mutuamente, ao mesmo tempo que a aquisição/apropriação da escrita (linguagem, símbolo, signo, signo de signo, instrumento) pelas crianças e a aquisição/apropriação dos modos de fazer/mediar/ensinar esta escrita é a apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade.

Parte da trajetória profissional de Lourdes será aqui esboçada com o intuito de compreender, como afirma Vygotsky (1989, p. 64), que uma pessoa é um indivíduo social, real e concreto, cuja singularidade constitui-se enquanto membro de um grupo

⁵⁵ Heller (1991), disserta sobre o contato cotidiano como base e reflexo das relações sociais e para tanto, trabalha com algumas categorias: ação verbal, o jogo, os afetos, o espaço e o tempo cotidiano, as disputas e as satisfações.

sócio-cultural específico. Uma das perguntas que me fazia ao longo do trabalho de campo era que sujeito, ou indivíduo⁵⁶, é este? Que traz o seu tempo de vida pessoal indissociável do seu tempo de vida profissional. Lembrava-me do alerta de Ezpeleta “ele é mais que um vendedor livre de sua força de trabalho e é também o ainda enigmático protagonista das lutas sociais” (EZPELETA, 1989, p. 92).

São processos sociais pequenos, em que atuamos em uma pesquisa participante, de desdobramentos locais, como lembra Ezpeleta (1989). Processos entrelaçados com os grandes processos sociais. Há neles recorrências e composições que não conhecemos. No caso, Lourdes, naquele momento queria compartilhar seu trabalho de alfabetizadora.

São, enfim, múltiplos e heterogêneos os processos que alimentam outros e que, ao mesmo tempo, configuram as facetas reais e concretas da sociedade. Nesses processos [pequenos] são constituídos os sujeitos que, por sua vez, os protagonizaram. São sujeitos construídos em e por relações sociais específicas, por tradições e histórias variadas que amiúde carregam também normatividades diferentes. Mesmo conhecendo as regras do jogo institucional, esses sujeitos são capazes de distanciar-se delas, manejá-las por fora, compartilhá-las, readaptá-las, resistir-lhes ou simplesmente criar outras novas.(EZPELETA, 1989, p. 92, chaves da autora)

As informações aqui organizadas a respeito dos relatos biográficos sobre a professora Lourdes foram coletados em quatro ocasiões distintas⁵⁷, e se referem, como aponta Heller (1991), a alguns aspectos do tempo cotidiano: a irreversibilidade, o limite (morte e geração), o tempo vivido, a divisão ou distribuição, o ritmo e o momento oportuno. Embora esses aspectos temporais possam ser observados tanto ao longo de uma vida quanto em um período em uma sala de aula, para efeitos de redação, neste capítulo, tematizarei com mais frequência os três primeiros e no próximo capítulo os três últimos.

⁵⁶ Para Heller (1991) o indivíduo é singular e, para além do homem particular é aquele que supera a manutenção da cotidianidade necessário a reprodução e aos interesses imediatos, é aquele que apropria-se da linguagem, dos usos e costumes comuns a todos em direção a uma tomada de consciência a respeito do seu papel como membro do gênero humano.

⁵⁷ Conforme dito anteriormente em dezembro de 2003, em um encontro com uma turma de graduação de Pedagogia/Unioeste; em maio de 2005, em outro encontro com outra turma de graduação da Pedagogia Unioeste, ambos na disciplina de Alfabetização; em dezembro de 2006, na única entrevista formal que Lourdes me concede após ler o texto do exame de qualificação e, esporadicamente, nas breves conversas informais ao longo da pesquisa de campo. Assim, as datas em parênteses referem-se a estes momentos.

Lourdes iniciou sua trajetória de professora em 1960, na zona rural do oeste do Paraná. Atualmente, 2007, tem 62 anos de idade, dos quais 47 de profissão. Em vias de se aposentar, ela ainda alfabetiza: ora na escola com as turmas de reforço, ora com aulas particulares na sua casa. Embora o Brasil tenha cerca de 800.000 funções docentes no ensino de 1ª a 4ª série, não foram encontradas no INEP,⁵⁸ nos dados referentes aos docentes, professoras atuando na educação básica acima dos 59 anos. Este é o corte estatístico limite: não existe a opção de declarar-se no censo como maior de 59 anos e professor da educação básica.

Como afirma Heller, o tempo na vida cotidiana tem, como o espaço, o fato de serem antropocêntricos, em que o sistema de referência do tempo cotidiano é o agora. Para a autora, a vida cotidiana, e não só ela, mas também a política, é repleta de presentes. Tal qual as experiências espaciais cotidianas, as experiências temporais só são influenciadas pelo desenvolvimento da ciência quando esta produz possibilidades de ação. Assim, mesmo quem conhece bem a teoria da relatividade e os conceitos científicos de tempo opera na vida cotidiana com conceitos temporais cotidianos e estes não perdem o sentido de verdade, no sentido do saber cotidiano. Mas, o conceito de tempo científico vai lhe servir para ir em direção oposta às atividades não-cotidianas. Heller, no entanto, não quer tentar trazer o conceito científico de relatividade para a vida cotidiana, mas o inverso, de fazer uma elevação em nível científico de um aspecto peculiar da vida cotidiana e muito importante para ela: a experiência interior temporal, isto é, a duração.

Em uma escola, fevereiro não são novembro. Apesar de serem nomenclaturas de meses, eles trazem uma memória de diferença de ritmo, assim como, estar professora de primeira série do ensino fundamental aos sessenta anos não é o mesmo de estar professora na mesma primeira série aos vinte anos. Os estudos sobre o tempo, explorados no primeiro capítulo, mostram que questões aparentemente sem importância, como certas nomenclaturas, têm raízes antigas. Trazem consigo um sentimento de duração, de irreversibilidade, de limite e de tempo vivido diferentes.

A duração é um aspecto temporal que tanto pode ser atribuído às atividades, longas ou curtas, quanto à quantidade de tempo transcorrido de uma pessoa em

⁵⁸ Inep/Mec. Censo estatístico: Sobre o professor. Brasília: MEC, 1997..

particular. Ambas se reduzem a irreversibilidade dos acontecimentos e dos feitos. Ainda segundo Heller, a irreversibilidade enquanto conceito não aparece no pensamento cotidiano, mas, como parte constitutiva de nossa consciência temporal (HELLER, 1991, p. 385), e, um dos exemplos, é o lamento das ocasiões perdidas, que não souberam ser aproveitadas. “As coisas passadas não voltam” ou “o que foi feito está feito e não tem remédio”.

No entanto, ainda que em geral constatem a irreversibilidade, o pensamento cotidiano costuma elaborar reflexões: “Qual outra coisa poderia fazer?” ou não se resigna à irreversibilidade questionando “o que poderia ter acontecido se...”. Heller (1991) argumenta que quanto mais mísera é a vida de uma pessoa tanto menos ela consegue aceitar conscientemente a irreversibilidade dos acontecimentos passados. Também nasce aqui a condição de que o arrependimento dos feitos negativos cancela nossa culpa e que poderemos mais além, ao infinito, refazer ou reparar. No entanto, continua a autora, é “a capacidade de levar em conta a irreversibilidade que constitui o pilar básico da moral estóico-epicúrea” (1991, p. 386).

Em dezembro de 2003, ela relatou para graduandas de Pedagogia da Unioeste o início de sua trajetória na região oeste do Paraná, quando esta ainda se denominava região de Foz do Iguaçu⁵⁹.

⁵⁹ Existem registros arqueológicos que o homem habita a região de Foz do Iguaçu há aproximadamente dez mil anos, por grupos caçadores e coletores. Registros de carbono foram encontrados em sítios pela equipe do professor Igor Chimyz, arqueologista e pesquisador da UFPR, ao longo das linhas de transmissão da rede de distribuição de energia elétrica de Furnas. Entretanto, cerca de três mil anos atrás estes grupos foram substituídos pelos grupos ceramistas ou horticultores. Dois novos grupos alternaram-se nesta região: um grupo macro-gê, atualmente representado pelos Caingangue e um grupo tupi-guarani, atualmente representado pelos Guarani-Mbyá. Esses grupos alternaram seu domínio territorial ao longo dos séculos e em relação com as alterações climáticas e da vegetação. O primeiro preferia habitar os campos e as florestas mais rarefeitas, o segundo os vales fluviais e as florestas mais densas. Pelo Tratado de Tordesilhas, esta região foi explorada pelos espanhóis e os índios “agrupados” em reduções sob a administração jesuíta até o século XVII. Quando ocorreram as entradas e bandeiras dos portugueses chefiados por Antonio Raposo Tavares (São Vicente, São Paulo, rio Tietê ou rio Paranapanema chegando ao rio Paraná) ocorreu um despovoamento da região, ou o primeiro extermínio. Estima-se que duzentos mil pessoas Guarani foram mortas e aquelas reduções (sistema no qual os nativos entregavam suas terras à administração jesuítica em troca de segurança e aprendizagem de novos ofícios) que sobraram migraram para outras missões no Rio Grande do Sul, a maioria no vale do Ijuí. Mas, os portugueses não tinham, naquele momento, objetivos de ocupar o território e mesmo após o Tratado de Madri, quem habitava e explorava a madeira e a erva mate na região eram obrages (sistema produtivo de escravidão por dívida) argentinas e paraguaias. A região voltará a ser de interesse dos portugueses/brasileiros após a Guerra do Paraguai. No entanto, o processo de reocupação iniciará, em outro ritmo de migração, após meados da década de quarenta do século XX.

Embora nos relatos de Lourdes sobre a sua vida profissional seja possível notar o aspecto da irreversibilidade temporal quando conta sua trajetória, ela sente, mesmo tendo perdido oportunidades, parece assenhorar-se da compreensão sobre o possível de cada momento. Portanto, não se lamenta. Conta sua trajetória com orgulho. É possível encontrar momentos em que ela narra sobre uma possibilidade muito freqüente na vida docente: a possibilidade quase cíclica de “fazer de novo”, a cada nova turma, em cada ano letivo que se reinicia. Ou a cada vez em que muda de escola, mostrando-me que as reparações, re-introduções, não são uma noção de tempo circular, em que tudo volta ao começo, mas, discretas espirais em uma linha.

“O motivo para me tornar professora em 1960 veio de meu pai: Delfino Dias do Prado. O do nome da rua! Geralmente ele é representado com a bota e um chicote para matar cobra cascavel... Quando ele comprou terras das companhias colonizadoras⁶⁰. Eu gosto de ser professora, mas eu não faço só por gosto, eu também preciso trabalhar e ter o meu salário.” (Caderno de campo, dez/2003)

É assim que Lourdes inicia sua fala às alunas de graduação em Pedagogia. O pai de Lourdes, além de pai, seria seu maior interlocutor no início de sua carreira. Além da função, posição social de pai, ele também terá a função de mentor, criador da escola e ajudante esporádico e figura político-ética. É também nessa relação social que Lourdes singulariza-se. Conforme afirma Pino (2000, p. 71) se por “interação social entendermos a forma concreta que as relações sociais tomam” e o que é internalizado a partir delas, tem-se que são as funções dessas relações que se tornam funções superiores do indivíduo. Assim, além das funções que regem a relação paternidade/filiação temos uma outra relação e necessidade: o contexto social cultural regional. *“Meu pai veio do sul de São Paulo, e depois do norte do Paraná, de uma cidade chamada Primeiro de Maio⁶¹, região*

⁶⁰ No período de 1889 a 1930 houve grandes concessões de terras a “empresas” para que elas precedessem à colonização/ocupação territorial. Todo o território do oeste e sudoeste do estado foi entregue às concessionárias, cujas principais foram Waldemar Matte; Miguel Matte; Companhia Matte Laranjeiras, Companhia São Paulo – Rio Grande, Petry Meyer B. Azambuja; Domingues Berthe; Nuñez e Gibajia; Companhia de Madeiras do Alto Paraná; Julio Tomaz Alicia. Isso significa que a terra dos índios Guarani e Caingangue foi transformada em cerca de dez latifúndios.

⁶¹ Primeiro de Maio localiza-se próximo às margens do rio Paranapanema, no norte do Estado do Paraná. Até a chegada do Bandeirante Antonio Raposo Tavares, no século XVII, era uma das promissoras reduções jesuítas.

*do café, para ter terras aqui no Oeste do Paraná por volta de 1959⁶². Eu ainda estudava em Londrina terminando o curso ginasial, para depois frequentar a escola de professores ou o curso Normal quando meu pai mandou voltar para ensinar meus irmãos e as crianças nas redondezas do sítio e das serrarias que não sabiam ler e escrever. Ao lado da casa da fazenda foi feito um anexo para sala de aula. Na escolinha domiciliar que era só para meus irmãos, meu pai reuniu rapidamente 60 crianças entre 6 e 15 anos. **Em 1960, com relutância, iniciei minha profissão que exerço até hoje: alfabetizadora. (...)** Para ser professora eu tinha muito pouco, tinha eram meus materiais de aluna: um dicionário, uma gramática, o livro do curso de admissão, alguns cadernos e os conteúdos aprendidos. Mas, era mais do que tinham as famílias dos fazendeiros e serralheiros.”⁶³*

(Caderno de campo, dez/2003).

⁶² Trata-se da fase final da segunda onda migratória. Conforme Silva, Bulhões e Peris (2002) o processo de ocupação do oeste do Paraná pode ser observado em quatro etapas distintas ou quatro ondas migratórias: A) Até os anos vinte do século XX trata-se de uma porção desconhecida do território brasileiro, uma vasta floresta ocupada pelos povos Guarani e Caingangue e explorada por argentinos e paraguaios pelo acesso fluvial do Rio do Prata e do Rio Paraná. Após a guerra do Paraguai (1865 a 1870) surge a idéia de criação de um posto militar para a proteção da fronteira. A presença de brasileiros inicia-se com a chegada dos militares após a proclamação da república para a abertura de picadas e estradas que ligasse por via terrestre essa parte do território com o leste. Trata-se de uma ocupação militar e visava a instalar postos de controle fiscal na fronteira e doar lotes rurais e urbanos para a fixação de brasileiros. Até 1905 conseguiu-se doar lotes para 58 famílias em Foz do Iguaçu. B) A partir dos anos quarenta a integração ao conjunto do Paraná com o fim do Território Federal do Iguaçu, somente se efetua com os migrantes sulistas, sendo que a primeira escolha das colonizadoras foi vender para os filhos de migrantes italianos e alemães, ocupando o sudoeste e o oeste recortado e dividido pelas companhias colonizadoras, formando minifúndios. Tais companhias colonizadoras receberam a terra como concessão e poderiam vendê-las as terras em troca de abertura de estradas e demarcação dos lotes. A fase final da segunda onda migratória, a partir de meados da década de cinquenta e sessenta, é a procura pelas companhias colonizadoras de outros compradores ao norte: paulistas, paranaenses, mineiros, baianos e goianos. C) A partir da década de 70, com a subdivisão administrativa do Estado e com a transformação da economia agrícola local, sendo inserida no mercado nacional e, posteriormente, com a mecanização da agricultura e o plantio intensivo de soja e milho. D) A última onda migratória ocorre a partir de 80 com a construção da Usina Hidroelétrica Binacional de Itaipu. Iniciada em 1974, Itaipu tanto traz novos migrantes quanto desloca grande quantidade de pessoas às margens do rio Paraná para a formação do reservatório em 1982. (p. 50-70)

⁶³ Até a década de 1950, a principal atividade econômica da microrregião esteve basicamente alicerçada na extração da madeira, após o declínio/exterminio da erva mate nativa, seja pelos brasileiros ou pelas *obrages* (século XVIII, XIX até 1930), argentinas e paraguaias. Quase que a totalidade desse território estava coberto por imensas e centenárias reservas florestais: mata de araucária nas terras mais altas e mata tropical com madeira de lei ao longo dos vales fluviais. A ausência de um sistema adequado de transporte terrestre (rodoviário ou ferroviário) que ligasse o oeste com o leste determinou que, durante séculos até a década de 40 do século XX, a vida econômica desta região girasse em torno do eixo fluvial representado pelo rio Paraná na divisa com o Paraguai e a Argentina, em direção ao porto de Posadas, Buenos Aires, contornando o continente em direção a Santos. Em suas margens, tanto do lado brasileiro como do lado paraguaio, passaram a localizar-se os centros comerciais mais importantes e os principais portos. Portos que ancoravam principalmente embarcações (ou vapores) argentinas, inglesas e paraguaias. Era por este rio que se escoava

Ao contar esta história para as alunas da graduação, Lourdes falava para um auditório que compartilhava com ela uma espacialidade e também uma historicidade naquele território, como afirma M. Santos (2002b), compartilhavam razão e emoção. Tratava-se de narrativa que trazia aspectos temporais como aqueles descritos por Heller: o limite ou a geração. Isto é, a história que Lourdes conta a uma outra geração é a história da migração e da ocupação por “brasileiros”, na segunda metade do século XX da região oeste do Paraná. Durante a fala de Lourdes eu também aprendia e registrava a necessidade de compreender aquele contexto, tanto da ocupação quanto da escolarização.

Vigotski e seus colaboradores buscaram explicar o homem como totalidade histórico-social, como produto das relações sociais, cujos objetos internalizam para a formação de suas capacidades e, acima de tudo, como produtor, como ser ativo nessas mesmas relações e no seu próprio desenvolvimento. Como explicita o autor russo (VIGOTSKI, 2000, p. 33), “a pessoa não apenas se desenvolve, *mas também constrói a si.*”

Para compreender esse espaço cultural do oeste do Paraná na segunda metade do século XX e o porquê do alerta Ivo Emer (1991) sobre a principal característica da escolarização das crianças no oeste do Paraná, no período anterior aos anos 60, ter sido a ausência do Estado, farei uma digressão.

3.2. Algumas notas sobre a ocupação do Oeste do Paraná

A história da recente ocupação do oeste do Paraná é uma narrativa com tons de saga e de genocídio. Farei uma breve descrição das pesquisas de Westphalen (1968), Wachowicz (1984), Colodel (1988, 2002), Silva, Bulhões e Peris (2002), Pieruccini (2002), Emer (1991), Sbardeloto (2007), para compreendermos onde se encaixa e encadeia a migração dos pais de Lourdes. Com vistas a evidenciar a dimensão do processo, gostaria de salientar que somente na segunda metade do século XX o antigo

toda a madeira cortada, destinando-se aos mercados consumidores localizados em território argentino, e as madeiras de lei destinadas ao mercado americano e canadense. Pelas suas características, esse eixo econômico era quase inteiramente desvinculado do restante do universo econômico paranaense ou brasileiro e isso explica em parte a criação do efêmero Território Federal do Iguazu (1943-1946), cuja tentativa era nacionalizar e manter a fronteira da região.

município de Foz do Iguaçu se subdividiu em 51 novos municípios⁶⁴. As terras concedidas às companhias colonizadoras para fracionar e fazer estradas foram aos poucos sendo compradas por pequenos agricultores ou colonizadores, localmente denominados colonos ou pioneiros. O Estado concedeu a terra, aparentemente, em troca das estradas. Cabia aos agricultores “colonizá-las”, “expulsar” os invasores ou antigos habitantes guarani, caingangue ou paraguaios, desmatar a terra e fazê-la produtiva enquanto economia de mercado, para assim pagá-la. De certa forma, até o início do governo militar, no século XX, a administração do Estado ignorou os processos legais, ilegais e criminais de luta por terra e ocupação na região, assim como ignorou as demandas pelos serviços sociais, saúde, transporte, assistência social, assistência jurídica e educação.

Segundo Emer (1991), até o início dos anos setenta a escolarização ficava a cargo de iniciativas locais: preceptores, grupos comunitários, grupos de migrantes, escolas confessionais⁶⁵. No reverso da “imposição” paterna, Lourdes constitui-se, a partir de 1960, como professora leiga (em formação), numa escola isolada, comunitária, rural, unidocente, com turmas multi-etárias e multi-seriadas. Na metade desse ano letivo, ela deixa de ser aluna para ser a professora. As formas de escolarização e modalidades de escola surgidas do interior dos grupos sociais pioneiros, foram as seguintes, segundo Emer (1991):

a) *instrução sem instituição escolar*, para crianças na faixa etária de escolarização, exercida por alguém do grupo social estabelecido, com disponibilidade e condições mínimas de ensinar, sem nenhum ato oficial e sem regulamentação. Os pais alfabetizados utilizavam carvão e tábuas das madeireiras, ou lápis e papel de embrulho, para ensinar as primeiras letras a seus filhos, de forma esporádica e não sistematizada.

b) *casa escolar*, construída e mantida pelo grupo social pioneiro. Uma casa, ou abrigo, era construída para ser o local de instrução e para ampliar a capacidade de

⁶⁴A divisão do município em razão do aumento populacional dos distritos iniciou-se em 1951. Especificamente, treze municípios emancipam-se na década de oitenta e quatorze na década de noventa, grande parte em decorrência da distribuição de royalties de Itaipu. Royalties estes que são pagos pela Hidroelétrica em proporção aos quilômetros de terras inundadas pelas águas do reservatório, e não pelo número de habitantes, e por isto, motivo de disputa entre os distritos. Pieruccini, M.A. Criação dos municípios e processos emancipatórios. (2002)

⁶⁵ Conforme disserta Sbardeloto (2007), as famílias ao adquirirem os terrenos vinham com seus filhos, sendo que a escolarização formal sempre foi um problema, mesmo na sede. A região, apenas em 1928, formará a primeira escola pública na região. Uma das tentativas era a associação com as Igrejas para ofertar o ensino.

atendimento, que seria impossível por meio da prática de escolarização domiciliar. Era semelhante à *escola das colônias de imigrantes* em língua italiana ou alemã. O próprio grupo comunitário construía a escola, contratava o professor e produzia sua educação, mesmo que fosse apenas nas primeiras letras. Esta escola era informal, mantida pelas famílias da ocupação, que, coletivamente, geralmente também construía uma capela. As professoras eram, geralmente, adolescentes razoavelmente escolarizadas, que instruía as crianças sem nenhum ato oficial.

c) o terceiro tipo era a *casa escolar pública dos núcleos urbanos*. Esta modalidade escolar, criada por ato oficial do Poder Público Municipal, assumia a casa escolar existente ou construía uma casa e denominava o estabelecimento por “escola isolada fulano de tal” e, em alguns casos, pagava o professor, em outros casos, o professor era pago pela comunidade religiosa.

d) Por fim, o quarto tipo era, o *grupo escolar*. Esta modalidade educacional distinguia-se, fundamentalmente, por ser um tipo de escola construída em núcleos maiores de povoamento, pela forma de funcionamento e por estar vinculado à administração do Estado. O grupo escolar deixa de ser unidocente, o trabalho do professor foi dividido em quatro séries. Passou a cobrar conhecimento dos conteúdos determinados pelo sistema educacional estatal. Era inteiramente e, necessariamente, em língua portuguesa e oferecia um certificado aos aprovados que comprovaria a escolarização primária após a aprovação nos exames da última série.

Tal descrição pode trazer um equívoco ao leitor, que a *instrução sem instituição escolar ou a educação domiciliar* típica do início da ocupação de Foz do Iguaçu pela colônia militares no final do século XIX, foi substituída, em todas as localidades, simultaneamente, pelos tipos seguintes ao longo dos anos. Pois, pode-se levar em consideração que na década de trinta do século XX temos o primeiro *grupo escolar* na sede de Foz do Iguaçu. Mas, isto é um equívoco. Não é assim em uma região que passa de 324 pessoas não índias em 1889 (menos de 0,1% da população do estado), para 752.432

(11% da população) em 1970 e, atualmente, supera o um milhão e quatrocentos mil⁶⁶. Um outro processo aconteceu.

Com a divisão das terras, equivalente a um sexto do Estado, em loteamentos rurais e à venda durante quinze anos (1945-1960) e as enormes distâncias a serem vencidas, à medida que foi surgindo certo povoamento em uma nova região reiniciava-se o processo da escolarização: educação domiciliar, casas escolares comunitárias, casas escolares públicas, grupo escolar. Isto é, na ocupação da região oeste do Paraná, os núcleos populacionais “pioneiros” buscaram alternativas para o problema da escolarização, construindo suas escolas a partir dos próprios recursos locais, repetindo antigas receitas. De uma forma irônica quanto mais recente são os processos de municipalização mais elementar é a forma de escolarização ofertada. Tanto assim que mesmo atualmente alguns municípios, conforme informa a AMOP⁶⁷, não dispõem de um quadro profissional que poderia ser denominado como equipe da secretaria municipal de educação.

Geralmente, quando um povoamento intensificava-se criava-se uma casa escolar, e quando este se tornava um distrito criava-se a casa escola oficial. Após a emancipação dos povoados em município esses estabelecimentos eram transformados em grupos escolares e as professoras remuneradas. Assim, como os processos emancipatórios ocorrem em épocas diferentes, conforme relatei anteriormente, o convívio de diferentes formas escolares era comum. A criação desses grupos escolares está relacionada ao desenvolvimento material dessas localidades, passando assim, a partir de meados da década de setenta, a serem estadualizados e nos anos noventa municipalizados.

⁶⁶ QUADRO COMPARATIVO POPULACIONAL - PERÍODO 1970 E 2000

	PARANÁ		MESO-REGIÃO		CASCAVEL		FOZ DO IGUAÇU		TOLEDO	
Ano	1970	2000	1970	2000	1970	2000	1970	2000	1970	2000
Urban	2.504.378	7.782.005	149.516	928.362	49.985	316.266	36.406	356.855	63.125	255.241
Rural	4.425.490	1.776.121	602.916	209.174	187.827	78.526	101.724	42.297	313.365	88.351
Total	6.929.898	9.558.126	752.432	1.137.536	237.812	394.792	138.130	399.152	376.490	343.592

FONTE: IPARDES – Base de Dados/ Internet In.: Marcos Wagner Fonseca, Hierarquização econômica dos municípios: Pólos, sub-pólos e liderança setorial. In.: Silva, Peris, Bulhões, 2002. Obs. Dentre os cinquenta e um municípios da meso-região, os três acima descritos são os mais populosos.

⁶⁷ AMOP: Associação dos Municípios do Oeste do Paraná.

3.3 Lourdes conta sua trajetória

É neste contexto que Lourdes atravessa os quatro tipos iniciais da escolarização no oeste do Paraná. Aos quinze ou dezesseis anos, no final do ginásio, inicia seu trabalho como professora, por um breve período como professora de seus irmãos. As famílias de fazendas próximas reúnem-se no início de 1960 para formar uma casa-escola para a qual enviam suas crianças. Voltemos às anotações sobre a narrativa de Lourdes para as alunas de graduação em Pedagogia.

A iniciação

“Neste período a principal atividade produtiva na região até Foz do Iguaçu era a “colonização” com a derrubada da mata e o corte em serrarias⁶⁸. Foi quando montamos a escola anexa na casa para os filhos de agricultores e trabalhadores das serrarias, exceto os filhos de alemães e italianos,⁶⁹ pois eles tinham escolas comunitárias na língua deles. Para a casa-escola as crianças vinham a pé ou a cavalo. Alguns alunos sabiam um pouco, outros menos.”

“Apavorada, eu não queria assumir, achava que precisava terminar o Normal. Meu pai insistiu. Pois eu já estava terminando o ginásio, eu já havia aprendido muito e aquelas crianças, inclusive meus irmãos menores, não sabiam nada, nem ler. Perguntei: Como vou ensinar? O pai respondia: como você aprendeu? Você teve bons professores. Faça do jeito que der. Aqui ninguém vai te cobrar nada.” (Caderno de Campo, dez/2003).

⁶⁸ Adquirida a terra das companhias colonizadoras, cabia ao comprador, derrubar a mata de araucária e vender as toras para as serrarias para assim iniciar o plantio, e comprar as tábuas necessárias para a construção da moradia familiar e das necessidades rurais.

⁶⁹ Os descendentes de migrantes europeus vindos do Rio Grande do Sul - preferidos pelas empresas colonizadoras pela conduta diante do pagamento das parcelas - que se instalaram no oeste do Paraná pretendiam manter suas características culturais praticando um ensino na língua de origem. Mesmo que o Estado proibisse formalmente desde 1914 tal modalidade de escolarização, pois o ensino do Português era uma das estratégias de nacionalização da fronteira. Mesmo assim, é possível encontrar relatos que ainda nos anos setenta realizava-se um ensino de forma bilíngüe português/italiano ou português/alemão, seja nas casas-escolas ou na igreja. Outros professores mais velhos relatam que mesmo após o aceite da escolarização em Português, as crianças aprendiam as primeiras palavras nesta língua ao entrar no grupo escolar aos sete anos.

“Comecei a alfabetizar sozinha aos 15 anos! Sem ganhar salário, sem controle, sem nada. Sequer sabia se estava ensinando o que precisava ensinar. Fui à inspetoria de Foz do Iguaçu⁷⁰, na sede, pedir orientação mas, não sabiam sequer da existência de uma escola no meio da mata e da serraria.” (Caderno de campo, dez/2003).

“Aquela região em que morávamos pertencia, quando mudamos, ao município de Foz do Iguaçu, depois desmembrou em Matelândia,⁷¹ depois em Céu Azul, atualmente pertence ao município de Vera Cruz do Oeste”⁷² (...) As crianças não tinham boletim, carimbo, assinatura, nada... apenas o resultado do exame depois de alguns anos, mas, muitos puderam fazer o supletivo de 5^a a 8^a séries, ou puderam voltar a estudar porque tiveram a escolinha lá da fazenda. Eles fizeram um teste, muitos anos depois, e continuavam (...)” (Caderno de campo, dez/2003)

“Dentro das minhas dificuldades, peguei carona em charrete, em um caminhão e procurei um dia a inspetoria de ensino em Foz do Iguaçu⁷³. Eu tinha dúvidas sobre o que ensinar, se ensinava certo, ou o que fazer com alguns casos. Fui de mão vazia e cheia de esperança; voltei de mão abanando e sem esperança. Eles ficaram felizes com o fato de existir mais uma escola, mas não me ajudaram. Perguntaram como eu estava fazendo... Eu queria abandonar tudo, voltar para os meus estudos, sentia: não consigo. Mas, com o apoio do meu pai, persisti.” (Caderno de campo, maio/2005).

“Quem me auxiliava, me dava algumas informações era um professor adventista aposentado que era dono de um sítio ali perto. Ele me passava muitas orientações sobre o conteúdo e o currículo” (Caderno de Campo, maio/2005) (...)“A

⁷⁰As primeiras experiências formais na área educacional aconteceram na sede em Foz do Iguaçu. Eram escolas vinculadas à igreja ou ao exército. Ali também surge, em 1928, o primeiro grupo escolar público, estadual, vinculado à paróquia católica. Ele só teria professores não religiosos e mantidos pelo Estado do Paraná em 1930. Na década de sessenta criou-se ali o primeiro núcleo regional da inspetoria do Estado. Com a rápida ocupação da região e o surgimento das atividades educacionais leigas e comunitárias nem sempre era possível ao órgão fiscalizar, sequer tomar ciência. Segundo Emer (1992), a principal forma de atuação do Estado era demonstrada pela presença dos inspetores e supervisores de ensino que ora analisavam a forma de trabalhar e as reais condições de instrução, ora avaliavam as crianças em exames de admissão para o ginásio.

⁷¹Matelândia originou-se do povoado às margens da estrada que viria a ser a Rodovia Federal BR277 que interliga o Leste ao Oeste, isto é, do litoral (Paranaguá, passando por Curitiba, Guarapuava) até Foz ou o Paraguai/Argentina.

⁷²Entre 1950 e 1996 o município de Foz do Iguaçu subdivide-se em 51 municípios.

⁷³Provavelmente em 1961.

turma de crianças foi crescendo e decidimos, eu, meu pai e o professor⁷⁴ separarmos a turma⁷⁵! Tinha criança que até já sabia ler e sabia as continhas. Em um inverno, meu pai disse: ‘Ninguém vai te cobrar nada... quem já sabe ler vai pro sol ler, você fica com os que não sabem ainda ler’ (Caderno de campo, maio/2005). Eu ficava dentro da sala de aula com umas e outras crianças lá fora lendo...(…) Depois reuníamos novamente todos na sala para uma atividade comum. Hoje em dia isso seria impensável.” (Caderno de campo, dez/2006).

Esta parece ser a origem do tratamento diferenciado, polirítmico, ora simultâneo, ora sincronizado, que observei nas turmas de 2004 e 2005 de Lourdes, conforme descreverei no próximo capítulo.

“Anos depois precisamos dividir as crianças e adolescentes em três turnos: de 8 horas às 11 horas, das 11 às 14 horas, das 14 às 17 horas. Era para ser primeira série com segunda série e terceira e quarta, mas, o horário que as crianças faziam era de acordo com a ajuda à família na roça” (Caderno de campo, dez/2003). “Geralmente os maiores vinham à tarde, depois dos trabalhos com as vacas; ou a irmã menor vinha junto com o irmão maior aproveitando a carona e a companhia”. (Caderno de campo, dez/2006). “Teve época que a escolinha funcionava em três turmas, ou melhor três horários. Deixava a turma trabalhando, ia almoçar e meu pai ficava da escada, de longe, cuidando... Hoje em dia é um absurdo deixar a turma sozinha. Voltava pra sala. Depois minha avó ia me levar o café e enquanto eu tomava ela cuidava.” (Caderno de campo, dez/2003).

“Tinha diferentes turmas e diferentes horários. O material para consumo, giz, cadernos e lápis, pena e tinta eram comprados por meu pai na Casa Santo Antônio em Cascavel⁷⁶, numa espécie de armazém, para todos os alunos. Às vezes, ele trazia junto com a nossa compra de mantimentos e alimentos.” (Caderno de Campo, maio/2005).

⁷⁴ As únicas informações localizadas sobre ele vieram de Lourdes tratava-se de um professor que após a aposentadoria na capital do Estado adquiriu terras para construir um sítio na atual região de Vera Cruz do Oeste. Ao que parece ele emprestou livros de professor, livros de leitura de aluno e modelos de exames.

⁷⁵ Provavelmente no ano de 1963.

⁷⁶ Cascavel é atualmente uma cidade polarizadora, de serviços, comércio e indústria que se formou num entroncamento rododiferroviário, por onde escoam toda a safra agrícola e os produtos alimentícios destinados à exportação. Além de ser o final da ferrovia leste-oeste é o ponto de bifurcação de cinco rodovias do qual

“Eu ficava exausta. Meu pai, minha mãe e minha avó olhavam pra mim e diziam: ‘parece que você passou o dia carregando pedra’ eu respondia ‘é pior...’ até hoje eu tento mostrar pros meus alunos que estudar é trabalho. É trabalho mesmo, às vezes acho que sou brava demais.” (Caderno de campo, dez/2006.)

Esta fala reporta-me à Gramsci, que nos ensina: “Deve-se convencer a muita gente que o estudo é também um trabalho, e muito fatigante, como um tirocínio particular, próprio, não só muscular-nervoso, mas intelectual; é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento.” (1989, p. 138-9)

Depois de alguns anos, seus familiares e conhecidos em Londrina já sabiam da situação precária em que ensinava e passaram a juntar material (livros didáticos usados, livros, cadernos, dicionários, gramáticas e até giz branco e colorido, papel branco, mapas, material que sobrava nas escolas estaduais, jornais, calendários, almanaques de farmácia, livretos da igreja) colocar em caixas para enviar para a escola da serraria, quando havia um transporte. *“O material que era enviado de Londrina era sobra dos professores de outras escolas estaduais ou livros dos primos dos primos! Vinha tudo junto. Pela noite, junto com meu pai, colocávamos tudo no chão e íamos separando: este serve para tal série, este para tal grupo”.* (Caderno de campo, dez/2003)

Provavelmente 1963 ou 1964, a professora Lourdes recebeu a doação de um material didático e material preparatório de exame de uma escola de Curitiba, pertencente à “Segunda Escola Adventista”, intermediado por seu vizinho professor aposentado. *“As crianças mais adiantadas fizeram o teste, enviamos as folhas dos exames para Curitiba, fiquei com medo. Mas, eles foram bem. Foi aí meu primeiro retorno. Ali eu senti que era o que eu queria. (...) Como o resultado do exame surpreendeu a nós e a central da escola localizada em Curitiba, um inspetor/supervisor foi designado para me visitar e ver como poderia eu ensinava certo, ou se não era fraude. Hoje eu vejo o quanto a gente não estava preocupado com a avaliação, com a burocracia, mas com a aprendizagem das crianças (...) A sala de aula nem tinha nome, depois desta visita oficial*

destina-se para diferentes regiões do Brasil: para o leste (Guarapuava – Curitiba – Porto de Paranaguá), para o nordeste (Londrina - sul paulista – São Paulo - Brasília), para o noroeste (Guairá – Mato Grosso do Sul – Peru -Bolívia), para o Sul (Santa Catarina e Rio Grande do Sul) e oeste (Foz do Iguaçu – Argentina ou Paraguai).

ficou sendo Escola, ou Turma, Isolada Fazenda Santo Antônio.” (Caderno de campo, dez/2003).

O exame de admissão das crianças

O momento em que Lourdes conta sobre o exame de admissão, é o momento em que ela mais se emociona. Aquele é o momento em que fica marcado como o reconhecimento público como professora. É com orgulho que ela fala sobre o êxito de seus alunos, que é também seu.

“Em 1966 eu já tinha 70 alunos. Naquela época as crianças tinham que ter um preparo para entrar no ginásio: a admissão. No ano anterior, a gente viu que as famílias não teriam como enviar os filhos para fazer o curso preparatório de admissão em Medianeira, em Foz ou em Cascavel. Distância, estradas ruins e falta de transporte. O coordenador do curso podia passar o material, mas ele só tinha um único exemplar do livro, o dele. Meu pai pensou em pedir um rapazinho para copiar todo o livro à mão. Pediu emprestado. Mas, quando eu vi o livro, era o mesmo livro que eu estudei em 1956. E eu o tinha ainda. [Lourdes comenta com as graduandas.]” (Caderno de campo, maio/2005)

“Naquela época o professor tinha o livro e passava a matéria no quadro. Hoje é quase o oposto. Às vezes, nem tem o livro do professor ou o antigo manual, mas, cada aluno tem 5 ou 6 livros por ano. Quando falta são alguns exemplares, nada comparado com aqueles anos. Sabendo do livro de admissão, que o conteúdo do exame era o mesmo, foi quando vesti a camisa da tabuada e dos problemas. Meu pai ajudava assim: ele me trazia um cafezinho e um lanche pra eu comer e enquanto isto, ele tomava a tabuada. Hoje é crime, discriminação, mas ele falava pra meninada: ‘se vocês querem passar no exame no meio dos gringos tem que estudar’ ou então quando tinha algum rapazinho brincando ele falava ‘vou contar na sua casa que é melhor você carpir o milho’. Acho que por isto, não tínhamos problemas de disciplinas que as escolas têm hoje.” (Caderno de campo, dez/2006)

“O teste de admissão era centralizado e realizado na sede do município, ou distrito, de Céu Azul. Ninguém foi reprovado. E algumas crianças do grupo foram. No dia do teste fizemos três viagens para levar as crianças. Elas estavam muito ansiosas, eu

pedi pro diretor do exame, ou secretário de educação, pra ficar junto com eles na sala. Tendo negado, pedi pra conversar com eles por um minuto lá fora. Acalmei-os: tudo que vai cair vocês já sabem.” (Caderno de campo, dez/2006)

“Primeiro falaram que o resultado saiu, depois teve gente que recorreu porque não queriam mostrar o resultado. Os cinco primeiros lugares eram nossos alunos e até a minha pequenininha - que ninguém achava que fosse conseguir, chamada de Vera Lucia, teve média: ficou com 7,6. Ela foi minha nota mais baixa! (Caderno de campo, dez/2006) “Quando veio o resultado foi um alvoroço. Escola Isolada Santo Antônio, os alunos do meio rural, estavam com as notas mais altas de quem tinha feito o curso de admissão, a média mais alta entre as escolas. Foi uma alegria. Teve até foguete. Depois, naquele ano, foi a primeira vez que teve um desfile de sete de setembro em que a gente foi convidado. Lembro até quem foi lá.” (Caderno de campo, maio/2005)

“No domingo seguinte ao resultado os pais se reuniram. Mataram um boi pro churrasco e grades de Tubaina pras crianças. Acho que naquele tempo todo mundo se ajudava. Na cidade eles falavam: tem gente na roça ensinando direitinho. Foi antes do meu casamento. Foi o maior presente da minha vida profissional antes da colação de grau...” (Caderno de campo, dez/2006)

“Assim era gostoso trabalhar e alfabetizar. Pra ser alfabetizador tem que gostar e sentir prazer em alfabetizar e saber que dá trabalho. Lá era gostoso porque não tinha nota, nem tinha ajuda dos pais, só apoio, não tinha que pensar em reprovar ou não. Eu não recebia ordem de ninguém. Não tinha diretora e coordenadora para puxar o tapete. Eu trabalhava de graça. E fazia muito bem!” (Caderno de campo, maio/2005)

Ao contar sobre o exame de admissão dos alunos, para ela um evento, a professora Lourdes parece narrar também sua admissão, sua entrada para o mundo docente. O reconhecimento dos vizinhos e dos pares que, apesar das distâncias, viam-na trabalhando. Essas horas vividas foram tão significativas e por isso tão intensas para ela, tanto quanto marcaram seu destino. Foram narradas repetidas vezes. Segundo Heller, “as categorias temporais ainda que antropomórficas elas são objetivas, a o aspecto *tempo vivido*, além de ser antropomórfico é também subjetivo” (1991, p. 392). A experiência interior temporal não é mensurável de modo algum, não se pode expressar, descrever,

comparar com a quantidade de tempo transcorrida. Isto é, pode acontecer de sentir o tempo “que não passa” ou “algo muito rápido” mas, essas experiências não têm nenhuma relação com a quantidade de tempo cronometrado na base da convenção social.

Para Heller, o *tempo vivido*, diferente das durações esperadas, tem uma relação com as experiências interiores anteriores, sua saturação ou sua ausência, e também com a determinação do nosso “destino”. Há horas em que vivemos situações muito importantes para o nosso “destino”: certa briga, o dia do nascimento de um filho, um casamento, uma morte, um concurso, um julgamento ou um acidente. São horas que determinam nossa vida mais que alguns longos anos. Assim, um mesmo episódio vivido por pessoas diferentes pode ser posteriormente “longo” ou “breve e intenso” de acordo com o grau de determinação na vida da pessoa.

No entanto, este feito pode produzir distintas e opostas experiências temporais. As horas carregadas de acontecimentos podem ser sentidas como muito longas ou muito breves, pelo mesmo motivo. Heller assim exemplifica: caso seja torturado para que confesse, cinco minutos podem parecer uma eternidade, já horas felizes parecem minutos. O mesmo vale para a experiência interior da ausência de acontecimentos: quando estou esperando algo belo os minutos de espera parecem dias, são minutos vazios que não passam nunca. Pelo contrário, quando olho para decênios da minha vida passada sem acontecimentos tenho a sensação de que voaram e se reduzem ao contar sobre eles, a instantes.

A experiência interior temporal tem, segundo Heller (1991), uma fusão com a fantasia, a memória e a imaginação. Como é possível reviver a memória de uma vida inteira em um breve instante? O tempo da memória é o mais subjetivo das experiências interiores temporais. O que revivo é irreversível, o recorde ou a narrativa sobre o recorde é apenas um momento dessa irreversibilidade, e, objetivamente, não é nada mais. Subjetivamente esse recorde, apesar de irreversível, pode trazer novos sentidos e significações, que parece um tempo reversível. O tempo vivido é, portanto, subjetivo porque é “meu tempo” e cada pessoa tem um tempo vivido distinto. A autora argumenta que os contatos sociais influem no tempo vivido dos indivíduos e assim:

quanto mais numerosos são os acontecimentos importantes, quanto mais ricos são os conteúdos das relações sociais e quanto mais iniciativa individual, ação autônoma e reflexão é requerida aos homens, tanto mais denso será o mundo interior dos indivíduos no curso de um o mesmo fragmento de tempo (Heller, 1991,p.396).

Acredito que esses posicionamentos de Heller convergem com os momentos kairológicos, oportunos e densos, os quais com novos laços tramam e alteram o viver.

Mudando de escolas e continuando professora

Lourdes fica na Escola Isolada Fazenda Santo Antônio durante seis anos, no período de 1960 a 1966. Quando casou mudou-se para perto da Serraria Vera Cruz. “*O dono da Serraria não faria escola! Não tinha lugar para colocar as crianças! Eu queria ensinar, não me conformava com aquele tanto de criança sem saber ler e me procurando. Recomecei na varanda da minha casa. Sábado e domingo. Depois fui aumentando os dias. Meu marido ficou indignado com a serraria e lá ele arrumou um salão enorme, estreito e comprido, sem uso. Na área fiz uma escola. Meu marido fez o quadro e na troca o prefeito [de Matelândia, provavelmente, na época] trouxe cadeiras velhas. Fizemos uma sala multisseriada... Eu ainda não tinha o certificado de professora,⁷⁷ nem, no início, recebia salário. Mas teria apoio oficial.*” (Caderno de campo, dez/2003)

⁷⁷ Para Emer (1991), embora existisse escola normal em Curitiba desde 1876, o Estado apenas se interessava em responder às reivindicações por melhoria nas escolas e por criação de cursos normais nos centros urbanos mais expressivos. As escolas públicas desses centros passaram a ter seriação e magistério profissional. Mas, as escolas do interior e rurais eram atendidas a partir das possibilidades da população, com magistério improvisado ou como os migrantes alemães geralmente luteranos de Rondon e os italianos geralmente católicos de Toledo, formando seus internatos confessionais para formação de professoras. Havia conflitos étnicos e confessionais entre os segmentos migrantes. Na perspectiva da cultura colonial alemã, o escalonamento das prioridades era: ao lado de cada escola um templo, enquanto que para os descendentes da cultura colonial italiana era ao lado de cada igreja uma escola. A comunidade que tinha construído a escola escolhia o professor dentro dos critérios mais importantes para o seu grupo: uma pessoa responsável, com autoridade moral, fazer-se respeitar pelos alunos, ser uma pessoa de bem, e por último, que pudesse ministrar aulas.

As comunidades falantes de português e geralmente menos organizadas ficavam sem professores ou apelavam para os leigos. No final da década de cinquenta, com a heterogeneidade dos novos núcleos de migrantes o modelo da escola dos colonos entrou em crise e dificultava o consenso sobre o professor a ser contratado. Apelou-se para os municípios, que também não dispunham de pessoal habilitado e qualificado. Para habilitar as professoras formou-se, então em 1959, em Cascavel, uma Escola Normal Ginásial Regional pública, conforme o planejamento de Erasmo Pilloto, de caráter público, e em externato. (Lourdes estudou nesta escola, mas por dificuldades de vencer a distância e manter a frequência não recebeu a certificação final.)

Essa escola ficou registrada como Escola Isolada da Serraria de Carazinho, hoje município de Vera Cruz d'Oeste. Nela Lourdes leciono por sete anos de 1967 a 1973 e, dentro desse período, passou a ser remunerada.

“Meu primeiro salário foi pago pela prefeitura de Matelândia, [na serraria Vera Cruz]... acho que em 1967, minhas filhas nasceram em 1968 e 1969 eu sei que o salário foi pouco antes do nascimento da segunda⁷⁸. Parte desse tempo de serviço, uns dez anos, eu perdi, para contagem de tempo da aposentadoria,⁷⁹ por causa do incêndio criminoso na prefeitura”. (Caderno de Campo, dez/2003).

“Ali passei a estudar melhor sobre o ensino de matemática e era matemática muito bem ensinada: era as de 4 operações e geometria. O trabalho com madeiras exige muita matemática, tanto na serraria quanto na fábrica de móveis . A gente levava Sinamon [árvore local com frutos do tamanho de bolinhas-de-gude] ou lavava pedrinhas e colocava numa sacolinha de pano. Sabiam que as crianças estavam indo para a escola por causa da sacolinha de pano.”⁸⁰(Caderno de campo, maio/2005)

“Depois quando foi desmembrado o município e passou a ser chamado de Vera Cruz d'Oeste, cria-se uma escola na sede deste novo município e a escola oficial passa a ser mais perto. Lá todos os alunos que chegavam tinham que voltar para a primeira série. Menos os meus... imaginem... eu já era conhecida antes de chegar (...),

A iniciativa mostrou-se inócua, pois o número necessário de professoras era elevado, o caráter de externato dificultava as condições de acesso e permanência. Os “colonos” não se opuseram à existência da escola pública, mas se mobilizaram para construir colégios confessionais e escolas normais (católicas, luteranas, maristas, lassalistas) voltados para seus interesses culturais confessionais. Após a LDBEN 5692/71 o curso Normal Regional em nível ginásial foi substituído pela Escola Normal Colegial, mas mesmo assim continuou atendendo a um número muito inferior à demanda e não oferecia formação aos professores já em atuação.

⁷⁸ Em 1969 foi aprovado o Estatuto do Magistério, que veio ao encontro de uma velha reivindicação dos professores. Nesse estatuto ficou definido aumento salarial e além de permitir o acesso à qualificação dos professores leigos, permitia que eles recebessem remuneração inferior àquela do habilitado. Alguns municípios já remuneravam seus professores, leigos ou não: Foz do Iguaçu (1935), Cascavel (1947), Santa Helena (1956), Guaira (1951,) Catanduvas (1943). Contudo, à medida que novos municípios emancipavam-se e não dispunham de recursos financeiros para tal, a solução continuava nas casas-escolas sem remuneração.

⁷⁹ Quando conheci Lourdes ela e sua família tentavam que a Previdência Social reconhecesse o trabalho dela na Escola Isolada Fazenda Santo Antônio e na Escola Isolada Serraria de Carazinho, como tempo de efetivo trabalho para fins de aposentadoria, com base nos depoimentos de ex-alunos. O tempo da segunda escola, desde que fora remunerada, mesmo sem documentação, tinha mais chances de reconhecimento.

⁸⁰ No início dos anos noventa, uma reportagem com o trabalho de Lourdes com matemática na alfabetização é publicado na revista Nova Escola.

mas, os meus alunos da minha turma da roça faziam o teste e eram classificados no mínimo para a 2ª série direto!” (Caderno de campo, maio/2005)

“Quando a escola foi chamada de Grupo Escolar Vital Brasil, em Vera Cruz, reunindo numa escola as quatro escolas/turmas isoladas, inclusive a minha, eu fui pra lá. Mas, eu era a professora leiga da roça no meio de um monte de professora formada. O status era diferente, inferior.”⁸¹ (Caderno de campo, maio/2005).

Lourdes relata que ficou neste grupo escolar cerca de dez anos, no período de 1974 até 1983.

“Quando cheguei, a diretora que já conhecia o meu trabalho pelos alunos que recebia anos anteriores. Eles no mínimo estavam alfabetizados. Assim ela sentava todos os dias no fundo da minha sala com um caderninho para ver como eu ensinava, pra saber como eu fazia⁸². Eu tremia de medo.” (Caderno de campo, dez/2003).

“Depois a Diretora, Dona Aparecida Carvalho, queria que eu ensinasse para as outras professoras, primeiro a usar os quatro tipos de letra maiúscula e minúscula, caixa alta e cursiva. As outras professoras queriam me ‘matar’. Imagine elas eram as professoras formadas, filhas dos donos do dinheiro. Quase todas formadas no Normal. E eu dava aula no meio do mato! Como era difícil trabalhar em conjunto! O diploma passou a fazer falta! (Caderno de campo, dez/2006).

“Foi quando surgiu a necessidade e a oportunidade de cursar curso de Magistério em nível de segundo grau. Era um curso chamado Logos II, para professores em exercício, fiz em 1982, 1983, 1984. Mas eu aprendi muito mais sobre ser professora nos anos em que fiquei nas escolas isoladas do que aí!” (Caderno de campo, dez/ 2006)

Entendi que era um curso semipresencial em que alternavam módulos presenciais no município de Cascavel com módulos de estudo domiciliar tendo também aulas presenciais aos sábados. A formação do profissional docente também se aproveita dos momentos em que é oferecida a qualificação ou a certificação. Na região, a titulação

⁸¹ Em 1973, foi criado um Plano Estadual de Educação com o objetivo de ampliação da rede escolar de primeiro grau, oferta do segundo grau e supletivo e a implantação dos serviços de supervisão escolar. Muitas escolas municipais foram estadualizadas, tornando-se Grupos Escolares.

⁸² O Plano Estadual de Educação de 1973 a 1976 instituía um sistema de supervisão, reordenação da rede escolar, construção do currículo e incremento da produtividade do sistema. Neste momento, Lourdes passa a ser claramente controlada sobre seus procedimentos e conteúdos.

tornou-se, com o passar das décadas, uma necessidade para não perder o emprego e a profissão.

Alfabetizadora

“Hoje, 45 anos depois, eu volto para 1961, em que eu ficava pensando, ‘Meu Deus o que eu vou fazer?’ Lembro de quando eu senti que caso tivesse um alfabeto (...) Foi quando comecei a fazer cartazes de cartolina, ou papelão. Comecei fazendo os quatro tipos de letra: maiúscula e minúscula, cursiva e imprensa. Acho que sem ninguém me ensinar, por necessidade, para os meus 25 alunos da alfabetização. Foi isso que falei pra Dona Aparecida que ela gostou e as minhas colegas detestaram.” (Caderno de campo, maio/2005).

“A gente tem que fazer, como alfabetizador, um traçado legível, e eu falo para as crianças: deixe para fazer rabisco quando você for médico – [ensina ela para as graduandas]- mesmo hoje quando tudo pode ser digitado, a letra no quadro⁸³ é diferente, é modelo⁸⁴. Meu pai ia para o fundo da sala e falava: está muito apagado ou está muito pequeno. Foi ele quem fez para mim o primeiro alfabeto com tinta de pintar casa, em duas cores. Até hoje eu peço pro meu marido, ou pro meu genro, ou até pago um pintor, para fazer as letras quando chego numa sala sem alfabeto” (Caderno de campo, maio/2005).

“O alfabeto de forma [impresa] em vermelho e com letra cursiva em azul, com quatro tipos de letras. Hoje isto é moderno, mas na época era estranho”. (Caderno de campo, dez/2003) “Eu lia o alfabeto com régua: “D” de deus, de Delfino, de Duarte, ou “L” de Lourdes, na seqüência alfabética, depois passei a pedir as letras salteadas” (Caderno de campo, maio/2005). *“Eu nem tinha terminado o curso de Normal Ginásial Regional, só fui terminar anos mais tarde. E muito depois fui fazer o Normal.”* (Caderno de campo, dez/2006).

⁸³ Esta fala sobre a escrita no quadro pelas professoras como um dos elementos que retornou posteriormente junto às graduandas: algumas deixavam explícito o fato de nunca ter escrito no quadro e o desejo de aprendê-lo; e outras passaram a relatar as dificuldades no estágio ou nos primeiros empregos sobre o uso do quadro.

⁸⁴ Sobre esta relação com um o modelo a ser feito para facilitar a imitação veremos exemplos no capítulo seguinte. Sobre o papel da imitação no aprendizado conferir de Góes (2000, p. 120).

“Na década de 70 participei do projeto do secretário estadual de Educação, Erasmo Pilloto, além do projeto de Normal Regional⁸⁵, ele tinha um método de alfabetização também chamado Método Erasmo Pilloto. Era um método de alfabetização que, entre outras coisas, deveria pegar determinadas palavras selecionadas pelo método, por exemplo, BOLA e repetir de diferentes formas quinze vezes. Acho que eles chamavam de palavração, não lembro (...) Vinha junto um material didático do método. (...) Pra quem nunca tinha alfabetizado até que podia ser bom... Tinha ajuda e fiscalização. Os supervisores viajavam o estado inteiro e orientavam as diretoras, para garantir que o método estava sendo executado adequadamente (...) Ali eu aprendi como enrolar um fiscal: preparar a aula, mostrar o plano escrito, levar o material pra sala, deixar no papel de lado, fechar a porta da sala e trabalhar do meu jeito e quando chegava o supervisor ou a diretora eu fingia que era mesmo o Método Erasmo Pilloto (...)” Afinal eu era professora sem diploma ainda! Mas a aprendizagem tinha que ser muito boa!” (Caderno de Campo, dez/2003)

Acredito que junto ao novo método de alfabetização é também instituído nas escolas a divisão do trabalho pedagógico com a introdução de supervisores escolares. Era não apenas necessário alfabetizar, mas aprender a trabalhar sob uma nova lógica de controle. Não apenas um controle sobre o produto por meio dos exames finais e exames de admissão, mas um controle sobre o processo do trabalho, na tentativa de homogeneizar pequenas etapas. Controle que por um lado possibilitava o acompanhamento e por outro

⁸⁵ Erasmo Pilloto, inicialmente propôs na década de 60 a criação de curso, Normais Regionais em nível Ginásial. Embora o Paraná possuísse escolas normais em Curitiba, Paranaguá, Ponta Grossa, Londrina e Jacarezinho, as normalistas acumulavam-se nos centros urbanos reforçando a necessidade de formar professores para as zonas rurais. Para os Cursos Normais Regionais Ginásiais - uma ramificação da Escola de Professores - propôs seguir o modelo mexicano de implantação das missões culturais, já discutidas no 8º Congresso Brasileiro de Educação. Seguindo este modelo, os professores eram chamados a promover a elevação cultural do homem do campo, com consciência dos problemas regionais e liderar a comunidade para a solução dos mesmos, e promover a cultura pedagógica orientando não só os pais dos alunos, mas toda a comunidade. Estas orientações foram contrapostas pelos visitantes do INEP, professores da Universidade de Colúmbia, que recomendavam a formação do professor da zona rural restrita às questões imediatas referentes à melhoria de técnicas produtivas locais. Ao que tudo indica foi na sua gestão como Secretário Estadual de Educação nos anos 70 e 80 que ele propõe e torna-se obrigatório o método de alfabetização Erasmo Pilloto. Este método era global baseado na palavração. Entre outras obras Erasmo Pilloto escreveu “Organização e Metodologia do Ensino na Primeira Série Primária nos países em desenvolvimento” (1964) e “Informe sobre Treinamento de Mestres e Alfabetização” (1980). Morreu em 1992, sua biblioteca foi doada à UFPR. Parece que seu método era o método global com base na palavração.

que se apresentava como o outro, e também possibilitava a auto-regulação e o desenvolvimento da autonomia.

“Aquele método era terrível para as professoras...”⁸⁶ Vou contar um caso para exemplificar. Faz poucos dias encontrei com uma senhora que me apresentou eufórica para o marido ‘Essa é a professora que me ensinou a trabalhar!’ Eu nem lembrava dela, mas ela disse: ‘Em Vera Cruz, no final dos anos 70, eram 11 salas de 1ª série, lembra, eu era a 1ª M!’ (...) Eu lembrei! Éramos umas quatro Maria de Lourdes (Lurdinha, Malu, Maria Lourdes e eu, Dona Lourdes)⁸⁷. Elas eram duas professoras que saíam da sala chorando por tentar aplicar o método e as crianças não aprendiam. Eu dizia, vá a minha casa, eu vou ensinar pra vocês alguns macetes. Eu ensino vocês a ensinarem, mas, se vocês levarem advertência por não estar seguindo o método e ganhar a conta não me culpem! No fim uma delas não quis ir na minha casa porque a marcação era cerrada até sobre a nossa vida privada. (Caderno de campo, maio/2005) Esta que eu encontrei na rua foi uma daquelas a quem orientei na minha casa. Eu continuava enrolando o fiscal, mas, no fim meus alunos liam. Então veio de novo uma nova diretora para o fundo da minha sala com um caderninho para aprender como eu fazia”. Neste momento, enquanto ouvíamos Lourdes eu anotava com um caderninho, minha alunas olham, caem na risada e pedem pra eu fechar o caderno! (Caderno de campo, dez/2003).

Em 1983, Lourdes muda-se com a família para a cidade de Cascavel. Ali começa a trabalhar na rede privada de ensino por dois anos, até 1985, com turmas de alfabetização. Ela narra que sua maior dificuldade era seguir o método fônico Abelhinha, opção da escola. Entre suas dificuldades ela enumera: *“fazer os sons de cada personagem/letra inúmeras vezes, sendo que cada personagem ensinado só tinha apenas um som e cada som tinha um só personagem. Depois desfazer e dizer pras crianças que a escova, isto é, a letra ‘e’ também fazia o som aberto ‘é’ ou ‘i’ dava mais trabalho; o*

⁸⁶ Durante esta pesquisa, o material de apoio do método de alfabetização Erasmio Pilloto não foi encontrado. É algo que merece a continuidade das pesquisas. Ouvi relatos de professoras aposentadas ou ainda em serviço, sobre o tamanho da aversão em relação ao método. Quando deixou de ser obrigatório a maioria das escolas, professoras, bibliotecas faziam fogueira e o queimavam, como um gesto ritual. Alegou-se também que era a criação de um método de alfabetização visava suprir a escassa escolaridade das professoras de escolas isoladas.

ritmo lento de apresentação das letras, acho que era quatro por semana; só poder escrever palavras que tivessem todas as letras/personagens trabalhados; ter que esperar as crianças ler fluentemente na letra cursiva para introduzir o formato de letra de “imprensa”, a introdução tardia de textos autênticos; e a reclassificação mensal das crianças com mudanças de turma.” Apesar das dificuldades, do medo de perder o emprego na escola, onde suas filhas estudavam de 5ª a 8ª série. Ela havia aprendido a aproveitar a experiência, reconhecer os momentos oportunos: “Mas, você sabe como é... no meio daquele riscado [método] eu ia escondido preenchendo com o que eu sabia, dava leituras a mais, chamava os pais pra conversar e orientava, afinal, caso as crianças não lessem eu é quem ficaria sem emprego.” (Caderno de campo, dez/2006)

Em 1985, realiza-se o primeiro concurso público para professores do município. Lourdes participa, é aprovada e toma posse na Escola Municipal Emília Galafassi, onde fica até 1989. Por um período ela trabalhou nas duas redes, na escola privada e na pública. Nessa escola pública, ela assume como professora e se torna uma referência para as demais alfabetizadoras, posteriormente, torna-se supervisora pedagógica e depois a primeira diretora eleita.⁸⁸ Em 1990, ela se transfere de escola indo para a E. M. D. V., inicialmente para realizar um trabalho de alfabetização com jovens e adultos, onde permaneceu até a realização desta pesquisa.

“Depois, mudamos para Cascavel, aqui fui professora, supervisora e diretora e quando aposentei de um cargo voltei a ser só professora. Como professora a maior mudança foi a partir de 85. Nos anos seguintes quando introduziram o trabalho com texto na alfabetização. Parecia coisa de outro mundo, pois, não podia ensinar as letras, as sílabas, as palavras, não podia decodificar, nem redação ... também tinha muita fiscalização... um outro tipo, mas tinha... Eu disse, eu não consigo alfabetizar sem ensinar

⁸⁷ Naquela época Lourdes tinha mais de 15 anos de experiência como professora e parece ser consensual designá-la entre outras Marias de Lourdes como a Dona Lourdes.

⁸⁸ Quando em fevereiro de 2005, sua filha do meio, deixa, por motivos políticos da nova administração municipal o cargo na Secretaria financeira na prefeitura e retorna às suas atividades docentes como professora de segunda série, justamente nesta escola, Lourdes narra o fato com grande emoção. Passa a ser um dos pontos diários da nossa conversa ela me contar as atividades e encaminhamentos que sua filha deu para a aula. Pode parecer corriqueiro tal fato, mas é ele que desencadeia uma relação mais tranqüila com a possibilidade de deixar a sala de aula, com ou sem aposentaria formal.

as unidades menores! Como eu vou ficar só no texto? A minha filha já era professora e dizia: ‘mãe, não é nada de tão novo! Você sempre fez isto, desde a roça!’ *Aí eu voltei a estudar junto com a minha filha. Não era fácil, eu trabalhava dois ou três horários, tinha a turma de alfabetização noturna e ainda lia os livros (...) Em 1986, eu vi que não conseguiria sozinha. Era muito difícil estudar sobre linguagem, poder! Não tinha isto de “hora atividade”. Tinha um grupo de estudos na Assoeste⁸⁹ com uma equipe muito boa, mas eu não tinha liberação [da sala de aula] para participar, então eu fiz a seguinte proposta, durante um ano eu participaria do grupo de quarta-feira à tarde e iria repor as aulas no sábado. No sábado a turma estava em peso, só eu e eles, sem merendeira, sem porteiro. Foi escolha minha, era isto, ou deixar passar. Acho que foi loucura assumir uma escola sozinha no sábado, ainda bem que ninguém se acidentou ou machucou (...)(Caderno de campo, maio/2005).*

“Eu aprendi muito naquele grupo, muita coisa eu já sabia, mas não tinha as palavras, sistematizei. O conhecimento teórico sobre o processo de leitura e escrita é fundamental. (...) O grupo da Assoeste era muito bom, produzia e publicava muito, tínhamos até uma gráfica!⁹⁰. É uma pena que a Assoeste e a gráfica tenham acabado. (...) Aprendi muito sobre linguagem, poder, lingüística e produção de texto. Eu começo desde o primeiro dia de aula na alfabetização com o trabalho de texto, desde o primeiro dia explicando as unidades menores: olha aqui é casa, “CASA”, mas é com “s” que faz som de “z”. Desde o primeiro dia com leitura e matemática. Muitas coisas eu já fazia, agora eu nem precisava esconder, algumas era só mudar o nome.” (Caderno de campo, maio/2005).

⁸⁹ Constituída em agosto de 1980, tem suas origens nas atividades do Projeto Especial Multinacional de Educação, Brasil – Paraguai – Uruguai – MEC/OEA, desenvolvidas inicialmente em 20 municípios da 21ª Microrregião do Paraná, em articulação com os diversos órgãos da Secretaria de Estado da Educação. Havendo recursos, a idéia de criação de uma associação regional é levada à Presidência da AMOP e a todos os prefeitos da região, às Cooperativas Agrícolas e às Fundações Educacionais. Com o apoio e respaldo legal da AMOP é constituída a ASSOESTE, sendo eleita para sua sede a cidade de Cascavel. Essa nova entidade daria seguimento às atividades desenvolvidas pelo Projeto Especial de Educação MEC/OEA. Os principais projetos desenvolvidos relacionavam-se à formação do professor em serviço. Em 2001, a Assoeste é extinta devido à ausência de recursos financeiros e seu parque gráfico vendido.

⁹⁰ Um dos livros publicados e conhecidos nacionalmente pela Assoeste é: GERALDI, João Wanderley (org.) **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

“Só pude fazer Pedagogia, que era um grande sonho, depois que minha filha mais nova estava também fazendo o Ensino Médio. E depois que foi aberto o curso, no período noturno na Unioeste. Fui da primeira turma do noturno, Turma aberta com muita luta e reivindicação”. (Caderno de campo, dez/2003). “A maior novidade para mim no curso de Pedagogia foi estudar Psicologia (Caderno de campo, maio de 2005) e gestão (Caderno de campo, out/2004).

“Eu não devo nada à Secretaria de Educação, embora eles pensem o contrário, eles nunca me liberaram ou ajudaram. Fiz tudo, toda a minha formação [normal ginásial, magistério, cursos da Assoeste e Pedagogia] fora do meu horário de trabalho. Nos últimos anos a equipe da secretaria é boa, mas é um monte de menina recém formada... Deu muito trabalho e luta conseguir a concretização da hora atividade 4 horas por semana para podermos estudar e planejar e avaliar o andamento dos trabalhos... É triste ver que algumas colegas preferem ficar recortando figurinhas no lugar de participar de um curso. É também triste ver que tanto curso pode não resultar em nenhuma alteração positiva... Alguns cursos são errados porque quem ministra está em outro mundo, outros são os próprios professores que pedem, mas... não tem contrapartida de trabalhar melhor pela capacitação isto é, educação continuada! (Caderno de campo, dez/2006).

“Alfabetizar é como arquitetar e ao mesmo tempo enterrar um alicerce de muitas pedras. Todos querem um bom alicerce, mas poucos estão dispostos a construí-lo. É trabalho duro e duradouro. É preciso gostar do que faz e, saber fazer(...)”. (Caderno de campo, dez/2006).

A passagem pelos 60 anos e se tornar um “membro da terceira idade” não tem sido emocionalmente, fisiologicamente e profissionalmente, muito tranquilo, para a professora. Ela diz ser difícil se acostumar a ter carteirinha diferencial para andar de ônibus, restrições para sacar dinheiro/salário no banco desacompanhada, de fazer valer “o estatuto do idoso” como o direito a uma redução na carga horária de trabalho e as dificuldades próprias de um corpo adoecido e com a perspectiva da aposentadoria a qualquer momento. A expressão “qualquer momento” significava mais uma expectativa do que um direito explícito, pois, implicava no aceite pela Previdência do depoimento dos

ex-alunos sobre tempo de trabalho como professora leiga na Escola Isolada Fazenda Santo Antônio (1960- 1966) e o tempo de trabalho assalariado, sem a devida documentação, por causa de um incêndio na prefeitura (1967 a 1973) e parte daquele tempo em que era professora leiga no grupo escolar (1973-1983).

Mesmo sem saber à época, presenciei e compartilhei os dois últimos anos no qual Lourdes foi docente com turma.

3.4 Refletindo sobre os aspectos temporais do limite, irreversibilidade e tempo vivido

Este capítulo trata da apresentação da história de formação de uma professora na região oeste do Paraná. Apesar de compreender que o processo educacional de uma região não ocorre de forma desvinculada do contexto estadual e nacional onde ela está inserida, tentei abordar, resumidamente, como iniciou a escolarização, desde a chegada dos “pioneiros” na região citada. Em segundo lugar, não dei relevo à compreensão de toda a historicidade do processo educacional, da Província do Paraná de 1853 até hoje, conforme Emer (1991), Sbardeloto (2007), Silva, Bulhões e Peris (2002), e outros, mas destaquei pontos marcantes nesse processo educacional, cuja característica mais notória é a ausência da atuação do poder público na história inicial de Lourdes.

A partir do processo de ocupação por sulistas e o surgimento das primeiras escolas comunitárias mostrei que a participação do poder público efetivava-se na avaliação/visita e pela presença (esporádica nas escolas isoladas) dos supervisores de ensino. Estes percorriam as casas escolares verificando as reais condições da instrução oferecida à população paranaense. Ressalto também, a importância do surgimento das escolas dos colonos, descendentes de imigrantes europeus, ou das escolas isoladas que se instalaram no Paraná, as quais influenciaram não apenas no caso da professora em questão, como contraponto, (pois segundo ela, seus alunos falantes de Português deveriam saber melhor Português que os falantes de italiano e alemão), mas todo um conjunto de relações da região com a educação oferecida (permitida ou não) com o poder público. Relações estas que só se homogeneizaram com o restante do Estado a partir dos anos

setenta. Homogeneizaram a educação primária não apenas em função das reivindicações da população regional por uma educação de qualidade, mas também por causa de toda a alteração demográfica e econômica em que passou a região e pelo alto custo de manter, após a LDBEN 5962/71, da quinta à oitava série do primeiro grau e o segundo grau bilíngües.

Assim, a história de formação de Lourdes, iniciada como professora de escola rural, unidocente, isolada, até os dias de hoje, mostra tanto a práxis inventiva na resolução de um problema – a alfabetização/escolarização de crianças - quanto a busca pela oficialização das escolas comunitárias. Conta também um pouco e do quanto a busca pela formação oficial (Normal ginásial, Normal colegial, Normal superior ou Pedagogia) ou de sua certificação tem parte de “medo” da perda do lugar da profissão por uma parcela de professores leigos e parte de uma procura pela melhoria como profissional e como ser humano.

Existe um mito na educação que diz que professores com maior tempo de magistério acomodam-se e não buscam novos conhecimentos pedagógicos ou científicos, porque já dominam a prática muito bem. Lourdes é a exceção? Não. Ela nos mostra que só a prática ou só a teoria são parciais. Mostra-nos que o indivíduo em-si e para-si busca a relação teoria/prática (HELLER, 1986), para além das novas titulações e do cálculo de possibilidades de ascensão/permanência na carreira.

Mostra também o quanto o processo de formação e o processo de atuação docente, por mais isolado que seja, é algo repleto de outras vozes: o pai, o professor aposentado vizinho, os movimentos comunitários, os autores da gramática, do dicionário e do livro de estudos para o curso de admissão, os livros didáticos, os exames e os elaboradores dos exames, e, principalmente, o grupo social face a face. Lembra que existem diferenças qualitativas em relação ao trabalho do professor, mesmo sendo numa sociedade de produção capitalista. Faz diferença para este trabalhador seu trabalho ter significado e sentido; autonomia no trabalho docente; ética profissional comprometida com o aprendizado de todos; superação de práticas espontaneistas em lugar de uma prática

pedagógica desenvolvente⁹¹ para um conjunto de aspectos e gestos (cooperação, concentração, dedicação, responsabilidade e esforço, vontade de aprender, capricho, argumentação oral) e atividades desenvolventes específicas para aquisição e apropriação da linguagem escrita.

Mostra que o tempo cotidiano do trabalho na alfabetização não é o mesmo tempo do trabalho na produção capitalista. É um tempo de construção de relações entre pessoas. É um tempo que envolve os aspectos do limite, da irreversibilidade, do tempo vivido. Assim como da distribuição, do ritmo e do momento oportuno, que veremos adiante.

Um dos aspectos da experiência temporal cotidiana, segundo Heller é o limite. O limite é, em outros termos, a duração limite ou a morte, o envelhecimento e convivência com outra geração, um dos aspectos da temporalidade humana. Segundo a autora existe uma intrínseca relação entre os limites da vida do indivíduo e os pontos limites históricos. Estes últimos periodizam o destino de uma interpretação, fixam o marco do seu desenvolvimento. No entanto, a densidade destes pontos não é indiferente à conduta da vida cotidiana. “A não resignação à irreversibilidade por parte dos homens é um modo de reagir ao feito irreversível da finitude da vida, sua limitação” (morte e geração), e isso, se faz por projetos históricos que extrapolam a própria vida biológica. (HELLER, 1991, 1972).

Em função disso, continua a autora, o saber relativo ao limite temporal ou à morte penetra todos os campos de atuação e pensar cotidianos. No entanto, na vida cotidiana isso não quer dizer que pensemos torturantemente na morte, mas, ao contrário no que fazer na vida, dominar os objetivos a alcançar, o trabalho, os projetos, o pensar sobre os interesses ou as desgraças sofridas. O modo de se relacionar com o limite e com a consciência da morte depende em grande parte do período histórico, dos estratos sociais e também dos indivíduos.

⁹¹ De acordo com Davidov (1988), fundamentado no conceito de Leontiev de uma atividade desenvolvente, uma prática pedagógica desenvolvente é aquela que se volta intencional e sistematicamente para o desenvolvimento das capacidades especificamente humanas, elaboradas historicamente e denominadas, por Vigotski, como funções psíquicas superiores (tradução minha).

Segundo Heller, há três formas do indivíduo relacionar-se com o limite temporal ou com a morte. O primeiro é a insensibilidade. Para alguns é insignificante tanto a própria morte quanto dos outros já que não tendo uma individualidade desenvolvida não levam em consideração a unidade das pessoas. A segunda reação é o temor, embora não sejam insensíveis a sua unicidade e à dos outros ocupa-se, contraditoriamente, ora com rebeldia, ora com resignação da pergunta: Porque devo morrer? A terceira forma, ciente da unicidade sente somente a morte natural como natural e se indigna pela morte provocada pelo homem. O Indivíduo não se resigna à morte, porém, aceita-a como parte orgânica da vida e se esforça em viver de maneira sensata, de um modo digno ao homem, para que sua morte também tenha sentido. Ainda que pense na morte, suas ações não estão motivadas por sua própria morte. Uma relação com o limite é a consciência da falta de tempo; ou “o temor de perder para sempre o que não conseguiu obter hoje” (1991, p. 387-9).

Assim, refletir sobre o caso de formação de uma professora pode ser também uma oportunidade de pensar sobre o tempo: a irreversibilidade, o tempo vivido, o limite. Assim como o inverso, isto é, observar como a experiência do tempo na totalidade das práticas pedagógicas é fundante no processo de formação humana e profissional. Os aspectos temporais das situações vividas no cotidiano ajudam a fazer, desfazer e refazer as experiências. Assim como ajudam a analisar as práticas educacionais e outros processos de formação de professores.

A teoria da vida cotidiana elaborada por Heller pode trazer contribuições significativas para a compreensão da sala de aula e do processo de formação docente, assim como contribuir com os apontamentos sobre as características do desenvolvimento do psiquismo humano proposto por Leontiev. Imagino que este seria um dos caminhos para construirmos táticas eficazes de luta contra a alienação em todos os âmbitos da vida social e a favor das objetivações em-si e para-si, a começar pela vida cotidiana.

Considerar os aspectos temporais e o percurso pessoal e profissional de cada professor é dar o devido peso ao exercício do trabalho como *locus* do processo de formação da profissionalidade e da identidade profissional. Huberman (1992) - autor que estuda as fases perceptíveis na carreira de professores e suas relações com as tendências e

com os ciclos de suas vidas - ressalta que cada tendência é traduzida por algumas experiências e descobertas com o ensino: a entrada na carreira, o choque do real, a tomada de responsabilidade, a fase da estabilização acompanhada de um sentimento de competência pedagógica, o encontro de um estilo próprio de ensino, a flexibilidade na gestão da turma, a fase da diversificação seja da avaliação e do material didático, a fase do conservantismo ou das lamentações e o lançar-se ao ataque das aberrações do sistema e do pôr-se em questão e fazer um balanço de suas vidas, a reconciliação entre o eu ideal e o eu real, a fase da serenidade e do distanciamento afetivo e por último a fase do desinvestimento. (Fico me perguntando quando chegará o tempo de desinvestimento de Lourdes, pois no final de 2007, mesmo aposentada, ela parece trabalhar mais horas por dia, do que em 2004 e 2005 quando tinha apenas uma turma, com seus alunos de re-alfabetização).

Isso mostra que nossos conhecimentos sobre a docência são construídos nos tantos anos que somos profissionais, nos diferentes espaços que somos professoras. Pois, somos professoras em diferentes espaços e momentos da vida. Já que o tempo da escola entranha-se nos outros tempos da nossa vida. Levamos para casa provas, cadernos, materiais didáticos para ler ou para confeccionar, preparamos aula, lemos etc. Carregamos alegrias e mal estar, angústias e sonhos da casa para escola e da escola para casa. Às vezes, sonhamos com a escola.

Somos reconhecidas como professoras, às vezes, só pelo jeito de falar, pelo trocador do ônibus, pelo balconista do comércio. Somos chamadas pelo telefone e pelo celular algumas vezes durante a semana fora do nosso “horário” de trabalho por diferentes motivos. Até durante as férias pegamos-nos a pensar sobre os próximos projetos ou sobre a próxima turma. Não separamos estes tempos de simples trabalho ou simples vida privada porque ser professor faz parte da nossa vida pessoal.

Os aspectos temporais são, dentre outros, uma das oportunidades para olhar para o cotidiano do professor com o objetivo de repensarmos a formação de professores, a formação humana, a formação de uma identidade e de uma personalidade, a condição humana e da humana docência. Como para Vigotski, a “dinâmica da personalidade é o drama” (VIGOTSKI, 2000, p. 35). Compreendo que o autor assim apresenta a concepção

da personalidade como produto das vivências de cada ser singular. Experiências às quais são atribuídos sentidos próprios, que dinamizam e particularizam a internalização dos significados sociais. Isto é, “a passagem de fora para dentro transforma o processo” (2000, p. 26). Daí o pressuposto de que as relações do indivíduo com as pessoas próximas, de contato imediato, diferenciam-se das relações mediadas do indivíduo com o gênero humano, por representar o elo mediador entre individualidade e genericidade. Como explicita o autor russo, “a pessoa não apenas se desenvolve, *mas também constrói a si.*” (VIGOTSKI, 2000, p. 33).

Assim, alerta Heller, como o indivíduo não pode se relacionar diretamente com o gênero humano, mas o faz de forma mediada, através das pessoas com quem convive: na família, na escola, nos grupos de convivência, subsumidos pelas mesmas estruturas, presentes na vida cotidiana e expostos, portanto, a formas de linguagem, usos, costumes e objetos comuns, os homens diferenciam-se e se tornam personalidades, capazes de criar, de inovar, de contradizer os ditames da sociedade capitalista e de humanizar-se. (HELLER, 1971).

Os estudos de Vigotski, Agnes Heller, Norbert Elias, E. P. Thompson e outros foram essenciais para o desenvolvimento das idéias presentes no capítulo seguinte, a interação e a mediação para o ensino enfocando os aspectos temporais cotidianos: distribuição, ritmo e momento oportuno.

CAPÍTULO 4

MEDIAÇÃO, ALFABETIZAÇÃO E TEMPOS ESCOLARES

A proposta deste capítulo é focar sobre os usos dos tempos na sala de aula tendo em vista o aprendizado. Que tempos constituem a ação docente? Quando o tempo social é considerado, quais cadências, que ritmos, que momentos oportunos são visualizados? Como se mostram o encaixe, a estratificação, a distribuição, a simultaneidade, a sincronicidade? Neste capítulo há relatos das ações rotineiras, comuns, algumas repetidas ciclicamente. Rotinas usadas taticamente no tempo escolar. Rotinas dirigidas com um propósito pedagógico, um objetivo e em uma direção e sentido que, implementados, parecem fazer a diferença. Muito mais que a velocidade. E, como diz Adélia Prado, durante processos de mudança a direção é muito mais importante que a velocidade. Isto é, nossas rotinas retratam nossas prioridades.

Ao analisar as rotinas, pude perceber com que frequência uma atividade aparece nos ciclos temporais (dia ou na semana, bimestre) e na linha anual. No caso deste texto, a distribuição e a cadência serão mais relatados do que o horário, o espaço, e a duração. Assim como afirmam Guedes-Pinto et al. (2007), as rotinas escolares dão visibilidade a nossos objetivos e propósitos.

Assim, procuro compreender o trabalho de uma professora experiente com seus alunos, enfocando alguns aspectos das temporalidades, os quais se tornaram significativos em referência ao ensino, às apropriações da cultura escrita e ao desenvolvimento nestas crianças de uma atividade de estudo. Conforme enfatiza, Hébrard (2000), “se você é capaz de descrever bem o que acontece na escola, o que é a escola, você é capaz de mudá-la um pouquinho” (p.7).

Tempo ou tempos é tanto Chronos quanto Kairós. Chronos, além da fragmentação e da mensuração, traz também a seqüência e a continuidade, por outro lado, kairós é a intensidade. Se o primeiro é o fluir, o segundo é o bordar, a mudança na triangulação entre trama e urdidura. Se alegoricamente Chronos é o semear, o jogar a lanço e as relações com a agricultura, Kairós é o laçar, caçar, o vigiar o momento oportuno, o pastorear e as relações do cuidado com os animais. São os laços, os elos, as amarras que dão intensidade e encadeiam os significados no fluir. A parte mais visível de Chronos, hoje em dia, é a quantidade e para Kairós é a qualidade.

Pretendo apresentar aspectos do material empírico coletado e produzido no trabalho de campo, relatando-os por meio de três aspectos temporais: a) continuidade e divisão, distribuição, cadência e encadeamento; b) ritmo e sincronicidade mais simultaneidade; c) momento oportuno e conhecibilidade. Trata-se de usar as dimensões cronológicas e kairológicas como norteadoras para a descrição do trabalho significativo e singular de uma professora alfabetizadora. A discussão dos usos dos tempos no cotidiano levou em consideração as análises elaboradas por Heller (1991),⁹² para estudar o cotidiano e o não-cotidiano, por Thompson (1998), e por Certeau (1994), para a compreensão dos processos de mediação a sala de aula de alfabetização, desta pesquisa, de acordo com a teoria histórico-cultural, e se concebendo as práticas e “a técnica como tempo, incluindo entre as técnicas, não apenas as técnicas da vida material, mas as técnicas da vida social, que vão nos permitir a interpretação de contextos”, conforme M. Santos (2002, p. 322).

Como já foi escrito no capítulo dois, esta pesquisa buscou documentar ao longo de dois anos, em setenta encontros, rotinas corriqueiras, cotidianas, singelas,

⁹² Tais categorias também foram utilizadas por Quiroz (1992) para estudar o tempo cotidiano na escola secundária e de uma outra forma por Ezpeleta (1992) para compreender o trabalho docente “invisível”.

planejadas ou improvisadas, mas efetivamente realizadas com o compromisso de alfabetizar.

Em tempos nos quais ora se prioriza a aprendizagem de competências e habilidades ou o aprender a conviver considero importante afirmar e relatar, partindo do pressuposto da teoria histórico-cultural do desenvolvimento, que o ensino não atrapalha a aprendizagem, muito pelo contrário, o ensino adianta-se ao aprendizado, cria zonas de desenvolvimento potencial, estabelece condições para que a aprendizagem caminhe.

4.1 Tempo Social: reflexões sobre o tempo escolar cotidiano

Conforme mencionado anteriormente, Heller (1991), ao discutir o contato cotidiano como base e reflexo das relações sociais, trabalha com o tempo cotidiano, em especial, com os aspectos temporais ou dimensões temporais da vida cotidiana. Assim, a autora elenca alguns: a) a irreversibilidade, como a parte orgânica de nossa consciência temporal cotidiana; b) o limite ou a morte e a relação com outras gerações; isto é, a consequência da irreversibilidade; c) a experiência interior temporal, ou a duração interna, isto é, a intensidade e o significado que singularizam detalhes do vivido fazendo minutos parecerem segundos ou horas eternas ou dimensão temporal do tempo vivido; d) o ritmo do tempo; e) a divisão ou a medida tempo e sua distribuição; e) o momento oportuno, como um instante de eleição (p. 385-393).

Como já explicitado nos capítulos anteriores, Heller não está preocupada em compreender como as categorias temporais da física, ou como as noções de tempo mais científicas, são aprendidas e usadas no cotidiano das pessoas; ao contrário, a autora pretende compreender que relações com o tempo são cotidianas e assim elevar tais relações a uma compreensão científica do real. Sobre os aspectos temporais da irreversibilidade, limite e duração interna, ou sobre tais categorias, fiz uso delas no capítulo anterior quanto relatei a história de vida profissional da professora. Tais aspectos temporais também estão presentes nas relações cotidianas da sala de aula, assim como os aspectos ritmo, divisão e momento oportuno estão presentes na vida pessoal, profissional e na nossa biografia. No entanto, para recorte da pesquisa, neste capítulo serão enfocados os três últimos aspectos citados.

Heller assume que sua análise sobre os aspectos do tempo leva em conta os aspectos da cotidianidade elaborados por Henri Lefebvre. Os autores Lefebvre e Régulier (1992) destacam alguns aspectos dos tempos cotidianos. O primeiro, também compartilhado por Elias (1998), refere-se ao caráter social do tempo, isto é, todo o tempo é social e produto da vida coletiva. Uma arquitetura temporal da moderna organização da produção, do consumo, da circulação e até da habitação tem por base um tempo que é social. O segundo aspecto destacado pelos autores refere-se ao fato de que a organização rítmica do tempo cotidiano é, concomitantemente, a mais pessoal, a mais interior, e ao mesmo tempo, a mais exteriorizada. A rítmica do tempo não é exteriorizada como ideologia, nem como uma ilusão, mas como uma realidade. Os tempos e ritmos adquiridos são simultaneamente interiores e sociais. Um terceiro elemento da temporalidade rítmica cotidiana é o da fragmentação.

Assim, o tempo quantificado submete-se à lei geral de nossa sociedade, que divide também os espaços. Há frações de espaços e tempos para diferentes trabalhos, separando os tempos do ócio, do lazer, da alimentação e de tantos períodos e momentos claramente demarcados e hierarquizados. Como afirma Teixeira (1998; 2004), apoiada naqueles autores, os três aspectos apontados por Lefebvre e Régulier (1992), estão presentes nos tempos escolares e na experiência do tempo das professoras.

Elias (1989; 1994) afirma que o tempo adquire um valor funcional e instrumental como ordenador e regulador das atividades sociais, construído subjetivamente, expressa o resultado de um extenso e complexo processo civilizador. O tempo depende do processo cultural socializador e civilizador dos membros dos grupos nos códigos e representações temporais de cada cultura. O tempo percebido por cada sujeito como um elemento externo a ele integra-se por mediação e apropriação à personalidade de cada um, modela sua estrutura volitiva e auto-regulativa, com base em complexos processos de sincronização, planejamento, mediação e encaixe temporal das atividades sociais.

Em primeiro lugar, não se deve esquecer que a escola está sujeita às mudanças históricas. Se a escola de primeiras letras organizava-se sob um tempo aleatório, com matrícula em fluxo *continuum*, pelo ensino individual e não simultâneo,

marcado pelo ritmo da aprendizagem do aluno ou pela livre decisão do professor⁹³; já a escola, especialmente na forma de grupo escolar, desde as primeiras décadas do século XX, marcou um tempo diferente. Atribuiu importância ao ensino simultâneo, ao tempo maximizado, aproveitado e útil (assim como para o espaço), ao currículo comum e ao desenvolvimento de séries. Isso ocorreu não só devido às inovações pedagógicas, mas também em virtude das transformações culturais e do mundo do trabalho, associadas ao industrialismo, ao movimento higienista, ao taylorismo-fordismo que marcaram mudanças na relação do homem com o tempo.

A escola, em suas diferentes concretizações, produziu também usos diferentes do tempo. Além da aprendizagem de diferentes conteúdos previstos nos programas, horários e calendários existem outras “virtudes” aprendidas na escola. É preciso lembrar que a própria organização do programa, do horário e do calendário, se a escola se organizará por série anual ou ciclos, se planejará a escolarização para dois, quatro, oito ou nove anos, traz marcas dos sentidos que estabelecemos com o tempo. Quanto tempo é destinado à alfabetização?⁹⁴

Embora a organização da arquitetura temporal das escolas primárias e dos grupos escolares ao longo do século XX seja caracterizada pela diversidade, como aponta Gallego (2003) e Souza (1999), a escola desta investigação, no início do século XXI, é marcada pelas tentativas de uniformização do sistema educacional brasileiro: funcionamento de Educação Infantil (pré-escola) e Ensino Fundamental (anos iniciais), por uma prescrição de distribuição temporal das disciplinas, tanto pela grade prescritiva da distribuição temporal quanto pela organização do desdobramento de dois turnos diurnos (manhã, intervalo, tarde). Cada turno é marcado por atividades de livre agregação na abertura e após o final das aulas e por um recreio na segunda metade do turno, pela

⁹³ Embora a escola de primeiras letras tenha sido substituída pelos grupos escolares já no início do século XX no leste brasileiro, há que se destacar que a escola de primeiras letras, ora designada como ensino doméstico, ora casa escolar, permaneceu como modalidade rural, concomitantemente, à escola de “colonos” comunitária, à casa escolar pública no oeste do Paraná até o início dos anos setenta, pois o grupo escolar (urbano) era muito reduzido em número, provavelmente um para cada distrito.

⁹⁴ Vale ressaltar, conforme argumenta Galego (2003), mesmo no século XX houve uma variação dos tempos destinados à aprendizagem da leitura. Ora o aprendizado da leitura era um pré-requisito para entrar na escola, ora era um ano, ora dois anos, ora um ano com duas horas diárias. De toda forma até meados da década de oitenta do século XX, tal aprendizado era pré-requisito para a progressão nas séries.

existência de uma data de matrícula comum em novembro e início da frequência a partir do mesmo dia em fevereiro. Além disso, trata-se de uma escola que, como toda a rede municipal, fundamenta a sua progressão no sistema seriado. Esta escola, em especial, atende pelo agrupamento de classes mais ou menos distribuídas pela idade (4 a 10 anos)⁹⁵ e adiantamento das crianças, isto é, oferece os últimos anos da Educação Infantil e a primeira etapa do Ensino Fundamental.

Outros atributos buscam também a uniformidade da jornada escolar para toda uma rede municipal de ensino com a duração prevista de vinte horas semanais em 200 dias letivos anuais e dois períodos de férias. Ou seja, 40 semanas de aulas intercaladas por férias menores durante o inverno, cerca de duas semanas, e uma outra maior no verão, cerca de seis ou oito semanas. Essa configuração temporal objetiva é mostrada à comunidade por um calendário amplamente divulgado. Divulgado na forma de informativos, de cartazes para os profissionais e professores, agendas para as crianças e por meio da construção de tabelas mensais em sala de aula marcando os dias letivos e não letivos e pelas mídias de comunicação. Assim, em uma escola fevereiro não são novembro. E, ao falar como a escola funciona, utilizo-me um amplo vocabulário temporal.

Apesar de todas as tentativas legais de instaurar uma rigidez temporal na escola, desde o final do século XIX, nunca um sistema disciplinar rígido chegou a se realizar plenamente. Mesmo porque não podemos desconsiderar o consumo dos indivíduos e suas operações. Uniformizações feitas para dar conta de certos objetivos e

⁹⁵ Vale notar que, no período em que realizou a pesquisa, a idade cronológica das crianças atendidas pela escola ficou inalterada. Desde o início da pesquisa em 2004 a escola seriava as crianças da seguinte forma: quatro e cinco anos e quem completava seis anos ao longo do ano entrava nas duas classes da Educação Infantil designadas por Pré-2 e Pré-3. As crianças de seis anos no início do ano, mas que completassem sete até 31 de dezembro, freqüentavam a 1ª série do Ensino Fundamental de oito anos. No ano de 2006, com a implantação do ensino fundamental de nove anos, a escola sob orientação da secretaria municipal transformou a turma de Educação Infantil (5 anos), designada anteriormente por Pré-3, em 1º Ano do Ensino Fundamental. Esta turma era composta pelas crianças que completassem seis anos até o final do ano de 2006 e se originou como determinação do mandato judicial da promotoria pública à interpretação da lei. Assim, as crianças de seis anos, que completariam sete anos passaram para a turma denominada 2º ano. Para o ano de 2007 houve uma maior tolerância à presença de crianças que completavam seis anos ao longo do ano para que freqüentassem o último ano da pré-escola. Vale ressaltar que as leis sobre o ensino fundamental de nove anos e, posteriormente, pareceres elaborados pela CNE/CEB orientam seis anos completos até o início do ano letivo para freqüentar o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

resistências suscitam outras. As professoras fazem um uso distinto do tempo escolar unificado. Dentro dos limites de uma moldura externa, elas fazem uma reconfiguração interna na sala de aula. No caso da professora da turma em que foi realizada a pesquisa de campo, o uso do tempo escolar era distinto daquele realizado por suas colegas de escola.

É um atributo de muitas professoras fazer um uso distinto do tempo prescrito, pelo burlar das regras ou por interpretar certas uniformizações de forma singular, ora resistindo verbalmente, ora veladamente, ora parecendo que se está aceitando plenamente a regulação. A distinção no caso de Lourdes é que seu trabalho faz-lhe sentido quando exercido com autonomia. Isso se torna visível, entre outras coisas, por saber qual é o seu trabalho, o objeto de seu ensino e pela busca de finalizar seus objetivos, isto é, pela visão de totalidade com que compreende o seu trabalho. Geralmente, esse comportamento implica numa maior dedicação, ora cronologicamente, ora em intensidade, ora em aproveitar o momento oportuno mais (ou melhor e menos) que as colegas.

As maiores angústias de Lourdes, segundo o que percebi, durante o período desta pesquisa e pelo recorte, estão relacionadas a sua autonomia do uso do tempo e do uso do seu processo de alfabetização. A principal delas, inclusive citada na sua biografia, referia-se a qualquer ação da coordenação pedagógica, da direção ou da secretaria municipal, que provocasse uma subtração da sua autonomia na sala de aula, tirando-lhe tempo (ou limitando seus métodos) para que as crianças aprendessem ler e escrever.

Outras angústias estavam associadas ao uso do tempo pelas colegas, especialmente, nos casos que ela designava como “enrolação” do tempo em prejuízo do tempo de ensino/aprendizado do aluno. *“Discretamente, dê uma espiada na turma tal (aponta). A turma está copiando matéria do quadro e a professora lendo romance de banca. Tá difícil né...”* (Caderno de campo, abr/2004) ou *“A segunda série passou o primeiro dia de aula inteiro fazendo cópia do alfabeto e a professora sentada na mesa! Você sabe que eles terminaram o ano fazendo textos grandes! O dia inteiro sentados fazendo a mesma cópia... Não vou falar nada senão vou arranjar dor de cabeça, mas daqui a pouco, com aqueles meninos espertos, a turma vai virar indisciplinada”* (Caderno de campo, fev/2005). *“Eu acho que o que acontece na hora-atividade é enrolação, pergunte pras crianças o que elas fizeram. Elas não sabem... veja os cadernos [mostra] ...*

não tem quase nada” (Caderno de campo, set/2005). “Enrolação” é o que Marilene Nunes (1999) denomina como “estratégias de resistência das trabalhadoras docentes contra o sofrimento gerado pelo controle disciplinar” sob situações de contínua incontrolabilidade e desamparo criando, assim, mecanismos para amenizar a situação. Para alguns trabalhadores podem ser suficientes representações mentais (atividades fantasmáticas), outros recorrem à descarga motora da energia psíquica (fuga, crise de raiva motora, atuação agressiva com os alunos, violência, obsessão pelo silêncio) (p. 171).

No entanto, podem ocorrer outras reações. Segundo Nunes (1999), que observou nas professoras do ensino fundamental comportamentos estratégicos e específicos para aliviar o sofrimento originado nas dificuldades de adaptar o trabalho prescrito e dado ao pouco controle que exercem sobre ele, há reações como: 1) reduzir o tempo de trabalho despendido na atividade docente, a aula começa mais tarde, termina mais cedo; 2) envolver-se durante a aula com outras atividades que não as relativas ao trabalho docente; 3) freqüente abandono de sala de aula; 4) absenteísmo; 5) burlar o controle prescrito não cumprindo o plano de ensino; 6) sobrecarga de tarefas para manter os alunos ocupados com muitos exercícios, sem intervenção pedagógica. (NUNES, 1999, p. 171-172).

Para Nunes (1999), tais estratégias para driblar o sofrimento, caracterizadas como sabotagem, resistência pelo boicote, como absenteísmo branco ou como fraude ao trabalho prescrito, faz com que os alunos também sofram. Porque reduz o tempo de trabalho pedagógico incorporado à formação, o que implica em uma desvalorização desse trabalho e faz com que, muito cedo, as crianças presenciem um trabalho alienado. Além de não resolver a questão do sofrimento, pois só melhoraria com autonomia, essa realidade, segundo a autora, fará com que os segmentos organizados pressionem para que ocorra maior controle na administração do sistema de ensino. E, em alguns casos, mais controle pode agravar a situação.

Conforme orienta Vasconcellos (2002), atualmente, longe das idéias românticas de uma profissão em que a autonomia da professora marcou gerações, o trabalho de professores esta cada vez mais codificado, racionalizado pelas diretivas ministeriais que prescrevem em detalhe o programa e a progressão a ser levada em conta.

Sem contestar Nunes, acredito que a singularidade do caso de Lourdes evidencia-se por uma resistência ao trabalho prescrito de outro modo, na forma de busca de autonomia do e no trabalho. Por ter iniciado, como descrevi no capítulo três, seus primeiros treze anos de trabalho na escola comunitária unidocente, ela construiu o seu trabalho no avesso da prescrição, mas com o outro a cooperar/controlar: o pai, o professor aposentado, o marido, os pais, a diretora, as colegas. O outro que olha o seu trabalho, de certa forma, controla e acompanha e torna possível a auto-regulação e a autonomia. Por seu trabalho de alfabetizadora fazer-lhe sentido, por ser desenvolvido trazendo o significado dele para as crianças por meio do ensino intencional, Lourdes usa o tempo para o ensino distintamente. Quase que exclusivamente para o uso de atividades pedagógicas, sejam elas lúdicas ou não, direcionando o tempo para o ensino da leitura.

Embora a noção mais visível do tempo escolar seja regida pela lógica da submissão a horários impostos, atividades seqüenciadas prescritas, normas e regimentos internos, pela utilização constante do tempo, pela cronologia dos calendários, pelas agendas, pela carga horária, pela hierarquização das disciplinas por entre o tempo esquadrinhado, quantitativo, existem singularidades, sujeitos anônimos movendo-se entre a noção visível. Professores que tentam fazer uso distinto dos tempos, do tempo que corre, do tempo que se perde, do tempo que aperta, do tempo que se gasta, do tempo de luta e da luta pelo tempo ou contra o tempo, do tempo distribuído pelo outro, introduzindo algo que lhes faça sentido. Usando o tempo em seu favor.

4.2 A distribuição do tempo no ciclo semanal

Como dissemos no capítulo um, diferente do ciclo diário e dos ciclos anuais que têm uma relação com o astronômico e com os ciclos da natureza, os ciclos semanais ou a semana são de caráter totalmente arbitrário. Outros povos utilizaram semanas de oito, dez ou doze dias. A nossa semana de sete dias remonta ao período do império babilônico, passando pelos hebreus e romanos foi divulgada por estes e convencionada pelos cristãos. Assim a nossa semana carrega uma distribuição interna em que o domingo, ou o primeiro dia, ainda é entendido por muitos como dia de descanso, mas, oficialmente, é dia de não

abertura dos órgãos públicos e também da escola. Durante esse ciclo arbitrário, mas convencional, de sete dias, é comum encontrar distribuições.

Uma das distinções quanto ao uso da distribuição do tempo das disciplinas na grade escolar, pela professora, é a intensificação de determinada área. Oficialmente, o currículo municipal, ou melhor, a grade temporal das disciplinas, é distribuída com uma certa equivalência. Para todas as séries iniciais do Ensino Fundamental⁹⁶ os alunos teriam as disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia e os projetos de trabalho, sendo que o número de aulas de cada disciplina é o mesmo seja para a primeira seja para a quarta série. Segundo a professora Lourdes, isso é um equívoco. Sua turma, em processo inicial de alfabetização, com idades entre 6 e 7,5 anos, usa um tempo para o ensino-aprendizado de Português/alfabetização (desenvolvimento da oralidade, valorização da língua escrita, apropriação da base alfabético-ortográfica do sistema, leitura, escrita coletiva de pequenos textos para registro) muito maior do que o prescrito e também muito maior que o de outras áreas.

A professora Lourdes relata que está “*pouco ligando*”, como ela própria diz, para os rótulos que colocam em seu trabalho, “*já fui chamada de tudo, cada década meu trabalho é rotulado com um nome, isto não ajuda ninguém*” e completa “*o que eu quero é que estes meus alunos aprendam a ler, se der, ensino a escrever*” (Caderno de campo, set/2004). Embora pareça uma afirmação que fale contra o próprio trabalho, cabe um esclarecimento do contexto. Estávamos no mês de setembro, enquanto a maioria da turma já lia fluentemente e escrevia bons e grandes textos, apenas um grupo de cerca de seis alunos mais “atrasados”⁹⁷ no aprendizado da leitura e da escrita ainda não tinham se apropriado do sistema alfabético-ortográfico da escrita. Assim, o objetivo principal para

⁹⁶ Para a Educação Infantil – nível pré-escola - na mesma instituição não existia uma orientação oficial para a distribuição do tempo; exceto aquela referente ao horário de início e de término das aulas. Embora compreendamos que os diferentes níveis de Educação Infantil (berçário, creche e pré-escola) necessitem de ordenamentos temporais, ritmos e distribuição das atividades que sejam diferentes do Ensino Fundamental, também compreendemos que deve haver similar compromisso de planejar e registrar tal arquitetura temporal. Como não havia registro naquela versão escrita do PPP, de 2004, perguntamo-nos se a ausência desse registro já não evidencia que a Educação Infantil está tendo um atendimento em segundo plano naquele estabelecimento.

⁹⁷ Mari., Marc., Vin., Jaq., Clei., Car., diante da aprendizagem da turma como um todo, pareciam estar atrasados, porém, haviam progredido mais que outros, pois iniciaram um ano em um nível mais elementar. Além disso, todos esses seis ainda não tinham completado sete anos de idade, na ocasião do episódio.

com *estes* alunos era que eles aprendessem primeiro a ler. Isto é, dentro da distribuição do tempo na sala, o tempo para alfabetizar era maior, dentro deste o tempo para ler era maior.

No período de produção e coleta dos dados, as aulas de Artes, Língua Estrangeira-Espanhol, Educação Física e Religião, por não terem profissional habilitado especificamente para esse fim, eram ministradas por uma professora regente com qualquer licenciatura. Por esse fato, não eram denominados oficialmente pelo município como disciplinas, mas como Projetos para os quais eram reservado um quinto do tempo letivo, isto é, quatro horas semanais. Algumas escolas distribuem essas horas ao longo da semana, mas nesta escola os projetos realizavam-se em um único dia. Nesses momentos, enquanto as crianças faziam essas aulas, as professoras cumpriam o tempo de hora-atividade (reuniões, cursos, planejamentos, estudos)⁹⁸. Mas, poucos denominavam aquelas aulas como projetos e sim como aulas de hora-atividade. A distribuição do tempo dos projetos neste dia de quatro horas junto com a turma cabia à professora.⁹⁹

O dia escolhido para cada professora ter sua hora-atividade era motivo de disputa entre elas e era regularizado internamente pelo critério de tempo de casa. Os dias preferidos para a hora-atividade eram a segunda e a sexta. Ter a hora-atividade na segunda-feira era uma prerrogativa que Lourdes fazia uso. Sua escolha e justificativa baseava-se no argumento de quebra do ritmo das aulas caso outra professora viesse a dar as aulas. Outro argumento era por considerar a segunda-feira o dia mais difícil quanto ao relacionamento com os alunos devido às mudanças de ritmo do final de semana. Lourdes também justificava com a possibilidade de um planejamento semanal à priori.

Uma visualização possível do tempo prescrito no PPP (Projeto Político Pedagógico), para a distribuição semanal, seria como o descrito no quadro a seguir¹⁰⁰.

⁹⁸ Não se trata de um momento de trabalho coletivo, como em outros lugares é comum a denominação de HTP, exceto quando os professores são convocados para a realização de cursos e eventos fora do prédio escolar. Geralmente, na escola em questão, por ter um número reduzido de turma de cada série por turno, realiza-se um trabalho mais individual.

⁹⁹ São quatro disciplinas e quatro horas. Geralmente, uma para cada. Um dos casos observados que torna complexa a execução dessas horas, é quando a família faz uso do direito de “des-matricular” o filho na disciplina de Religião. Como não existiam projetos alternativos para essa situação, nos poucos casos existentes, a escola ofereceu ao aluno as opções de ficar na coordenação ou na biblioteca ou chegar uma hora mais tarde.

¹⁰⁰ Havia uma sugestão oficializada documentada no PPP da escola, porém, durante todo o ano de 2004, o documento ficou inacessível e durante o ano de 2005 não foi permitida a fotocópia, apenas a leitura no local.

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
13:15	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada
13:20	Artes	<i>Português</i>	<i>Português</i>	Matemática	<i>Português</i>
14:20	Religião lanche	Matemática lanche	<i>Português/biblio teca</i> lanche	Geografia lanche	História lanche
15:20	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
15:30	Ed. Física	Matemática	Ciências	Ciências e flúor	Matemática
16: 20	Espanhol	<i>Português</i>	Matemática	<i>Português</i>	Matemática
17:15	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

É necessário destacar que essa divisão, distribuição, fragmentação é apenas documental. Trata-se de um projeto inexecutável pelas várias características da relação do trabalho docente nas turmas unidocentes. Também porque sua distribuição cronológica não leva em consideração os tempos das crianças ou da necessária cadência e decadência das atividades docentes. Cabe observar que a sirene escolar soa nas marcações temporais de entrada e saída e início e término do recreio. Mas, como não é uma sirene automática e necessita ser acionada pode ser ajustada conforme os acontecimentos do dia.

Na prescrição, o tempo do recreio é de dez minutos. O tempo de lanche compõe uma parte da segunda aula, regimentalmente, para que possa ser considerado uma atividade letiva e, assim, entrar para o cômputo das horas diárias. Ali o recreio também é uma atividade letiva prescrita como efetivo trabalho pedagógico e com necessidade de ser uma atividade planejada, organizada e executada por um profissional docente. Caso contrário, se o tempo do lanche e do recreio fossem livres, não poderia ser computado como uma hora-aula e seria subtraído das horas letivas diárias gerando necessidade de aumentar as horas-relógio na jornada escolar dos alunos e dos professores, com

conseqüências administrativas e de remuneração.¹⁰¹ A escolha de fazer o recreio orientado não é apenas desta escola, mas de toda a rede de ensino da cidade de Cascavel.

Assim, o recreio prescrito é de um certo tempo e de uma certa forma: dez minutos orientados. Mas, de fato, não é o que acontece. Há uma certa jurisprudência aceita por todos os docentes. O recreio parece ser importante para as crianças, tanto do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo quanto do desenvolvimento afetivo, justamente por que é um momento de livre agregação, de escolha de parceiros e atividades, da possibilidade de elaborar e executar o planejamento de uma brincadeira com quem quiser, ou de não ter planejamento algum e poder desfrutar o tempo livre.

A orientação do recreio nesta escola pode ser rapidamente descrita como espacial¹⁰². Há espaços permitidos, espaços proibidos e espaços proibidos que as crianças violam sem grandes punições. Em todos os espaços ocorre a livre agregação das crianças. No espaço da quadra coberta ocorrem as atividades de corda, bola, ping-pong, bambolê e

¹⁰¹ A discussão sobre **hora “relógio”** e **hora-aula** é freqüente nas escolas, pois no discurso sindical provocado pelos momentos de recreio e de reunião administrativa o aluno não é sonegado em seu tempo de ensino, mas que, ao contrário, o professor/trabalhador é quem vem sendo sonegado ao seu direito de alimentação e descanso quando é solicitado a “cuidar” o recreio ou nas “reuniões administrativo-informativas” nesses períodos. Em muitos lugares, isso, ocorre porque ainda existe a compreensão de que as mínimas 20 horas semanais, nos 200 dias letivos anuais referem-se à uma **hora-aula** de 50 minutos, configurando-se uma tradição ainda presente da LDBEN 5692/71 e não o mínimo de quatro horas de 60 minutos cada (240 minutos diários) em 200 dias, isto é, 4800 minutos anuais segundo a LDBEN9394/96. A polêmica aumenta quando os professores/trabalhadores são atualmente concursados ou contratados pelo regime de horas relógio (20 ou 25 ou 40 ou 50 horas relógio semanais), mas convivem com diferenças internas de regime de trabalho. Essa polêmica, juntamente com o problema dos abonos de faltas, foi motivo de regulamentação pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer 15/99-CNE/CEB), no qual o parecerista, C. R. J. Cury argumenta: “considerando a relatividade do tempo, a convencionalidade das horas sob a forma de construção sócio-histórica e a necessidade de marcadores do tempo comuns a todos e facilitadores da vida social; considerando-se a clareza dos tetos legais, não há amparo legal ou normativo para que haja o abono de horas aos estudantes” e para que o termo **horas** seja confundido com **hora-aula**. Assim, quando as deliberações, orientações e legislações nacionais redigem o termo **horas**, seja acrescentado ou não, de letivas, referem-se ao conceito convencionalizado de **hora-relógio** de 60 minutos; porém, quando estas mesmas orientações redigem **hora-aula** referem-se ao módulo ou tempo determinado pelo Projeto Pedagógico do estabelecimento. Tal módulo hora-aula deve ser estipulado segundo as características do público que atende. Assim uma hora-aula pode ser de 10 minutos na Educação Infantil, ou 30 minutos na educação profissional, ou a combinação de módulos de 40 minutos com módulos de 50 minutos no mesmo dia no ensino fundamental, ou mesmo hora-aula de 100 ou 200 minutos no ensino médio ou superior. O fundamental é que se resguarde, segundo a LDBEN 9394/96, o mínimo de 800 horas letivas anuais, e a totalidade das horas de um curso, esclarece o parecerista: horas (relógio) e não hora-aula.

¹⁰² A arquitetura espacial da escola está distribuída na forma de □, sendo a barra horizontal superior composta pelo bloco administrativo, cantina, sala de professores, quadra e banheiros, as duas barras paralelas verticais as salas de aula com um pátio interno descoberto e a barra horizontal inferior as salas de informática, biblioteca, balé e parque de brinquedos.

elásticos no piso, já brincadeiras e bate-papos sentados na escadaria. No espaço entre os blocos de sala, no pátio interno descoberto, ocorrem as atividades de lanche sobre as mesinhas de concreto, jogos dramáticos de casinha e homenzinhos; sob as mesinhas e bancos de concreto, diferentes brincadeiras de correr e empurrar, brincadeiras que envolvem ler e escrever (jogos de cartas, agendas, diários, bilhetes, torpedos de celular, etc.) e jogos de tabuleiro. Nos pátios externos ou de piso de pedras de brita e na rampa para o segundo andar são realizadas as brincadeiras de correr, escorregar e equilibrar, esconder, brincadeiras corporalmente rápidas, pois eram espaços de permanência “restrita”; no jardim florido em frente à sala dos professores e ao bloco administrativo, na biblioteca, nas salas de aula e no parque de brinquedos grandes as crianças nem tentam ir, pois, no caso dos últimos, ficam trancados à chave. O recreio, com cerca de cento e cinqüenta crianças do Ensino Fundamental, era orientado por uma professora e três funcionárias da limpeza e duas funcionárias administrativas. Já o recreio da Educação Infantil ocorria após o final do recreio das crianças maiores, e era orientado por suas respectivas professoras regentes.

De volta à discussão da distribuição quantitativa temporal: o recreio e o lanche das crianças realizam-se em momentos distintos a partir das 9:00 pela manhã e das 15:00 à tarde. Exigem toda uma sincronia de ações. As turmas dirigem-se ao refeitório, com suas respectivas professoras, uma por vez, iniciando pelas mais novas, da Educação Infantil, e permanecendo até três turmas no recinto. O lanche das crianças dura cerca de dez minutos. Em revezamento, quando a quarta turma é chamada para lanche, isso significa que a primeira turma já está retornando à sala de aula para continuar suas atividades. E assim sucessivamente até quando a turma mais velha lanche, aproximadamente às 9:20h ou às 15:20h. A sirene marca o início e o fim do recreio das crianças, isto é, o início e o fim do “lanche” das professoras que dura cerca de vinte minutos. Quando, então, inicia-se o recreio da Educação Infantil com cerca de trinta minutos. Às 10:00h ou às 16:00h as atividades de lanche e recreio de todas as turmas já terminaram.

Entre o documentado, dez minutos, e o uso em revezamento, cerca de trinta minutos para cada turma, este é um tempo que deve ser levado em consideração. Na

distribuição temporal, o lanche e o recreio (dez minutos mais vinte minutos) equivalem a cerca de duas horas e meia semanais. Tempo que quase nunca se resume a si próprio, pois, as crianças não se desligam do recreio instantaneamente ao entrar em sala. Alguns professores realizam atividades de transição e a fila é uma delas. Assim, pode-se chegar à quantia de três horas semanais esse tempo, embora sejam prescritos trinta minutos semanais. A diferença entre o documentado e o uso geralmente é subtraída do tempo de trabalho com as disciplinas, mas, tem uma jurisprudência temporal. O surpreendente seria se os profissionais da escola resolvessem usar o tempo do recreio conforme o prescrito: dez minutos para fazer lanchar cento e cinquenta crianças e cerca de dez professoras¹⁰³ e recrear.

Assim as vinte horas-relógio semanais são destinadas: quatro às atividades de hora-atividade, três às atividades de lanche e recreio, treze para que a professora regente dedique ao uso em sala de aula. Destas treze, há que se considerar as ações de entrada com oração e formação de fila, arrumação das mochilas para a saída e o ensino, sem nenhuma perturbação ou surpresa. Em uma distribuição rígida, torna-se um dilema para a professora e para a escola ter que excluir entre três horas de disciplinas ou três horas de recreio. Geralmente a escolha é pelo recreio. Pois não escolhê-lo seria como não observar o tempo das crianças.

Matematicamente, poderíamos supor que as treze horas-relógio seriam distribuídas para as dezesseis aulas curriculares (seis de matemática, seis de português, duas de ciências e duas de história e geografia) com cerca de cinquenta minutos cada. Isto é, distribuir as horas em aulas com tempo inferior a sessenta minutos. Possível sim, mas, esta é uma distribuição formal, oficial, documental e um nível de uniformização nem

¹⁰³ Nos setenta encontros registrados, raros foram os momentos em que pude presenciar o lanche livre dos docentes, cerca de dois ou três. Ora mais curtos, ora mais longos esses momentos eram decisivos para a administração escolar: eram preenchidos de informações, decisões coletivas, remanejamento dos planejamentos, escolhas de participantes em cursos e eventos, distribuição de tarefas, elaboração de textos coletivos nos quais a escola devesse emitir um parecer etc. Quando havia a necessidade de decisões coletivas a serem tomadas sobre alguma semana especial (carnaval, páscoa, dia das mães, semana das crianças, festa junina, semana de oratória, olimpíada de matemática, feira de talentos, passeios ecológicos, concursos de redações) ou algum problema para conhecimento de todos, o tempo do lanche extrapolava os vinte minutos. Como esse tempo é muito importante para a vida escolar, fico me questionando se ele não deveria ser formalmente acrescido para além do tempo letivo. Em outras redes de ensino, o estabelecimento de uma jornada de quatro horas e meia visa, oficialmente, compensar o tempo do recreio.

sempre encontrada no mundo real. Há uma outra hierarquia do uso dentro das treze horas na escola. Embora negada pela prescrição, e alardeada como equivocada pelos teóricos, ela existe. Consiste em compensar a diferença das três horas usadas como recreio e não documentadas pela “ausência” do trabalho com as disciplinas de Geografia e História.

No entanto, no caso da classe observada, quando Lourdes era a regente, este cômputo tornou-se inviável, pois, além de não haver um limite entre as disciplinas, havia uma duplicação das mesmas: enquanto trabalhava ciências, ensinava-se ao mesmo tempo a ler, enquanto trabalhava matemática ensinava-se também história, enquanto trabalhava português também aprendia geografia. A professora experiente e orientada para a aprendizagem das crianças mostra que a distribuição do tempo para o ensino na sala de aula de alfabetização é um tempo não farto, que precisa diariamente ser conseguido, capturado. *“Precisa-se arranjar tempo para o que precisa ser feito”* (Caderno de campo, jun/2004). A organização do tempo, e até a quantificação do mesmo, pode ser diferente quando se relaciona com distintas prioridades, com o planejamento, o conhecimento do objeto e as peculiaridades e especificidades de cada turma.

Em contraposição ao discurso de que a escola é composta predominantemente por um tempo linear, assim como também seria sua espacialidade (muros, grades, portas, salas de aula, lugares proibidos) com um tempo apenas quantitativo, seriado e gradeado, ocupado e ritmo rígido, evidenciou-se uma multiplicidade de usos e consumos não passivos. Claro que eles têm uma moldura temporal, do tempo da sociedade e dos limites do tempo escolar. No entanto, eventos simultâneos ou sincronizados, ocasiões aproveitadas, brechas para se fazer algo fora da uniformização, enfim, possibilidades de se fazer diferente quando não se naturaliza a ditadura do tempo, seja seu aspecto quantitativo ou qualitativo é possível.

4.3 Distribuição do tempo na sala de aula: falta de tempo, organização e cadência/decadência

Ciente e me informando que o tempo cronológico disponível para atender seus alunos em sala de aula é inferior a quatorze horas semanais, a professora diz: “É

pouco tempo... não admito enrolar, ocupar ou desperdiçar o tempo de trabalho...”, revelando um sentimento de falta de tempo para desenvolver seu objeto e seu objetivo. Isso não quer dizer que as crianças não podem brincar, correr, falar, desenhar, inventar, movimentar, brincadeiras corporais, orais ou escritas, ter tempo livre e planejar o que fazer com ele. Ao contrário, essas atividades fazem parte dos objetivos a serem alcançados. Dizia ela: “uma das vantagens de ser velha é conhecer os próprios limites... para desenvolver os objetivos que quero eu preciso de, no mínimo, quatorze horas semanais de trabalho com as crianças. Este é o meu limite, com menos que isto simplesmente não consigo. Não tenho mais saúde pra acelerar no fim do ano. Preciso distribuir ao longo das quarenta semanas... mesmo sabendo que existem umas cinco semanas, importantes, mas que não posso contar para meu uso... ”. (Caderno de Campo, ago/2005)

Lourdes referia-se em especial às semanas de festa: à semana de encerramento, à semana das crianças, à semana cívica, à festa junina, à semana das mães. Mas, também à necessidade, no seu trabalho, de ao dividir, fragmentar e distribuir o tempo manter o compasso¹⁰⁴ durante os intervalos. Sua fala lembrava-me a discussão de Bosi (1994), sobre os compassos sociais do tempo: “convém refletir sobre a divisão social do tempo que recobre as horas do relógio e impõe uma duração nova. Um dia inteiro pode dividir-se entre antes e depois de uma visita esperada” (p. 416), assim como para muitas professoras, em que o dia pessoal parece ser dividido em três grandes partes: antes da aula, aula e depois da aula.

Das relações sobre a distribuição do tempo e sua relação com o trabalho, encontrei outra distinção. Lourdes mantém uma ética em relação ao próprio trabalho: não se permite chegar para o trabalho atrasada, ou sair antes dele terminar; quando, por alguma razão, chegava atrasada, sentia-se um tanto envergonhada e sempre tinha uma justificativa, que, infelizmente, era geralmente ligada à saúde. Tratava-se de uma vergonha

¹⁰⁴ Compasso: dividido em espaços iguais, espaçado no tempo, dividir com exatidão simétrica, dar um ritmo regular, latim “compassare”, com “passare”, ou “passus” igual, ao tardio afastamento das pernas donde o passo, passada, era uma medida equivalente, exatidão, divisão, movimento e andamento regular, pêndulo período de tempo, ao mesmo ritmo, ao mesmo passo, medir com o passo. Houaiss (2001).

muito pouco compartilhada com as colegas. Entre faltar ou negociar o dia em que precisava sair, ela preferia negociar. Ironicamente, faltava na segunda-feira, seu dia de hora-atividade, e trocava ou restituía horas no turno da manhã ou em horas em outros momentos, prolongando o tempo da aula¹⁰⁵.

Outras táticas para prolongar o tempo cronológico e aumentar os momentos de mediação davam-se ao atender os alunos antes e depois do horário escolar. Envolveria usar parte do tempo semanal do recreio, terminar a atividade mesmo após a sirene de saída e em “casos de risco”, conforme denominava, atender em particular os alunos em sua casa.¹⁰⁶ Atender aos alunos no seu horário doméstico mostrava-me o quanto para nós, professoras, a divisão do tempo público e privado é tênue, que, muitas vezes, não damos conta de separá-los, simplesmente porque ser professor faz parte da nossa vida pessoal. Mostrava-me também o quanto a professora Lourdes era determinada quanto à tarefa de ensinar. Isto é, quando o tempo de ensino simultâneo não dava conta de fazer valer a prerrogativa de Comenius: “ensinar tudo a todos”, ela fazia uso do tempo de ensino individual. Dentre os dispositivos que tinha à mão, mesmo estando entre os mais antigos, como a aula individual no ambiente privado, Lourdes fazia-os valer, reforçando a

¹⁰⁵ Propor troca pelo dia em que se ausentou, irritava as colegas duplamente, pois não tinham como fazer o mesmo e teriam que assumir o registro da falta ou a ida ao médico junto a ficha no Recursos Humanos e faziam com que a professora tivesse mais tempo com os alunos. Por exemplo: atender individualmente ou em pequenos grupos alguns alunos com mais necessidade de intervenção antes do início das aulas das 12:50h às 13:15h, ou depois do horário de 17:15h às 17:45h, ou vir no turno matutino, mais ou menos, de 9:00h às 11:00h. Durante quase todo o ano de 2004, até aproximadamente setembro, o uso do tempo “fora da grade” foi “permitido”, mas, depois de dois eventos a margem ficou muito reduzida. Os dois eventos foram à avaliação das crianças em setembro e do Pré Conselho de Classe. A constatação do adiantamento da turma quanto à apropriação da escrita e da leitura de sua turma em relação a outra primeira série causou comparações e constrangimentos. Outro evento foi a eleição para diretores, no qual, a diretora atual pretendia a re-eleição, mas a professora Lourdes abertamente apoiou outra candidata. Nesse período, Lourdes ficou formalmente proibida de fazer uso de tempos fora dos convencionais (antes de 13:15 e depois de 17:15 e nos recreios) no espaço da escola. A justificativa era dupla: estar prejudicando ou atrasando os profissionais da limpeza e fazer horas-extras não remuneradas estava proibido pela Secretaria de Recursos Humanos.

¹⁰⁶ Quando fica explicitamente proibido o atendimento no espaço da escola fora da sua carga horária trabalhista, Lourdes resolve atender algumas crianças em sua casa, que se localiza a cerca de 300 metros da escola. Atendia, logo depois da aula, nas terça, quarta e quinta por cerca de uma hora, durante o horário de verão de 2004 ou algumas manhãs nos meses de setembro e outubro de 2005. Tal atendimento privado era de uma criança por vez, por aproximadamente uma semana ou duas semanas. Depois era substituído por outra criança. Sobre tais atividades, apenas presenciei a partida dela da escola acompanhada pelas crianças. Não tenho nenhum registro. Nunca insinuei que gostaria de ver. No entanto, repetidas vezes, ouvi seu relato sobre a progressão das atividades na sua mesa da sua cozinha. Os pais destes alunos estavam cientes e davam autorizações verbais para tal, pois era lá que eles pegavam as crianças para levar embora.

constatação de Hébrard (2000), de que o tempo das práticas é lento e está calçado na história.

Arrumar tempo, dividir e distribuir o tempo, fragmentar cronologicamente as atividades, mostrar o ritmo da vida social para as crianças e encadear as lições ou as unidades de estudo era fundamental para a professora conseguir atingir seus objetivos. A distribuição não se referia apenas ao fragmentar cronologicamente e quantitativamente o tempo da aula em atividades, mas organizá-lo e, acima de tudo, encadeá-lo. Encadeá-lo significava, além de dar uma cadência ao *continuum* da seqüência das aulas, também evitar o aborrecimento, a inatividade e a monotonia. Significava promover atividades de transição entre as demais atividades. Encadear o tempo era fazer com que as atividades e sua distribuição tivessem um sentido e um significado, tanto quanto uma forma de amenizar o sentimento de “falta de tempo”.

Agnes Heller (1991), descreve a “falta de tempo” como uma das dimensões temporais da vida cotidiana; argumenta que este é um fenômeno subjetivo e afetivo muito mais presente na atualidade do que no passado, devido a enorme importância do tempo na nossa época.

A distribuição do tempo é uma conseqüência necessária da finitude da vida e da economia na cotidianidade da qual vivemos. Quanto mais coisas devem ser feitas a cada dia e quanto mais rapidamente (por exigências internas e externas), tanto mais é necessário aprender a distribuir bem o tempo. A pontualidade é um importante atributo temporal na vida cotidiana. Os homens devem desenvolver, em si mesmos, a capacidade de atuar simultaneamente. (HELLER, 1991, p. 389)

A professora Lourdes, tendo em vista o uso do tempo, procurava não deixar que “a falta de tempo” se abatesse sobre seus alunos. Procurava deixá-los com diversas atividades, de conteúdos de ensino ou lúdicas, para que sempre tivessem alguma escolha para preencher os possíveis tempos.

Para Heller a consciência da falta de tempo revela “o temor de perder para sempre o que não conseguiu obter hoje”. O sentimento [ou o afeto, pois nos afeta] de “falta de tempo” no cotidiano é análogo a um sentimento de “excesso de tempo e este

excesso é uma consequência do crescimento da quantidade de tempo não usado para uma atividade”. Como consequência afetiva, temos o aborrecimento. Os aborrecimentos provêm não apenas da inatividade, mas também da monotonia de uma atividade cotidiana. “O antídoto do aborrecimento não é a atividade pura e simples, senão, a atividade que tem sentido, que permite desenvolver nossas capacidades humanas”. (op. cit. p. 389)

(...) Por outro lado, para entender a distinção entre a importância do espaço e do tempo, basta observar quantas pessoas, na atualidade, levam consigo um relógio e quantas um metro (...)” (HELLER, 1991, p.389).

A importância social da divisão do espaço na vida cotidiana, para Heller, é muito menor que a divisão do tempo. Hoje, segundo a autora, bastam na vida cotidiana os conceitos puramente empíricos de “grande”, “relativamente grande”, “muito alto”, etc. A importância da divisão do tempo, pelo contrário, está em contínuo aumento na vida social e, portanto, na vida cotidiana dos homens. (HELLER, 1991. p. 383).

Eu diria não que a importância seja menor, mas que ela nos preocupa de forma distinta. Muito embora, seja relevante lembrar que o geógrafo Milton Santos (1998) defende, em outro nível de análise, que o espaço e a sua propriedade privada no modo de produção capitalista é o resultado das somas consecutivas de exploração e apropriação dos tempos de outros. Para o geógrafo, o espaço privado é tempo, tempo “ao quadrado”.

Assim, acredito que a preocupação com o tempo próprio no cotidiano ainda é comum a muitas pessoas. Ainda é possível ao fraco fazer múltiplos usos táticos do tempo, enquanto que, para o uso do espaço isso se torne mais difícil. Os usos dos espaços estão envolvidos por estratégias de poder, de posse. Desde os espaços latifundiários à fragmentação e espacialidade urbana, encontrando-se vestígios até na espacialidade escolar. Um dos exemplos, no caso estudado, refere-se à orientação da Secretaria Municipal de Educação e da Secretaria de Recursos Humanos para que as professoras, e Lourdes também, não permanecessem no espaço escolar além do tempo contratado.

Ao distribuir o uso do tempo não bastava à professora fragmentá-lo durante a aula em atividades de 5 ou 10 minutos, mas, organiza-lo, planeja-lo para que fosse

duplamente aproveitado, isto é, que a atividade fosse pedagógica e *desenvolvente*¹⁰⁷, uma atividade que propiciasse desenvolvimento, para níveis diferentes de aprendizado da leitura e da escrita. No entanto, a face mais visível da organização para o tempo, ou que primeiro se mostrou visível para mim, foi a distribuição dos espaços e a atenção da professora com relação a vários aspectos que diziam respeito ao uso do espaço:

a) a organização espacial da sala, a limpeza, a regra de apontar lápis e jogar papel no lixo, a distribuição das paredes para cartazes das duas turmas e a distribuição das atividades no quadro negro assim como a distribuição das carteiras, ora em fila individual vertical, ora em fila horizontal com as mesas unidas, ora em trio, ora em formato de “U” e ora em dupla de acordo com a atividade.

b) ajudar as crianças quanto à organização do seu material no reduzido espaço de uma carteira, explicando sobre o material que podia ficar sobre a mesa, aquele que deveria ficar debaixo da mesa e o material que ficaria na mochila ou no armário da professora ou orientando a montagem da bolsa “*Carla, antes de vir pra escola olhe a pasta, veja se tem os materiais desta lista*”¹⁰⁸;

c) a organização do material para empréstimo: cola, apontador para emprestar, cadernos e lápis grafite no armário, uma caixa de sapato cheia de lápis de cor e de giz para o empréstimo na hora do desenho, tesouras para empréstimo, borrachas;

d) a organização do material que fica no armário pois tem um uso mais freqüente: livro didático, livros de literatura, carimbos de desenhos ou de letras cursivas e

¹⁰⁷ *Atividade desenvolvente* é um termo utilizado por Davidov (1988) e Gonzales Rey (2003) para atividades intencionais e mediadas que propiciem o desenvolvimento psíquico (emocional e cognitivo). O conceito de atividade desenvolvente tem origem no conceito de atividade de Leontiev e de zona de desenvolvimento proximal de Vigotski. As atividades são desenvolventes quando propiciam o aprendizado e o desenvolvimento, podendo ser na educação infantil tanto atividades de jogo em que a criança assume-se como sujeito de ação ou atividades em que, portando-se de forma cada vez mais autônoma, aprende a subordinar motivos e envolve-se em atividades propostas pelo outro. Já na fase escolar, a atividade desenvolvente é expressada pela intencionalidade docente na própria atividade de estudo, isto é, ao compreender que as pessoas assumem funções sociais específicas, com características próprias, a criança passa a interessar-se pelos conhecimentos de mundo. Conhecimentos que possibilitam uma compreensão mais extensa dos saberes que os adultos dominam para a sua atividade social.

¹⁰⁸ As crianças receberam uma lista escrita pela professora em letras caixa alta, fonte grande e com ilustrações dos materiais para trazer todos os dias na mochila: caderno, lápis, borracha, estojo, régua, copo para beber água. Esse material de leitura era impresso em papel cartão e muitas crianças mantiveram-no até o fim do ano.

imprensa, toquinhos para medir, régua de madeira, caixinhas com fichas da biblioteca, tampinhas e coleções para quantificar, jogos;

e) a organização da mesa da professora, enfeites, régua de 90 cm, relógio, o calendário de mesa, os vasos de flores naturais trocados quase uma vez por semana, a bíblia aberta nos salmos, sua bolsa de materiais pedagógicos, sua bolsa particular, as pastas com atividades realizadas e por realizar, e espaço vazio para atender;

f) a mesa de vasos de plantas em desenvolvimento “*para que as crianças percebam que nem tudo é de hoje pra amanhã*” e outros potes para observação de ciências;

g) a organização do caderno das crianças: toda uma tipografia era ensinada para o caderno ficar bonito, colorido e ilustrado, o ensino da proporção de alto, baixo, na lateral, à direita, em horizontal, na vertical, as margens e os espaços vazios entre as linhas e entre as palavras, assim como o ensino de que modo colar as folhas mimeografadas e fotocopiadas nas páginas do caderno.

Em vista da perspectiva do uso do tempo em sala de aula, acredito que a organização ajudava a *ganhar tempo*: diminuía as saídas da sala para buscar material ou podia replanejar, improvisar quando necessário, garantir a continuidade e evitar fragmentações indevidas. Sua organização do espaço também facilitava uma organização do tempo. No entanto, a organização e a distribuição do tempo era menos visível. Ou melhor, sua visibilidade dependia de um olhar específico para esse aspecto.

A distribuição e a organização do tempo possibilitava colocar as prioridades em momentos adequados (no início ou fim do dia, antes ou depois do recreio, em tal dia da semana). Para Guedes-Pinto et al (2007), nossas rotinas em sala de aula retratam nossas prioridades. Analisando-as, podemos perceber com que “frequência uma atividade aparece no dia ou na semana, se essa atividade tem ou não um horário e um espaço definidos para acontecer e em que momento do dia acontece, a duração prevista para ela e como ela se relaciona com outras atividades” (2007, p. 5). São elementos que indicam o que consideramos importante e o que valorizamos no tempo que compartilhamos com nossos alunos. Assim, para as autoras, as rotinas escolares dão visibilidade a nossos objetivos e propósitos como professoras.

Com base na relação com a rotina, a distribuição, a frequência, o horário em que as tarefas são realizadas, a relação com os outros conteúdos da sala de aula, pode-se perceber que para a professora Lourdes a prioridade é o ensino. O ensino dos conteúdos. O ensino da leitura, de suas funções sociais, do seu sistema alfabético-ortográfico, do conhecimento dos textos e também mostrar que a leitura afeta nossas emoções. Em especial, o ensino da leitura, as atividades de ouvir leituras, as leituras coletivas e as tentativas de ler ou “*conversar com as letras*”, como diz a professora. É no aprendizado da leitura que a professora apóia os demais conteúdos de geografia, ciências e matemática. Para tanto, havia uma distribuição dentro dos horários diários, da qual trarei uma breve descrição:

O horário prioritário do dia é antes do recreio. As atividades novas são realizadas logo no início da jornada. As atividades as quais as crianças já têm domínio são realizadas geralmente após o recreio. Um exemplo, o trabalho com o alfabeto móvel que no mês de fevereiro de 2004 era realizado na primeira hora de aula, foi decaindo ao longo do dia até que no início de maio ele era realizado no final do dia, quase que como uma atividade lúdica. Até que ele deixou de ser trabalhado pelo conjunto da turma. Outro exemplo, quando um novo livro de literatura era lido em voz alta, era comentado, trabalhado, desenhado etc, isso geralmente acontecia nas primeiras atividades do dia. No entanto, quando o mesmo livro era relido em voz alta ele decaía para o final do dia. Quando o livro didático de alfabetização, em letras caixas alta, estava parando de ser usado e já estava no fim do dia, o livro didático de Ciências, em letras minúsculas, entrou no começo do dia. Agora, em novembro, até o livro didático de matemática em letras pequeninas e espaços mínimos para escrever está ao final do dia e no começo estão as escritas e reescritas de texto. (Caderno de Campo, nov/2004).

Conforme já afirmado, as prioridades materializam-se em rotinas, em frequências, em continuidades e em horários privilegiados. Quase sempre, o horário em que ocorria a maioria das atividades desenvolventes ou aquelas que exigiam maior envolvimento, na turma da professora Lourdes, era anterior ao recreio. Houve momentos em que naquele dia, uma atividade principal foi realizada depois do recreio, mas isso ocorreu mais no quarto bimestre. Mesmo porque o caráter de continuidade de uma

atividade era requerido pelas crianças ainda que, a médio prazo, já estivesse em decadência. As crianças sabiam porque estavam fazendo determinada atividade e, geralmente, concordavam, com poucas resistências e poucas fugas, em trabalhar com afinco. As atividades pareciam ter significado para elas e o esforço era valorizado. Nunca observei as crianças fazerem a mesma atividade escrita mais de uma vez. A leitura sim, quando era para treinar. Em vez de simplesmente ocupar o tempo de quem terminou a atividade, algumas vezes, os alunos eram chamados para ajudar, outras vezes era permitido brincar.

Outra característica observada é que Lourdes não apressava ou acelerava a turma como um todo para a conclusão das tarefas, apenas em função dos marcadores de tempo externo, por exemplo, o recreio. Muitas vezes, presenciei ela dizendo: *“primeiro a atividade termina, depois o recreio, e não é castigo não, é organização”*. Ou pelo final do dia de aula: *“enquanto este grupo termina a atividade de ontem este outro vai fazendo esta...”* (Caderno de campo, maio/2005). Ou pelo passar do final de semana *“Em qual letra nós paramos a família silábica semana passada? Paramos no P agora é o Q. Ah! paramos no P, mas agora nós vamos fazer a família silábica do R. A letra Q, K e C, nós já fizemos...lembram?”* (Caderno de campo, maio/2004). Isso mostrava às crianças que o trabalho que faziam naquele momento era importante, mantinha a continuidade e o fluxo e, conseqüentemente, a conclusão.

O historiador inglês Thompson (1998) denomina tal acontecimento como uma ética de trabalho regulado pela tarefa e não simplesmente pelo relógio, como típico das sociedades pré-capitalistas, ou seja, do trabalho artesanal. Essa também é uma característica do trabalho quando o sentido e o significado não foram subtraídos do trabalhador.

Pode-se dizer que a distribuição do tempo (divisão, organização, decadências e continuidades) das atividades do trabalho da professora Lourdes ocorria dessa forma porque ela relacionava o trabalho daquele momento com o que seria desenvolvido durante todo o ano. Além disso, ela relaciona-se com o próprio trabalho de forma que se torna visível o domínio que exerce sobre seu fazer e sua segurança sobre quais objetivos atingir, o que faz parecer distinto daqueles que só podem se orientar pelo

relógio e pela prescrição. Existe uma autonomia e autoria conquistada no seu trabalhar e são mantidas em função da clareza do seu objeto de ensino e da disposição para manter este lugar. A distribuição, frequência, a organização, levam em conta, conscientemente ou não, um cálculo do futuro, uma progressão anual, uma cadência e uma decadência de algumas rotinas, eventos e intervenções.

4.4 Aspectos da distribuição do tempo em sala de aula: cadenciar e encadear

Ao distribuir o tempo das atividades e, conseqüentemente, cadenciá-las¹⁰⁹ e as encadear para evitar o aborrecimento, a inatividade e a monotonia e promover sentido e significado, além de focar a atividade principal desenvolvendo torna-se necessário criar, ou deixar que aconteça, ora elos, ora rupturas entre as atividades. Isto é, além das atividades principais e desenvolvendo existem outras, geralmente anônimas, seja com um sentido simples de relaxar, uma simples bagunça, seja algo simples e corriqueiro: são as atividades de transição. *“16:20 A professora dirigiu-se para o fundo da sala. Puxou uma cadeira, três mesas e se sentou. Portava um vidro de cola e um rolo de papel higiênico. À medida que as crianças terminavam, dirigiam-se ao fundo carregando a folha fotocopiada e um caderno. A professora ajudava a dobrar, a criança passava a cola e a professora com papel higiênico retirava o excesso. Entre aqueles que tinham colado rolava um bate-papo. Poucos minutos depois começamos o livro didático”*. (Caderno de campo, ago/2005)

O momento em que isso acontecia, a organização do caderno, denominei-o como um momento de transição. Embora fosse uma atividade quase que inócua e, muitas vezes, entendida como perda de tempo, este era um momento especial, envolto de um certo relaxamento. Aconteciam três coisas ao mesmo tempo. Mesmo sendo uma atividade

¹⁰⁹ Cadências: regularidades, encadeamento, sucessão regular, pausas e ênfases, repetição regular ou ritmada, grau de velocidade com que se completam as fases de um processo, relaxamento e abaixamento de entonação no final de uma unidade lingüística, pulsação, encadeamento de duas notas musicais; do latim cair, declinar, cessar, perder as forças, abrandar, moderar-se. Cadente, que cai ou esta a cair, análogo à queda, declínio e diminuição. Encadear: Promover elos de ligação, formar uma corrente com os elos. Propiciar a continuidade das pequenas rupturas.

simples, estava envolvida pela sincronicidade. Era um momento em que o ritmo da aula mudava, o movimento dos corpos nos espaços e a agregação entre os pares também se alteravam.

Quem já tinha acabado a tarefa, atravessado a sala e ajudado a colar podia brincar e conversar, quem não tinha acabado deveria terminar naquele íterim de tempo, senão teria que colar em casa. Era um momento de descanso para as crianças e para a professora: o seu posicionamento parecia indicar que aquele não era um momento de ensino dirigido, mas um tempo para e das crianças. Embora a circulação corporal e a escolha dos parceiros fossem livres, nem tudo era permitido, algumas brincadeiras e gritos não poderiam acontecer, pois parte estava trabalhando, terminando a atividade que outros já concluíram. Este é um espaço-tempo conquistado. Trata-se de um dos poucos momentos no qual a professora ficava sentada. Esta movimentação no espaço, o sentar da professora, seu acalmar e o agitar das crianças, foi o que tornou perceptível para mim a atividade de transição.¹¹⁰ A atividade de transição é um elo entre a fragmentação e a continuidade na cadência do tempo na sala de aula.

Elas serão pontos. Pontos que podem ficar soltos. Pontos que precisam ser cadenciados e encadeados. A cadência e o encadeamento revelam-se no como uma aula segue a outra, como uma atividade ganha progressão e depois decai ao longo do ano letivo

¹¹⁰ As atividades de transição eram muito inespecíficas: o levantar de cada fila para tomar água no filtro no fundo da sala, sair em grupos para ir ao banheiro, movimentações orientadas como cantar andando pela sala, conversas, brinquedo e livre agregação, arrumar a mesa, aguardar o material x e pegar o y, sair todos rapidamente da sala para observar algo e retornar, recolher os papeizinhos do chão da sala, reorganizar as carteiras mudando de dupla para trio, desenhar, fixar a atividade no mural da sala, distribuir giz colorido para desenhar livremente no quadro, ou pela entrada de alguém na sala etc. Inespecíficas mas freqüentes, todos os dias aconteciam vários momentos de transição. Foi difícil e tardio para mim fazê-las observáveis, registrar e documentar. Levei meses para compreender aquela bagunça rápida tinha uma intencionalidade. Em meados do segundo semestre de 2004, sugeri que uma aluna minha da graduação Gilmará Gazzoto do grupo de Prática de Ensino 1 observasse a sala de Lourdes e fizesse um relato escrito. Ela adorou o encontro, mas teve muitas dificuldades de relatar o que ela chamou de aquela “bagunça organizada”. Foi conversando com ela para lhe mostrar que aquela movimentação não se tratava de indisciplina dos alunos ou desleixo da professora que consegui formular para mim a necessidade de explicitar a atividade de transição, entre uma coisa e outra, ou um intervalo dentro da mesma atividade. Observar as atividades de transição, os encadeamentos e as cadências revelaram ser de grande dificuldade; Exigia um recorte muito preciso e uma atenção direcionada por um período de tempo relativamente longo. Embora não fossem atividades planejadas no currículo prescrito, eram atividades vitais para compreender a dinâmica do tempo (cadência, ritmo e momento oportuno) na sala e poder registrá-la. Elas aconteciam improvisadas, consentidas e ou propostas pela professora, mas sempre numa tensão entre atender o tempo das crianças e o tempo da professora. Cabia à professora, pela sua conhecibilidade, perceber o momento adequado para permiti-lo.

e possibilita elos e ligações com outras. Vale ressaltar que dentro da cotidianidade da sala de aula, o uso do tempo, cadenciando-o significativamente, anula a idéia de um aula maravilhosa hoje, com um planejamento todo especial e outra aula maravilhosa daqui a alguns dias, pois, mesmo que planejadas com a melhor intenção, não compõem um cadenciar e encadeamentos significativos.

No entanto, o que possibilitava que as atividades se tornassem significativas para as crianças ao longo do tempo eram a distribuição, o compasso e o cadenciar e o encadeamento com que Lourdes organizava a progressão, a continuidade e a retomada, ou o vai e vem, dentro dos conteúdos para alfabetizar.

4.5 Distribuição, cadências e continuidade analógica: trazendo significados e fazendo outros sentidos

Existem cadências e encadeamentos que são mais notados ao longo de um dia, e se revelam como amarrações, como elos. Bondioli (2004) nomeia esses episódios como continuidade analógica, entendida como “a retomada de conteúdos da atividade anterior, a analogia envolve várias atividades e a continuidade configura-se mais como didática” (p. 115). Exemplificarei a cadência ou a continuidade com alguns registros de episódios de rotinas e anúncio de atividades:

Trecho do caderno de campo de 19 de outubro de 2004:

“15:00 Depois de várias leituras e interpretações de texto as crianças desenham na folha mimeografada ao lado da parlenda: “Cadê o toucinho que tava aqui”. Enquanto a professora toma/ajuda na leitura.

15:10 Lanche no refeitório: chá com bolachas. É rápido e as crianças voltam para a sala à espera do início do recreio. Enquanto isso, a professora explica a tarefa de casa: “*Terminar a ilustração da parlenda ‘Cadê o toucinho que tava aqui’*”. Cópia da consigna rapidamente.

15:20 Sirene soa marcando o início do recreio. Os alunos se mexem para levantar. A professora faz um gesto para esperarem e diz “*Abram o livro de ciências na página 69.*” Escreve no quadro o numeral 69. Um aluno exclama: “*Professora, a gente não vai no*

recreio?!” A professora justifica: *“Vai, mas deixem o livro aberto, quando voltar tá pronto para trabalhar... Antes de voltarem lavem as mãos e xixi...”* As crianças compreendem o planejamento e selecionam e abrem o livro.

15:21 As crianças começam a sair para o recreio e a professora fecha a porta.

15:40 Sirene do fim do recreio e agrupamento embolado diante da porta da sala.

15:45 A maioria das crianças entraram, e já estão lendo quando a professora avisa: *“Todos sentados e lendo a página 69”*.

Trecho do caderno de campo de 26 de outubro de 2004:

15:15 Voltam da merenda em alvoroço. *“Não é hora de brinquedo. Vamos trabalhar...”* Continuam uma atividade no livro de matemática. (...)

15:20 Sirene para o recreio. As crianças se movimentam para levantar. *“Não vai sair, vamos terminar. Este tempo [de recreio] compensamos no fim da aula.*

15:30 Vão para o recreio. Deixam o livro fechado com um lápis marcando a página.

15:40 Voltam do recreio e continuam outra atividade no livro de matemática na mesma página.

O encadeamento ou continuidade de uma atividade em outra no interior no mesmo dia, é mais fácil para ser observada e relatada, mas, escolhi este episódio pois ele parecia ter uma diferença em relação a episódios similares alguns meses anteriores: nenhuma criança manifestou um leve descontentamento em estar perdendo parte do recreio. Embora a continuidade pareça inicialmente apenas uma estratégia de poupar tempo, havia algo que a atividade de tirar o livro da mochila e abrir na página, ou antecipar uma ação, promovia. Ela orientava a ação das crianças, criava uma relação do agora com o que vem depois.

Assim, em outubro, as crianças pareciam mais integradas como sujeitos de seus fazeres e com os objetivos propostos do que em meses anteriores. Estavam em outro nível de desenvolvimento a respeito do tempo e de sua auto-organização. Mesmo que essa organização atrasasse o recreio e não atendesse a seus desejos imediatos, elas colaboravam. Mostravam que ampliavam sua capacidade de regular o comportamento e

desenvolveram uma importante compreensão a respeito do tempo e da auto-organização, complexificavam seu psiquismo um pouco. Assim, é importante salientar que as continuidades dentro dos dias, a cadência temporal, já eram minimamente compreendidas pelas crianças, o suficiente para, pelo menos, “captarem” a lógica das proposições da professora e subordinar seus desejos e motivos.

Os elos temporais, a divisão-continuidade das atividades, apesar de presentes na vida cotidiana,¹¹¹ necessitam ser, num processo educacional, intencionalmente explicitados. Isso foi sendo feito desde as primeiras aulas, com a retomada contínua de eventos e aulas anteriores. A explicitação dos encadeamentos ajudava tanto os alunos a criarem significações sobre os eventos em aula quanto ajudava na construção de memória sobre outros tempos que não o presente.

O episódio seguinte mostra que a professora estava preocupada em estabelecer elos e continuidades e também preocupada em orientar as crianças sobre isso desde o começo das aulas. Este é o primeiro encadeamento com a turma que consegui registrar:

10 de fevereiro de 2005. Primeiro dia de aula

(...)

14:45 Apresenta para as crianças um livro de literatura grande (cerca de 30cm x 40cm) velho e muito gasto. Conta para as crianças a história daquele exemplar e das dezenas de crianças que o leram

¹¹¹ “A vida cotidiana é - como *toda* outra objetivação - um objetivar-se em *duplo* sentido. Por um lado, como temos dito, é o processo de contínua exteriorização do sujeito; por outro, é também o perene *processo de reprodução* do particular. No infinito processo de exteriorização forma-se, objetiva-se, o mesmo *particular*. Se essas objetivações estão sempre no mesmo nível, “se repetem”, o particular se reproduz sempre ao mesmo nível; pelo contrário, quando as objetivações são de novo tipo, contêm o novo, alcançam um nível superior, também o particular encontra-se em um nível superior em sua reprodução. Se as objetivações são incoerentes, se falta nelas um princípio ordenador unitário, se representam só “adaptações”, interiorizações, o particular reproduz-se ao nível da particularidade; se as objetivações são sintetizadas, se levam a marca da personalidade [sujeito ativo na produção de sentidos e significados, que coloca a sua marca pessoal e singular sobre elas], a objetivação da vida cotidiana - no plano do sujeito - é o indivíduo. *O objetivar-se como exteriorização contínua e a personalidade como objetivação são, por conseguinte, processos que se requerem mutuamente, que interatuam reciprocamente, que não é possível separar; ou mais exatamente, são dois resultados de um único processo.*” (HELLER, 1991, p. 97, grifos da autora, tradução nossa).

em outros anos¹¹². Trata-se de Pinote, o Fracote e Janjão, o fortão.¹¹³

“*Quero ver quem vai ficar ligado no livro independente do barulho lá fora. Eu vou ficar dentro do livro!*”¹¹⁴ Fecha a porta e aguarda um pouco. Lê para a turma o livro enquanto mostra as ilustrações com uma ênfase no suspense do enredo. As crianças pedem e ela lê novamente, apenas as ilustrações, rememorando o enredo pelos comentários das crianças perguntando “*o que aconteceu aqui*” (...) Fecha o livro e fazem perguntas, respostas e comentários sobre o enredo e a moral do livro¹¹⁵. (...)

A turma tem interrupções de visitantes, sai um, entra outro, (coordenação pedagógica com livro didático, a servente com cadernos, a secretária da coordenação com lápis, borracha e cola, a diretora para perguntar se está tudo bem, a coordenadora pedagógica com mais livros, outra secretária com a lista de chamada. Para cada entrada Lourdes tem que parar o diálogo sobre o livro e assinar o recebimento do material). Visivelmente irritada olha pra mim e diz: “*Hoje é quinta-feira, tiveram três dias pra fazer isto!*”. Deixa a pilha de material sobre a mesa. Pede atenção pras crianças e lê novamente o livro sem mostrar as ilustrações com a turma mais silenciosa. (...)

15:20 Lanche e recreio.

15:40 Distribuí pequenos pedaços de papel sulfite de variadas cores; um quarto da folha, para que escrevessem o nome (...) a professora passa entre as carteiras para ver quem precisa de ajuda. Agrupa-os em duplas e pede para fazer um desenho livre no pedaço colorido e diz que podem conversar baixinho.(...) A professora não pede para desenhar sobre o livro lido, mas uma parte dos alunos faz isto. Bate à porta uma ex-aluna com uma cartinha. (...)

¹¹² Cria o primeiro elo, que em aulas seguintes ela explicita: naquela turma tinha filhos, sobrinhos e netos de pessoas que há anos atrás tinham sido também seus alunos: quando crianças ou quando adultos.

¹¹³ A professora me diz que a escolha do livro é proposital pela sua moral. O fraco vence o forte pelo riso, e por não poder ser proibido de pensar. É um livro sobre relacionamento entre crianças.

¹¹⁴ Fora da sala de aula havia muito movimento. Por ser o primeiro dia de aula muitas crianças ficavam olhando para fora para ver se a mãe tinha ido embora ou se achava algum conhecido. A porta permaneceu aberta, mas a professora enfatizava com sua fala que era necessário eles aprenderem a subordinar os motivos.

¹¹⁵ As perguntas orientavam a lembrança do enredo: “*Quem contou em casa a história de ontem, quem lembra?(...) Qual era o título?“O que acontece com o Janjão?(...) Como ele era com a sua turma?(...) Porque ele era o fortão?(...) Como o Pinote reage? (...) Porque o Janjão fica irritado?(...) Porque o Pinote ri?(...) O que ele fala pro Janjão?(...) Quem vence?O que pinote diz no final?” etc. (Caderno de Campo, 10-02-2005)*

11 de fevereiro de 2005, segundo dia de aula:

(...)

13:20 Devolve o desenho feito no dia anterior no pequeno papel para que terminem. As crianças estranham, pois acreditavam estar pronto. Eles se entreolham. Olham para mim. Ela orienta para completar e acrescentar e para olhar o do colega e deixar melhor. Eles continuam achando estranho (...) a professora sai um instante até a porta da sala para receber duas meninas que não vieram no dia anterior e volta lhes mostrando a turma e o que poderiam fazer pra melhorar o desenho do dia anterior. (...)

13:25 [A Professora faz perguntas para os alunos sobre] a história de Janjão e Pinote. Lê novamente a história, “*por causa das duas alunas novas!*” parando para a cada página, mostrar a ilustração. (Caderno de campo, 11/02/2005)

Desse episódio corriqueiro podemos extrair vários comentários para uma turma de alfabetização. As atividades parecem simples: ouvir história, comentar sobre a história, lembrar a história lida, desenhar, escrever o nome. Mas receber um papel usado para redesenhar... continuar um desenho, melhorar o desenho... isso não era usual. No entanto, para a professora era uma atividade impregnada de sentidos do ponto de vista temporal. Foi intencionalmente planejada e preparada para que no segundo dia continuasse as atividades iniciadas no primeiro. Completar uma atividade iniciada anteriormente, continuar um desenho, melhorar, foi ensinado naquele dia “acrescentando detalhes”: “*you pode colocar um sol... you pode fazer uma casa para ele... you pode pintar... pode colocar bolinhas no vestido*”. Dar continuidade ao desenho, criou, intencionalmente, alguns conflitos (internos) nas crianças, tanto que alguns pediram para reiniciar o desenho em outra folha. Mas, ela intervinha dizendo que o objetivo era outro. Que era completar e não fazer de novo. Que aquele estava bom, mas poderia ser melhorado.

Assim, a professora passava entre as carteiras perguntando sobre o que pretendiam e fazendo sugestões pontuais para melhorar. À medida que percorria a turma, trocava crianças do lugar onde estavam sentadas, refazia duplas e trios e colocava em cada um deles alguma criança que tivesse feito um desenho mais elaborado e verbalmente

orientando para que olhassem para a produção do colega. “*É para pensarem que pode ser retomado, pode ter uma continuidade.*” (Caderno de campo, fev/2005).

Vale ressaltar que uma das práticas comuns daquelas crianças quando estavam na pré-escola era desenhar ou colorir uma folha diferente a cada dia e a possibilidade de refazer era pequena, quase uma punição. Lourdes pretendia intencionalmente quebrar com esta cultura anterior. Quebrar com um outro tipo de encadeamento e instituir outra possibilidade, a de outro tipo de trabalho, no qual algumas tarefas precisam ser refeitas e outras continuadas. Parecia que a professora não estava ensinando como as crianças tinham que desenhar. A ênfase da atividade era mais a intenção de criar uma conduta diante do exercício e no desenvolvimento das relações entre os pares. Isto é, não era apenas redesenhar, mas propiciar o desenvolvimento do comportamento, do relacionamento com os outros, consigo mesmo e com a atividade de estudo.

Esse episódio de encadeamento e continuidade foi apenas o primeiro. Os encadeamentos começaram com os desenhos, depois foram para as atividades no caderno, nos livros, nas leituras orais da professora e, finalmente, na produção de textos e na reescrita. A estranheza dos dias iniciais, de completar o desenho, foi cedendo lugar já nas primeiras semanas para uma nova conduta diante da própria atividade de desenhar. Ao mesmo tempo em que a possibilidade de continuar fazendo no dia seguinte o que tinham feito antes dava margem para que as crianças fizessem com mais vagar, com mais lentidão, que retomassem o trabalho e também libertava as crianças de terem que concluir naquele tempo cronológico. Isso possibilitava que as mesmas crianças aperfeiçoassem seu projeto inicial ou planejassem (mesmo com a atividade já em andamento) uma continuidade e no dia seguinte rememorassem seu empreendimento. A estranheza dos dias iniciais foi substituída por uma familiaridade nas semanas seguintes. Desenhar, deixou de ser apenas uma atividade para ocupar o tempo ou para colocar na pasta.

De certa forma, desenhar para aquela turma marcava a entrada na escolarização. Como uma atividade mobilizadora de envolvimento e desenvolvimento e também como um tempo para o lúdico, um tempo para poder conversar com o colega e trocar técnicas de desenho. Ela ganhava um sentido autoral. Foi no envolvimento com essa

atividade e com as mediações da professora e dos colegas que foram sendo verbalizados os desejos e os motivos para aprender. Muitas das crianças pretendiam melhorar sua habilidade motora para desenhar mais bonito. Enquanto isso, eles também aprendiam sobre o desenvolvimento do relacionamento e da camaradagem entre os pares, sobre a necessidade de pensar sobre as histórias lidas ou narradas, sobre simbolizar o real¹¹⁶, mas também aprendiam a fazer uma atividade da qual tinham prazer e orgulho em expor.

A noção de continuidade e intensidade ou envolvimento com a produção inicialmente pelo desenho foi expandida para uma relação similar também com a leitura, a escrita e a produção de textos. O encadeamento e o cadenciar foram o movimento inicial para dar significado (emocional, afetivo e cognitivo) àquelas tarefas. E, conseqüentemente, uma relação temporal de intensidade e memória com aquele caderno de desenhos das histórias lidas ou contadas. A beleza do encadeamento não está no extraordinário, no inusitado, mas na sua repetição, ou melhor na repetição modificada. (Compõe o Anexo 3 o título das histórias que foram desenhadas nas primeiras semanas de aula).

Na dinâmica temporal da sala de aula existe o encadeamento acima descrito, de um dia em outro momento, produzindo uma certa rotina. Rotina que vai decaindo para dar lugar a outras. No entanto, também existem outros encadeamentos. Diria que são encadeamentos longos, desenvolvidos ao longo de um ano. É mais freqüente vermos as discussões sobre os encadeamentos levando em consideração o desenvolvimento dos conteúdos do ponto de vista curricular, de uma seqüência de assuntos, temas e pontos que seguem o outro e no outro ano ampliam. No entanto, neste texto apontarei encadeamentos subjacentes àqueles. No caso da turma de alfabetização

¹¹⁶ Desenhar promove a possibilidade de observar a realidade com outro rigor, de tomar consciência das pequenas diferenças que fazem sentido no mundo real. Desenvolve, assim, diferentes formas de simbolizar a realidade. Por exemplo, vizinha à escola havia uma casa cujo quintal tinha um pé de mamão, um pé de manga e um pinheiro. Embora sejam árvores diferentes entre si, somente após a intervenção da professora as crianças viram a possibilidade e a necessidade de desenhá-las diferente. Outras vezes, desenhar era a atividade na qual (por meio dela e por causa dela) as crianças aprendiam a quantificar, a aprender as características físicas dos animais (peixes, aves, mamíferos, insetos ou aracnídeos), alguns conceitos da geometria e da cartografia.

observada o encadeamento dos tipos de caderno e da tipologia gráfica das letras, o encadeamento das leituras no livro didático e o encadeamento das aprendizagens.

4.6 Encadeando cadernos e tipos de letras

A discussão sobre o uso de cadernos na alfabetização e tipo de letra era freqüente entre os alfabetizadores no final da década de 80. Não necessariamente uma discussão teórica, ou acadêmica, mas era uma discussão que circulava na prática pedagógica e estava presente nas revistas de divulgação. No debate sobre o tipo de letra a ser ensinado estava permeado uma discussão sobre os métodos fônicos, que usavam letra cursiva, para a desmetodização construtivista (MORTATTI, 2000), que advogava a letra de caixa alta para o início da alfabetização. Era comum a expressão: “no caderno da criança o retrato da professora”, isso significava o mesmo que dizer “tome cuidado”. Tome cuidado com os registros, com a forma e o conteúdo que as crianças marcavam no caderno e também das intervenções, diziam “esta é uma parte visível do trabalho”.

Gvirtz (1997) estuda os cadernos de aula na escola primária da Argentina após o movimento da escola nova a partir da década de 20. O principal foco de análise do trabalho da autora é a discussão em torno do caderno único e, posteriormente, a sua prescrição em utilizá-lo e como. A autora mostra que naquele contexto o caderno único incorporava-se à instituição escolar junto a uma reforma mais geral do currículo e da escola. O caderno único, isto é, o mesmo caderno para todas as disciplinas e as tarefas de casa (quando estas eram propostas como parte de um projeto) era parte da implementação de uma proposta de controle professoral sobre as aprendizagens da criança e deixava visível a seqüência temporal dos registros. Com a idealização da aprendizagem escolanovista por projetos de pesquisa, o caderno único explicitava a contradição da necessidade docente de controle daquilo que as crianças aprendiam. Muitas vezes, o caderno de tarefas de casa aparecia nesse contexto para distinguir as aprendizagens no interior da escola daquelas em que havia interferência familiar. No caderno único deveria seguir a seqüência cronológica, sem divisão por disciplinas, mas marcando a data. Mesmo hoje é comum os registros nos cadernos iniciarem pela data.

No caso em que acompanhei, todos os registros no caderno ou na folha mimeografada eram encabeçados pela data. No entanto, o registro da data foi muito menos freqüente durante o uso direto do livro didático mesmo que tais livros sejam perecíveis¹¹⁷, exceto o dicionário, nas turmas de alfabetização. As turmas de Lourdes iniciaram o ano com caderno único e finalizaram usando, ao mesmo tempo, mais de um caderno. Havia uma seqüência nos cadernos, assim como nos livros. Os cadernos das crianças mostravam e registravam parte do tempo destinado à escrita. Dentre as múltiplas atividades realizadas no dia (leituras, jogos, escritas, desenhos, etc), algumas que tinham o caráter de síntese eram registradas no caderno. Em 2004 e 2005, a professora Lourdes utilizou-se do caderno único nos meses iniciais, para o seu trabalho. Um caderno que vai se encadeando em outro. Desde o começo da primeira semana letiva, as crianças têm dois cadernos únicos. Um para a professora regente com as disciplinas de português, matemática, ciências, geografia e história e um segundo caderno para a professora de hora-atividade com as aulas de artes, religião, espanhol e educação física.

O caderno em que era registravam as atividades com a professora de hora-atividade era usado esporadicamente, havia semana que sim, outra que não; ficava guardado no armário da sala e as crianças levavam-no para casa ao final do ano. O caderno que trabalhavam com Lourdes, para todas as atividades e disciplinas, era inclusive utilizado como caderno para as tarefas de casa. Assim, ficava guardado na mochila, ido e voltava da casa para a escola. Quando aquele caderno era preenchido, outro se encadeava a ele. No último semestre letivo, as crianças já estavam usando simultaneamente três cadernos: caligrafia e geografia, matemática quadriculado e o mais usado, o pautado. A seqüência dos cadernos¹¹⁸ foi a seguinte: a) caderno de desenho sem pauta, b) segundo caderno de desenho sem pauta, c) caderno quadriculado, d) cadernos de linha, e) caderno de caligrafia. Desde o primeiro caderno registrava-se o encadear das primeiras mediações.

O primeiro caderno era pequeno, de brochura, sem pauta, com papel de gramatura cinqüenta, um caderno de desenho. Esse era o caderno no qual as crianças iniciavam seus registros. Nele aprenderam a escrever e aprenderam a manipula-lo. A

¹¹⁷ Os livros do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) só se tornam não perecíveis a partir da segunda série do ensino fundamental de oito anos.

escrita e a materialidade de seu suporte. As orientações para iniciar o uso do caderno não partiram do pressuposto de que as crianças já deveriam saber utilizá-lo quando entram no Ensino Fundamental. A organização desse caderno seguiu uma seqüência cronológica. As primeiras intervenções da professora foram tanto para diagnóstico dos aprendizados anteriores das crianças quanto para o ensino do manejo do instrumento caderno, do manejo do lápis, do colar, assim como para desenhar e aprender a copiar do quadro e grafar as letras em caixa alta.

Neste primeiro caderno Lourdes orientava para que usassem apenas a frente da folha e não o verso, assim como orientava a posição para que não ficasse de cabeça para baixo. E, além disso, orientava as posturas corporais para usa-lo. Aprendem-se gestos, movimentos. Encadeando com o dia anterior, uma das atividades principais do segundo dia de aula foi o uso do caderno. Vejamos outro episódio do dia. Trata-se da primeira escrita no caderno. O ritmo corporal da atividade era lento, gastamos mais de uma hora para realizá-la. A apresentação na forma de duas colunas no caderno de campo, conforme explicado no capítulo dois, era uma das formas de fazer as anotações em campo. Nesse episódio eu mantive a formatação indicada:

Caderno de campo, de 11 de fevereiro de 2005.

Este é o segundo dia de aula no ano, porém, a primeira vez que usariam o caderno. Ontem, eles trabalharam usando um quarto da folha de ofício para um desenho e uma folha inteira para outro.

Ontem a professora preferiu usar folhas avulsas porque nem todos levaram o material no primeiro dia. As anotações são breves, pois durante o trabalho fiquei auxiliando a professora na atividade:

(...) [parte das atividades iniciais foram descritas acima, no tópico sobre encadeamento]

+15:40. Voltamos do recreio.

“Abrir o caderno novo” vamos “fazer a abertura” do caderno.

As crianças pegam o caderno e o lápis.

¹¹⁸ Todos os cadernos eram obrigatoriamente de pequenos e de brochura.

A primeira atividade de vocês é dar um abraço neste caderno... agora é fazer um carinho nele... agora é cheirar bem fundo... agora é olhar todas as folhas em branco...(...) agora colocar ele na mesa assim... com carinho.

Eu e ela passamos de carteira em carteira verificando se as crianças imitavam corretamente os gestos mostrados por ela na frente da turma perto do quadro. A primeira delas é o posicionando o caderno na mesa para que não ficasse de cabeça para baixo, a segunda abrir... em seguida passamos colocando um x no alto e à esquerda da segunda folha do caderno.

“Coloquem o dedinho no x. Nós vamos escrever na parte de cima”.

Ela mostrou no quadro. Desenha no quadro um grande quadrado que imitava a moldura da folha do caderno e onde estaria o x naquele espaço. Em seguida escreveu: “CASCAVEL”. Verificamos todos os cadernos e ajudamos a arrumar alguns. Quem estava com mais dificuldade ou mais lento, para copiar a palavra “Cascavel” escrevemos para eles no seu caderno.¹¹⁹ Volta ao quadro e escreve na frente da palavra anterior: “10-02-2005”, isto é, à esquerda da palavra Cascavel, em um movimento inverso àquele convencionalizado na nossa escrita. A cópia dos números se revela muito mais difícil, com muitos algarismos espelhados e muitas crianças começando a escrever pelo cinco e não pelo um.

“Aqui vamos colar o desenho que fizemos ontem”.

Marcamos novamente um x em cada caderno, agora na parte de baixo da página e explica:

“Aqui vamos escrever ontem”.

¹¹⁹ Enquanto caminha a professora me diz que o objetivo daquele dia era ensinar o uso do caderno e fazer um breve diagnóstico de quem já conseguira copiar as letras convencionais. Caso alguém ainda não conseguisse, a gente ajudaria fazendo para eles e mostrando de perto, isso para não comprometer o objetivo inicial nem deixar a criança mais ansiosa pela dificuldade.

Foi no quadro e escreveu bem ao pé do quadro: “ONTEM”. Passamos de caderno em caderno e ajudamos cada criança. Ela escreve para alguns a palavra, as maiores dificuldades relacionam-se com a cópia da letra N e M, alguns fazem-na invertida e outros de ponta cabeça. A grafia das letras não é corrigida. Colamos o desenho feito no pedaço de papel colorido. [aquele desenho do episódio anterior]

“Folha nova”.

Ela mostra num gesto teatral que é para virar a página, deixar o verso em branco e iniciar outra folha [deixando novamente o caderno aberto]. Passamos de caderno em caderno marcando um x no alto e à esquerda da terceira folha deixando o verso da segunda limpo.

“Vamos registrar a história”.

Vai ao quadro, apaga tudo que estava dentro do quadrado/moldura referente à folha e dia anterior. Deixa-o limpo. Dentro deste novo quadrado, que representa a nova página, escreve acima do centro: BARATA.

“Escrevam onde marquei.”

A professora não passa para olhar, faz um sinal para que eu espere. Algumas crianças têm alguma dificuldade para fazer o traçado das letras. Mas a professora deixa passar. O importante era a posição.

Um aluno disse apontando para a colega: “Professora, ela fez cuspe...”. Ela responde para todos: “*Eu não vou falar disso hoje, nem tudo num dia só. É muita regra¹²⁰... Hoje eu já falei do sentar, do banheiro e da água, mas o cuspe é outro dia. Agora é outra*

¹²⁰É importante salientar que a moral não é uma esfera autônoma da vida dos sujeitos e das crianças, mas um fenômeno que se manifesta nas múltiplas relações desse sujeito com as demais pessoas e com o mundo a sua volta. Para Heller (1977), o conteúdo moral das ações humanas está condicionado por uma série de fatores, quais sejam: a conduta elevada acima das motivações particulares e imediatas; a eleição de valores; a constância da opção valorativa; a capacidade de aplicar as exigências do comportamento moral a diferentes situações da vida.

coisa:¹²¹ o desenho. Vamos contar a história que ouvimos com desenhos”.

São feitos desenhos pela professora no quadro. Dentro de uma moldura que imitava o caderno. [É feito o desenho dos] personagens da história à medida que as crianças vão rememorando e nomeando: duas borboletas (sendo uma de perfil), um passarinho, duas árvores (quase à margem) e uma barata ao centro. Ela pede para eu desenhar no quadro outra barata maior e mais completa. Os personagens são feitos distribuídos no retângulo. As crianças devem copiar os desenhos, porém, poucas seguem a diagramação e a distribuição espacial. As crianças vão amontoando os desenhos. Lourdes passa de carteira em carteira olhando os cadernos. Como as crianças estavam conversando mais do que no momento da escrita das palavras, certa hora diz enfática:

“Cadê a bi-cha-ra-da! Vamos, é para desenhar! Outro dia a gente faz desenho livre. Este daqui é para contar uma parte da história. Desenho é trabalho!”.

As crianças se entreolham, como se também fosse incomum a associação entre as palavras desenho e trabalho... Como primeira tarefa para casa orienta:

“Vai recontar para os pais a história com o desenho, a partir do desenho. O desenho é para ajudar a sua memória na hora de contar”. Quando alguém da família perguntar o que você aprendeu hoje. “Se acharem uma barata, peguem ela com um guardanapo e observe, quantas pernas, antenas, a barriga. Complete o desenho.”

¹²¹ Lourdes mostrou que tanto quem cuspiu quanto quem dedou estava inadequado. Segundo Bissoli (2005) assegurar o desenvolvimento moral significa ajudar a criança a superar as motivações e inclinações imediatas em função de outras, de maior valor. Para que a criança desenvolva-se moralmente, para além da repetição de comportamentos adaptativos, é importante que ela reflita, mediada pelo adulto, sobre seu comportamento e sobre as relações humanas. Tal oportunidade aparece, de forma significativa, quando a criança está integrada a relações reais, a atividades coletivas, que exigem a regulação dos comportamentos de acordo com as normas morais e o domínio da conduta. (BISSOLI, 2005, p. 47)

Eu e a professora passamos de caderno em caderno arrumando a escrita da palavra BARATA. Lourdes comenta para mim: *“Esta turma... a maioria sabe fazer o traçado das letras, este ano não vou ter que ensinar ninguém a pegar no lápis!”*. (...) *“Nesta semana eu vou dar muito desenho, (...) pois isso eles já sabem fazer e vou diagnosticando como eles se conhecem, como me conhecem e como conhecem os limites e o que conhecem da escrita.”*(...)

Esse episódio revela diversas situações de ensino. Muitas possibilidades de interpretação são possíveis. Está impregnado de pequenos gestos, pela intenção de ensinar por meio da imitação, dramatizando gestos corriqueiros, gastando mais tempo do que o comum, fazendo-os devagar, tornando-os imitáveis.

Em primeiro lugar, a professora não pressupõe que todos devessem saber usar o instrumento caderno, nem que sua incompetência em fazê-lo fosse uma falta ou uma carência. Ao contrário, ela ensina usar o caderno. Marca o caderno. Ela “batiza” o caderno com um X. Essa atividade de marcar um X no local de início da escrita acompanha a turma por mais alguns dias ou semanas, é o momento em que a professora garante a posição do caderno, o virar as páginas para achar a próxima folha limpa. Mas, também marcar o x mostra que aquela atividade vai começar naquele instante, isto é, sincronicamente para todos. Marca o início. Ao longo dos dias vai diminuindo o número de crianças que necessitam do x no caderno para saber onde e quando começar. Basta a intervenção do x no quadro.

Rapidamente, tendo em vista a mediação da professora, as crianças foram internalizando certas operações, foram elaborando seus próprios modos de agir com o caderno. O processo inter-pessoal ocorrido nesse episódio permitiu que a sua transformação para o intra-pessoal fosse visível. A professora propiciava a auto-regulação dos alunos de modo tranqüilo. (FONTANA, 1996; VIGOTSKI, 2003)

Como na posição do X, onde geralmente é escrito o cabeçalho com local e data, posteriormente, estes passaram a substituir o marcador de tempo e espaço, ou onde e quando. Isso se manteve em outros cadernos e em outros meses. A escrita do cabeçalho, em algum momento do dia, associava-se como um marcador de tempo e como um auto-

regulador para arrumar o caderno, para acalmar os corpos ou se disciplinar para começar a escrever. O período de uso desse primeiro caderno de desenho, corresponde às primeiras semanas de aula. As atividades de escrita mais registradas nele foram: a cópia do cabeçalho, a cópia de um dos títulos dos livros lidos, os desenhos referentes ao título do livro, outros desenhos e cópias de livros de literatura, tanto da ilustração com o do texto feitos por decalque, isto é, como original debaixo da folha do caderno.

Esses desenhos geralmente eram começados em sala, terminados em casa e completados na parte inicial da aula do dia seguinte, com mais detalhes. Nesse caderno, cada dia era colocada uma folha nova. Desenhar e aprender a desenhar, aprender novos desenhos e novas possibilidades para colorir, seguir o modelo do colega mais experiente é desenhar, mas também interpretar. Exercitam a contar a história pelo desenho: *“Eu leio, depois conto, depois eles contam na oralidade e depois produzem o texto com desenhos e depois contam [verbalmente] sobre o que desenharam”*, e, para isso, o desenho precisa *“ter detalhes”*. Os desenhos totalmente livres, neste período, sem um tema, é menos presente no caderno, eles geralmente foram feitos nas folhas avulsas. No momento de uso desse caderno intensificam-se as mediações para que as crianças compreendam as funções sociais da língua e o caráter mnemônico da escrita, sua convencionalidade, as relações com a oralidade.

É também no período de uso desse caderno que as crianças aprenderam a organizar a direção da escrita sem inclinar ou declinar, usar toda a página e não apenas em um canto para o desenho. Aprenderam ou melhoraram o formato da letra maiúscula em caixa alta. Durante a grafia da letra caixa alta não havia tentativa de uniformizar os pequenos gestos manuais, como posteriormente seria feito com a letra cursiva. Havia, sim uma gama de outros gestos corporais que acompanhavam a introdução da escrita.

O segundo caderno que utilizaram também era sem pauta. Em um dia marcado, todos iniciaram no segundo caderno juntos, como algumas crianças acabaram primeiro as folhas, foram orientadas para utilizarem o verso das páginas enquanto aguardavam alguns dias para sincronizarem.

O segundo caderno, também sem pautas ou linhas, foi igualmente escrito em letras caixa alta. Encontram-se nele cabeçalhos diários, títulos dos textos das leituras

orais, desenhos, cópias e decalques de livros de literatura de coleções dirigidas ao público alfabetizando com tipografia em caixa alta, além de atividades mimeografadas: pequenos textos, músicas e poemas, alguns ditados de nomes dos colegas e a colagem de inúmeros bilhetes da escola para os pais. Encontram-se também os registros de atividades que buscavam a memorização do nome e da ordem das letras do alfabeto. O início dos registros sobre o sistema de notação alfabético-ortográfico e de algumas famílias silábicas. Nesse caderno também é muito freqüente encontrar listas de letras e palavras, numerais e quantidades de bolinhas. Para o leitor externo essas listas não fazem sentido. Elas eram o registro do resumo das atividades manipulativas realizadas com o material de contagem e com o alfabeto móvel¹²². Neste momento, intensificavam-se as mediações para que as crianças compreendessem que as letras são os “*desenhos dos sons e não o desenho das coisas*” e iniciassem a compreensão das múltiplas relações entre som e letra, enfocando as relações biunívocas de consoante e vogal e as mediações para que as crianças percebessem que “*o texto conversa com vocês*” e assim lhes mostrar a linguagem escrita como forma de interação e interlocução. Quando cerca de dois terços dos cadernos estavam preenchidos, iniciou-se o uso do terceiro caderno.

O terceiro caderno era quadriculado, não era milimetrado, os quadrinhos tinham menos de um centímetro. Nesse caderno as atividades de cópia e escrita se complexificam. Ainda escreviam em caixa alta, mas tinham que regular uma letra em cada quadradinho e entre as palavras deixar um quadradinho em branco. Neste momento, intensificavam-se as mediações para que as crianças compreendessem o conceito de segmentação entre as palavras na escrita. A cópia era feita ali, fosse em casa ou na escola, com outros atributos. Registrava-se neste caderno o estudo da grafia minúscula das letras. Todas as letras eram ali carimbadas em ordem alfabética, cerca de três por dia; e as crianças copiava-nas tanto na forma minúscula como na maiúscula, e faziam listas de

¹²² Neste período, as crianças iniciavam o dia fazendo atividades em duplas com o alfabeto móvel. Foram usados principalmente dois alfabetos móveis: um de cartolina confeccionado pelas crianças com as letras impressas e outro de madeira com letras de aproximadamente dez centímetros. Com o alfabeto móvel realizavam tanto atividades matemáticas (classificação, ordenação, quantificação e operações de soma e diminuição) e posterior registro numérico, quanto atividades alfabetizadoras (nomeação das letras, ordenação em ordem alfabética, brincadeiras de localização da letra pelo som ou pelo nome, escrita do próprio nome e dos colegas, formação de palavras, leitura das palavras escritas pelos colegas), e registro.

nomes iniciados por aquelas letras. Neste suporte o tamanho das letras era algo que ganhava importância, era preciso prestar atenção se a letra ocuparia meio ou todo o quadradinho; assim como “pular” ou deixar vazia uma linha de uma escrita para a outra. Eram atividades que envolviam mais a cópia do quadro. Nele há poucos desenhos livre, pois estes eram realizados em folhas avulsas. A maioria dos desenhos ali trabalhos eram de cartografia/geometria, ou cópia dos mosaicos dos azulejos da escola. As produções das crianças, fossem de textos “espontâneos”, listas, ditados e desenhos sobre as leituras, atividades que exigiam que elas articulassem os pensamentos sobre o texto e sobre o sistema alfabético-ortográfico, continuavam sendo feitos no caderno sem pauta. Aos poucos este caderno decaiu apenas para as atividades de registro do sistema decimal e numeração.

O quarto caderno era com pautas ou linhas, porém, como o quadriculado foi muito difícil, para as crianças trabalharem nele, mas aprenderam-no, tornou-se muito fácil escrever no caderno de linha tanto em “caixa alta” quanto em maiúscula-minúscula. Os registros e cópias que faziam, fossem cópias do quadro ou cópias de texto de livros, deviam ser feitos observando a posição das maiúsculas e minúsculas. Era um caderno com uma escrita multicolorida. Letras maiúsculas e sinais diacríticos (pontuação, acentuação, etc) eram grafados com lápis de cor e as demais com lápis grafite. Porém, as produções, ou tentativas de produção de texto, “*imitando a escrita*”, “*conversando com as letrinhas*”, “*inventando a história*” eram feitas em caixa alta, tanto para as crianças que escreviam observando o sistema alfabético-ortográfico, quanto aquelas que tinham escritas não alfabéticas. Os cadernos seguintes seriam de linha, escritos na frente e no verso das folhas. Posteriormente, quando as crianças aprenderam os gestos da letra cursiva introduziu-se um novo caderno de linhas.

O caderno de caligrafia era o último a ser encadeado, por volta de novembro. Ele era obrigatório na escola, e muitas das professoras utilizavam-no no primeiro semestre. Já a professora Lourdes utilizou-o quando as crianças já faziam a letra cursiva plenamente, já liam em todas as letras (mas, continuavam a produzir os textos, em caixa alta). Gostaria de enfatizar que somente neste caderno eu observei cópias repetitivas,

mais de uma vez, principalmente, do nome completo, ou de um texto bem pequeno de uma ou duas linhas. Neste caderno, a maioria dos textos copiados era sobre geografia.

Parecia não haver uma prescrição explícita para o uso de cadernos. Quase todas as escolas usam-nos, mas parece não haver uniformidade. O registro no caderno, o ensino do uso desse instrumento ocorria como uma concretização do ensino e do tempo. Elaboração prática que conjuga “experiência pessoal do tempo vivido” (HELLER, 1991) e “modos de proceder da criatividade cotidiana” (CERTEAU, 1994, p. 41). Essas “maneiras de fazer” constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado... “Os modos de usar [no caso os cadernos para alfabetizar] e, portanto, desprovido de ideologias ou de instituições próprias obedecem a regras. Noutras palavras, deve haver uma lógica dessas práticas” (op. cit. p. 42). Conforme salienta Certeau, “essas práticas colocam em jogo uma *ratio* ‘popular’, uma maneira de pensar investida numa maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar” (idem, grifo do autor). Esses modos/práticas/fazerem davam ao trabalho alfabetizador de Lourdes uma visibilidade, uma legibilidade e também uma legitimidade, pelo menos diante de outros consumidores/praticantes: professoras, pais, coordenadores pedagógicos...

4.7 Encadeamento das leituras: concretizações no entrecruzamento do prescrito, da elaboração pessoal e da criatividade

Conforme argumenta Certeau (1994, p. 49) a “mutação torna o texto habitável à maneira de um apartamento alugado. Ela transforma a propriedade do outro em lugar tomando-o de empréstimo (...)” sobre a leitura e o texto. Nas turmas em que a pesquisa foi realizada, as atividades de leitura ocupavam a maior parte da percepção¹²³ do tempo. As leituras não foram apenas encadeadas e cadenciadas, elas também foram entremeadas. Havia as leituras planejadas pela professora, para serem realizadas no livro didático, nos livros de literatura, a escrita da professora no quadro ou nos materiais

¹²³ Não foi possível quantificar o tempo usado exclusivamente para a escrita e o tempo utilizado para a leitura. Havia sim momentos que eram exclusivos para a leitura, no entanto, pelas características intrínsecas da leitura e da escrita posso dizer que ao escrever as crianças liam.

presentes na escola, havia as leituras planejadas pela professora por meio do procurar, digitar, fotocopiar trazendo textos adequados para aquele momento, entremeando as demais leituras e havia as leituras não planejadas, mas aproveitadas como bilhete para os pais, bilhete da mãe, carta de aluno da outra sala, etc e as leituras incidentais. Em uma turma onde a professora coloca como eixo da alfabetização a leitura de textos quase tudo vira material de e para ler e ensinar a ler. Essa seria uma lista imensa e diversificada.

Nos períodos iniciais da pesquisa, a posição da professora em favor da alfabetização por meio da *“leitura e produção de textos”* parecia, para mim, coerente com a perspectiva de não pretender seguir nenhum método de alfabetização. Eu acreditava que ela também não utilizaria ou seguiria livros didáticos. Mas, isso revelou-se apenas como um preconceito meu. Lourdes usava o LD, não o seguia.

Lourdes mostrou que as expectativas lançadas com o início da implantação do construtivismo no ciclo básico não davam conta das necessidades de ritmo do tempo social dos professores, a maioria trabalhando com duas ou três escola. Outras concretizações foram se elaborando entre a prescrição recente, a prática histórica e a elaboração pessoal das professoras. Os anos iniciais da implantação do ciclo básico de alfabetização foram denominados por Lourdes como *“os anos difíceis”*, com expectativas frustradas e questionamentos *“para tornar possível tanto a aprendizagem e alfabetização das crianças quanto ensinar sem a exaustão do docente”*¹²⁴. (Caderno de campo, abr/2004)

Lourdes lembrou que foi alfabetizada na década de 50 pelo “método analítico” com ênfase na leitura, mas com muito poucos livros, pois livro era um luxo. Lembra das suas dificuldades quando iniciou seu trabalho de alfabetizadora na escola isolada na década de 60 para ensinar a ler sem ter livros suficientes: *“as vezes só tínhamos um livro, o meu, e tudo tinha que ser passado no quadro” ...“e nós ali com um tanto de livros didáticos encaixotados porque não eram considerados adequados!!! A primeira série recebe muitos livros, uns cinco para cada criança, o dicionário e os livros de literatura. Não dá pra não usar nada... também não dá pra usar tudo, é coisa demais”*

¹²⁴ Para uma reflexão sobre a multiplicidade de vozes no processo de implantação da política de ciclos na sala de aula ver Jéferson Mainardes, 2007.

(*Caderno de campo, dez/2004*). *No começo dos anos sessenta eu usava os materiais de leitura como no método analítico*¹²⁵, *partindo do todo para as partes, somente em meados dos anos oitenta que este todo foi chamado de texto...*” (*Caderno de campo, dez/2006*). A decisão de Lourdes, neste últimos anos foi tomar os livros didáticos como mais um material de leitura na sala. Optei, no momento da pesquisa, pela descrição do encadeamento do uso dos exemplares do LD.¹²⁶

Os livros didáticos da primeira série do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) distribuídos nas escolas públicas são os únicos consumíveis. Como as crianças não sabem ler e copiar eles não são reutilizáveis, e todo ano tem problema de distribuição. Assim o município tenta solucionar este problema, fazendo com que a escolha¹²⁷ do livro didático seja única para toda a rede, mas “*como o número de alunos muda de um ano para o outro, muitas vezes é preciso garimpar exemplares em outras escolas e municípios*”. A escolha única do município fez com que o professor, em geral, tenha que trabalhar com o livro que não escolheu, ou com mudanças frequentes. No caso da mudança do livro de alfabetização, de 2004 para 2005 a professora alegou que não gostou, perdeu em qualidade de textos, mas acrescentou: “*Pelo menos é mais colorido que*

¹²⁵ Mortatti (2000), ao tomar como estudo a história da alfabetização no Brasil, analisa dois movimentos a “Fundação de uma tradição” ou a centralidade do ensino da leitura e a “Fundação de uma “nova” tradição” ou o ensino da leitura pelo método analítico. O primeiro contém uma discussão ainda na última década do século XIX em que “o que permite conferir à atuação de Silva Jardim o sentido de fundador de uma tradição é justamente o fato de serem suas tematizações as primeiras de caráter programático e cientificamente fundamentadas, produzidas por um brasileiro, a respeito do ensino da leitura e da língua materna (...) como habitus e rotina nas escolas de primeiras letras no Brasil. Essa tradição acabará por ser retomada pela geração de professores normalistas formada pela Escola Normal de São Paulo (...) sobretudo no que se refere ao ensino da leitura.”(p. 73) Na discussão sobre o relatório de Oscar Thompsom em 1918 e sobre a reforma de Sampaio Dória a partir de 1925, Mortatti (2000) analisa: “No que diz respeito ao ensino da leitura, a nova bússola” consegue se impor, graças à atuação de diferentes sujeitos, da qual resulta a institucionalização normatizadora por parte dos administradores educacionais, (...). Ao longo desse momento histórico, a alfabetização, assim como a educação, vai-se consolidando como objeto de estudo tendente à autonomia e à irredutibilidade das demais manifestações educacionais e culturais. E funda-se uma nova tradição segundo a qual o método analítico para o ensino da leitura é o melhor, porque sintetizava todos os anseios do “ensino moderno. (...)” (p. 134)

¹²⁶No entanto, fica clara a necessidade de outros estudos sobre os usos do livro didático e suas unidades internas em classes unidocentes e pluridocentes, isto é, sobre o entremear de atividades propostas no livro e atividades outras, pois é nesta composição que acontece o processo autoral docente.

¹²⁷Na escolha dos livros didáticos realizada em 2003, foi ouvida e registrada a escolha dos professores e coordenadores, no entanto, o resultado da escolha não foi por escola, mas as coleções mais votadas pela totalidade da rede municipal. Assim, todas as 56 escolas tinham a mesma coleção de primeira a quarta série e não apenas o mesmo livro.

o outro, e as letras são mais em negrito, bem melhor que os mimeografados que posso fazer". Frequentemente, ela trazia textos do livro do ano anterior fotocopiados.

Por achar que não são suficientes, a professora produz também seus materiais e artefatos. Por achar que não dá tempo de trabalhar todos, Lourdes fez uma seleção das unidades dos livros¹²⁸ e estabeleceu uma cadência e, ao mesmo tempo, uma sincronicidade entre eles. Todos os livros e textos foram usados para aprender a ler e escrever, isto é, todos os livros foram usados para ensinar a alfabetização e também o conteúdo do livro. A descrição da cadência será dos livros e não das unidades.

Os livros de alfabetização¹²⁹ foram os primeiros a serem iniciados por volta da terceira ou quarta semana de aula. A maioria das unidades desses livros foram utilizadas, porém, não na seqüência proposta¹³⁰. Entretanto, trabalhou-se todos os poemas, poesias e canções contidas. Estes livros traziam os textos com letras maiores e, em caixa alta, com espaçamento duplo entre as linhas e com uma segmentação entre as palavras destacada, sendo formatados com atividades com textos de diferentes gêneros textuais não muito extensas.

O segundo livro a ser utilizado era o livro de Ciências. A professora iniciava seu uso ainda no primeiro semestre, aproximadamente quando todos já dominavam os nomes das letras do alfabeto e estavam fazendo a transcrição da maiúscula para minúscula. Isto é, as crianças já estavam usando o caderno quadriculado e poucas crianças, cerca de um quinto, sabiam ler com pouca ajuda. Segundo ela, este livro trazia uma seqüência, os textos menores dentro de uma unidade, e uma tipografia tanto da página quanto das letras mais adequada: as ilustrações eram belas, coloridas e proporcionais, "*boas para decalcar*", os parágrafos eram destacados e o espaçamento entre as linhas também adequado. As letras eram grandes e pouco rebuscadas, o espaço

¹²⁸ Nesta pesquisa não foi possível mapear a seqüência e a cadência dos usos de todas unidades dos livros. Esse material poderia ser obtido apenas com outro tipo de freqüência do pesquisador na sala de aula.

¹²⁹ Os livros do nível alfabetização, substitutos das cartilhas, tinham sua proibição de serem utilizados nas últimas turmas de pré-escola, pois o PNLD dirige-se ao ensino fundamental e na à educação infantil. Assim, na primeira série do fundamental trabalhava-se dois livros de Português: Alfabetização e Livro 1.

¹³⁰ O trabalho, fora da seqüência das páginas, exigia que as crianças aprendessem a numeração matemática para localizarem-se no livro. No início as crianças precisavam de bastante tempo para achar a página, às vezes, girando uma a uma. Neste caso, Lourdes orientava que falassem em voz alta a seqüência numérica. No segundo livro, as crianças já conseguiam localizar a página sem precisar folhear uma a uma.

entre as palavras era maior, além de haver um bom espaço para as respostas com letras ainda grandes, próprias de quem está se alfabetizando. Outra característica da editoração era que as instruções para as atividades eram grafadas com números e letras de diferentes cores, distinguindo do texto básico e, assim, facilitando a localização interna.

Outra justificativa que a professora enfatizava era que a leitura de textos informativos pequenos e interessantes ajudava-a a explicitar para as crianças que *“aprender a ler é para aprender algo”*. Muitas vezes, o texto do livro de Ciências era lido e relido, comentado, questões eram resolvidas na oralidade, elaboradas numa resposta coletiva, escritas no quadro pela professora e assim copiadas e respondidas no livro. Algumas unidades do livro de Ciências só foram utilizadas no fim do ano. Esse livro foi utilizado durante os dois anos, na íntegra.

O terceiro livro introduzido foi o livro de Português, no segundo semestre. No entanto, ele era menos usado que o livro de Ciências e o de Geografia. Assim como se seu uso fosse intercalado aos demais. Este foi um dos livros em que eu estive muito pouco presente durante seu uso. De forma geral, este foi aquele que proporcionou maiores possibilidades de vai-e-vem das unidades. O quarto livro a ser introduzido, por volta do mês de julho ou agosto, foi o de Geografia. Com atributos parecidos com o livro de Ciências, mas com a letra menor e o texto maior ou trazendo uma unidade maior dividida em subtextos ou subtítulos. Algumas unidades foram trabalhadas e outras não¹³¹.

O quinto livro foi introduzido por volta do mês de setembro, quando a maioria da turma estava alfabetizada. Era o livro de Matemática. Além de a professora preferir outro autor, fazia sérias reservas à tipografia da página e das letras. Eram pequenas, monocromáticas, com parágrafos pouco definidos e pouco espaço para as respostas *“precisa estar escrevendo com a letra pequena”* e conseguir ler. As turmas fizeram uso desse livro quando já reconheciam numerais, quantificavam, reconheciam as relações de posicionamento do sistema decimal de numeração e registravam somas e subtrações. O trabalho com o livro enfocava as unidades de geometria, medidas e

¹³¹ No ano de 2004 o total de exemplares do livro de Geografia para a turma foi a metade do número de alunos, o que fez com que Lourdes trabalhasse em dupla com este livro. No ano de 2005, porque ela pegou os livros no primeiro dia, havia a totalidade de exemplares para os alunos, e muitas vezes este livro era utilizado como um livro de leitura para casa e seus textos era “tomada” ou ouvida a leitura.

problemas. Uma vez a professora chamou-me e fez uma crítica ao uso do livro de uma aluna recém transferida *“Como pode? A menina está com o livro todo preenchido, até o sistema de numeração e ainda não aprendeu a contar nem a reconhecer os algarismos!”* (Caderno de campo, ago/2004)

No mês de dezembro as crianças utilizavam simultaneamente os livros de Português e de Matemática e passavam a trazer ambos na mochila. O dicionário escolar era distribuído para as crianças carregarem na mochila apenas nos meses finais do ano. Seu uso não foi tão sistemático quanto do livro didático, e eu não consegui registrar quando foi introduzido, assim como presenciei seu trabalho poucos momentos. Um deles foi o trabalho sobre a numeração matemática com números maiores que cem, por meio da paginação do dicionário. O outro uso coletivo foi a busca de palavras, como um jogo, pela ordem alfabética da primeira, segunda e terceira letra com que se escrevia o vocábulo.

O uso do livro didático nas turmas revelou-se importante como concretização no entrecruzamento de discursos, de política de seleção e distribuição, histórica profissional e de criatividade docente. Criatividade composta de um grande conjunto de operações minúsculas. Operações do usuário que transforma um espaço, textos e palavras alheios em lugar próprio. A cadência de seu uso revelou-se muito distinto daquele previsto e prescrito na grade curricular dos horários semanais. Por essa grade poderia se supor que as crianças usariam todos os livros concomitantemente ao longo das semanas e do ano e não seqüencialmente. Tal suposição parece esquecer que em uma classe de alfabetização não é apenas o conteúdo veiculado no livro que precisa ser ensinado, mas também o uso do livro didático em si, na sua materialidade. Os livros trazem não só conteúdos e gêneros textuais diferentes, mas também letras, diagramações, estilos de editoração, que precisam ser aprendidas. No entanto, a coordenação desse uso pelas crianças das turmas que acompanhei, foi facilitada pela jurisprudência autoral da docente em fazer escolhas e encadeá-las e seqüenciá-las. Vale ressaltar que a professora faz uso do livro didático como resultado das interações e mediações para o ensino, nas concretizações possíveis, construindo significados e objetivos próprios e diversos sentidos, que *“implicam uma politização das práticas cotidianas”* (CERTEAU, 1994, p. 97):

Se é verdade que por toda parte se estende e se precisa a rede de “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também “minúsculos” e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim que “maneiras de fazer” formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou “dominados”?), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política (CERTEAU, *op.cit.*, p.41, grifos do autor).

Essas “maneiras de fazer” são, para o autor, entendidas como as formas e práticas pelas/através das quais os sujeitos reapropriam-se dos objetos estruturados pelas técnicas de produção sócio-cultural. E, “embora fiquem enquadradas por **sintaxes** prescritas [...], essas trilhas continuam heterogêneas aos sistemas onde se infiltram e onde esboçam as astúcias de interesses e de desejos **diferentes**” que, neste sentido, implicam uma politização das práticas cotidianas (CERTEAU, *op. cit.*, p. 97, grifos no original).

Entende-se, portanto, que os sujeitos, ao agirem com os objetos, consumindo-os e se apropriando deles, fazem-no atribuindo-lhes novos sentidos e lhes imprimindo usos distintos daqueles inicialmente planejados, ou seja, transformando sua natureza. O que significa dizer que os objetos (aqui os cadernos, os livros didáticos para alfabetização, os panfletos publicitários que viram textos de leitura orientada, os métodos de alfabetização) não são dotados de sentido em si mesmos, mas o adquirem pela sua descoberta e re-apropriação feitas pelos sujeitos.

Conforme argumenta Milton Santos, em se tratando daqueles à margem dos processos modernos e modernizadores, isto é, todos aqueles que não *conduzem* esses processos, essa re-apropriação ou absorção implica em uma transfiguração/interpretação de sentidos. Essa transformação ocorre dos e nos indivíduos, “inseridos que estão num processo intelectual contraditório e criativo” (SANTOS, 1994, p. 85).

4.8 Encadeamento dos aprendizados e a coordenação das mediações: “pipocas”

Embora o tempo seja distribuído para atender e ensinar a todos, os alunos percebem que, nessa distribuição, o tempo que cabe a cada um não é necessariamente o

mesmo. Um dos critérios utilizados pela professora é o de revezamento, ao longo do ano, dos integrantes do grupo mais orientado/ensinado pela professora. Esse grupo com atendimento mais intenso e extenso foi ao longo dos meses sendo substituído. O ritmo do aprendizado das crianças desta turma ainda não era o ritmo de marcadores externos (relógio, bimestres).

No início do ano o grupo com mais tempo de atenção da professora era o dos repetentes e o dos quase leitores; *“pois se eu ensinar a eles, eles me ajudam a ensinar os outros”* (Caderno de campo, abr/2004). O grupo de atendimento mais intenso e extenso foi ao longo dos meses substituído, por vezes, o grupo mais atendido era aquele das crianças mais levadas. Porém, na maioria do tempo, após o mês de abril, o grupo atendido por um período maior e mais vezes ao longo do dia foi o grupo das crianças com menor grau de apropriação do sistema de escrita. Uma parcela significativa do tempo era destinada ao grupo que ainda não lia com autonomia e precisava de ajuda da professora ou dos colegas leitores para concluir a atividade.

Geralmente, esse grupo ficava posicionado na única linha de carteiras na horizontal perto do quadro e em continuidade à mesa de Lourdes. Um grupo intermediário localizava-se próximo às duas colunas da porta, e com um acesso mais rápido da professora durante a sua circulação. Os alunos próximos da janela (de mais difícil acesso para a professora) eram aqueles que desempenham as atividades com mais autonomia. Cerca de quatro a oito crianças eram distribuídas ao longo da sala para ensinar seu par. O que passarei a descrever.

A turma de Lourdes de 2004 era mais heterogênea (quanto aos níveis de apropriação da escrita e quanto a características particulares) do que a turma de 2005. No entanto, a intensidade da orientação, da intervenção ou da intervenção nos meses iniciais visavam a duas coisas simultaneamente, fazer avançar as crianças com menor grau de apropriação e fazer um grupo de leitores. Esse grupo de leitores, posteriormente, seria chamado de ajudantes ou *“professores”*.

A professora usa a metáfora da pipoca para descrever o que acontece neste tempo, tentarei reproduzir sua metáfora, não literalmente, pois não foi gravada: *“alfabetizar é como estourar pipocas: você mexe, mexe, trabalha, trabalha e não vê*

ninguém estourando, quando um começa a estourar vem outros, apesar de irem pipocando, você não pode parar de mexer o fundo da panela, senão terá muitos grãos..., depois as pipocas começam a pular pra fora da panela, é tempo de outra professora”. (Caderno de campo, set/2005).

Assim há uma “arte manufatureira”, conforme Certeau, de encadear, de fazer “*pipocas*”, um encadear de aprendizados, um encadear de pequenos leitores, que, por lerem já podem ajudar a professora ajudando o colega a ler ou a terminar certas atividades, ou pode fazer outras atividades mais autônomas enquanto ela trabalha com o restante da turma ou, ainda, podem investir no aprendizado da escrita. Conforme argumenta o autor: “A reorganização e a hierarquização dos conhecimentos segundo os critérios da produtividade fazem essas artes ganhar um valor de referência, por causa de sua operatividade, e um valor de vanguarda, por causa de sua sutileza ‘*experimental e manual*’ (CERTEAU,1994, p. 139, grifo do original).

É necessário salientar que no início do ano letivo ainda não se têm *pipocas*, a professora está sozinha, sem ninguém para ajudá-la. Principalmente, porque os alunos de sua turma foram escolhidos entre aqueles que não sabiam ler e tinham o menor grau de apropriação da língua escrita. Talvez este fosse um dos motivos de ela não aceitar a minha presença em sala de aula logo no primeiro dia de aula de 2004. Diga-se, resistência nunca totalmente explicitada. Naquele ano, os encontros para as observações passaram a ser semanalmente contínuos apenas após 3 de março de 2004. A presença nos primeiros dias só foi possível no ano de 2005.

Inicialmente, relatarei um encadear de aprendizados de um ano letivo para o outro. Do ano de 2003/2004 e 2004/2005. No início do ano letivo de 2004, a classe tinha um aluno, o Wan., ex-aluno de Lourdes em 2003, que, apesar de estar na segunda série freqüentava, durante o primeiro trimestre, em contraturno, a primeira série até o horário do recreio para melhorar a sua aprendizagem e a escrita. Dizia-se “um reforço”. Ele fazia leituras, escrevia textos e os reescrevia, fazia atividades de matemática e leitura e fazia resolução de problemas com menos freqüência, que as atividades anteriores, e era ajudado na sua tarefa de casa. No entanto, também ajudava alguns colegas conforme pediam, ou ajudava a professora, às vezes terminava de copiar algo para um aluno que estava muito

atrasado, buscava material na secretaria, levava alguém ao banheiro, ia junto com alguma criança à biblioteca fazer um pedido.

Ao mesmo tempo que Wan. era ajudado, ele ajudava. Ajudava sendo exemplo e referência, aos menores, de como fazer algumas atividades (conduta) e tinha suas produções como modelo. Ao exercer o papel de aluno ajudante -A- Wan. sentia-se prestigiado e valorizado pelo seu saber, já que ainda não acompanhava seus colegas na segunda série, mas Lourdes, mostrava o quando ele tinha aprendido, lembrando-lhe “*você escrevia igual ele não era?*”. Outras vezes era comigo a interlocução: “*No começo do ano passado, o Wan, não conseguia sequer ficar dentro da sala, se estava aqui era deitado no chão ou brigando. Veja quanto ele desenvolveu... para a segunda série ele parece estar lendo devagar demais, mas nós que acompanhamos nos surpreendemos*” (Caderno de Campo, mar/2004). Outros quatro alunos, ex-alunos de 2003, And., Gre., Wil., Lui., eram repetentes embora fossem completar sete anos durante o ano de 2004. Mas, eles não foram os primeiros a serem os ajudantes.

No início do ano letivo de 2005, a turma tinha como ajudante, Jaq. Ela estava repetindo a primeira série, pois havia sido a única reprovada por falta na turma do ano anterior. Como ela havia se matriculado no segundo semestre de 2004 e até as crianças diziam “*a Flávia vem uma vez por semana e vem mais que a Jaq.*” não teve condições de aprender a ler e a escrever. Desde o início de 2005 Jaq., a única repetente, foi a primeira “*pipoca*” da professora. Ela era o ajudante A. E seu papel na turma mudou de “turista” em 2004, para “líder” de conduta durante as atividades de estudo e da produção de texto.

Ao discutir a questão da regência do jogo social nas situações educativas em pré-escolas italianas, Bondioli (2003) aponta o papel do professor como essencial para a conformação de relações, nas quais as crianças vivenciam formas de comportamento socialmente valorados, apropriando-se dos mesmos de maneira significativa. As crianças são fortemente influenciadas pelo modo como o adulto, que tem as tarefas de regência

educativa, prepara e governa a variada gama de situações sociais que distinguem a vida na instituição¹³².

Cada uma destas situações tem, com efeito, do ponto de vista social, uma fisionomia e uma estrutura típica, que a criança vivencia à medida que delas participa. É, na realidade, participando dessas situações que o pequeno aprende qual é o significado social que deve ser atribuído a elas, quais são os comportamentos corretos para se ter, quais condutas são proibidas e quais, ao contrário, apreciadas. O pequeno socializa-se exatamente na medida em que participa dos diversos jogos sociais que caracterizam os contextos e as situações nas quais se encontra envolvido. Não é, portanto, através de um ensino direto, que explicita a priori as modalidades de comportamento correto ou inadequado, que a criança aprende as regras do jogo social, nem mesmo através da pura e simples observação do que acontece nos diversos momentos que orbitam o dia-a-dia escolar, mas, sim, através da própria experiência de participar deste (BONDIOLI, 2003, p. 61-62).

Nesse sentido, para Bondioli, além da preocupação com os conteúdos didáticos, com as tarefas e procedimentos escolares, é importante que os professores tornem intencional a educação da dimensão social dos comportamentos e atitudes, e, principalmente, das formas de relação interpessoal. No contexto de passagem para o Ensino Fundamental, encontrei semelhanças significativas no trabalho de Lourdes.

Para Leontiev (1978), as ações coletivas assumem importância fundamental para a manutenção da motivação para a atividade de estudo. Cada vez mais, as crianças passam a valorizar as relações com seus companheiros, atribuindo a elas uma importância que, progressivamente, vai tomando o lugar da valorização antes fixada na figura do adulto. As relações entre as crianças garantem vivências emocionais importantes para o desenvolvimento da autonomia e da autoconsciência que caminham paralelas a querer aprender a ler e a escrever autonomamente, entre outras coisas. Perceber-se parte de um grupo e, por isso, igual e, ao mesmo tempo, diferente dos demais, faz com que a criança assuma comportamentos e tarefas complexos, o que tem grande peso para o

¹³² Segundo Bondioli, situações de coletividade ampliada, situações de socialização restrita, situações nas quais o pequeno é convidado a cooperar com outros, situações nas quais pode escolher com quem e como interagir, situações nas quais o contato com o adulto é mais urgente, outras nas quais o adulto se coloca “à distância” constituem oportunidades para aprender o “jogo de sociedade”.

desenvolvimento da atividade de estudo e das relações interpessoais. A integração da criança nas relações coletivas com outras crianças é que vai, progressivamente, transformar o motivo de sua atividade principal, dando forma a uma nova etapa da periodização do desenvolvimento psíquico. (1978, p. 134-179).

O encadear das aprendizagens do grupo de ajudantes e do grupo ajudado, antes de tudo, exige o diagnóstico das possibilidades de progressão no estudo e no companheiro propício à atividade, porque, caso contrário, seria “forçar” a parceria entre alguns. Exigiu também acreditar na interação entre as crianças e organizar tais mediações.

Em maio de 2004, Lourdes retrucou à minha argumentação de que a turma estava bem: “*eu só fico tranqüila sobre a possibilidade de alfabetizar quando tenho metade da turma lendo, assim esta metade ajuda 25% dos que não sabem e eu ajudo os outros 25%, também posso adiantar a produção de texto com a metade dos já leitores*”. Isto é, ela explicita para mim qual seria sua cadência, seu encadeamento, e a incerteza da duração esperada. Em outras palavras, aquele meu diagnóstico era precipitado.

Ao organizar mediações entre as crianças ela poderia atuar, mais pontualmente, sobre as necessidades apresentadas por pequenos grupos ou por um só indivíduo. Não se abstém, assim, da participação essencial junto aos demais grupos mais adiantados, ou as outras crianças, ainda que esta se dê em momentos de sincronia entre duas atividades.

Para uma melhor compreensão, a partir daqui, na descrição dos encadeamentos usarei as letras do alfabeto como se cada criança representasse uma letra. As primeiras letras representariam aquelas crianças que primeiro se tornaram leitoras e as últimas letras do alfabeto aquelas criança que até o final do ano precisavam de ajuda para ler. Mas, as letras referem-se nestes exemplos a posições e não a crianças específicas. Geralmente, um grupo era alterado toda vez que alguns se desenvolviam ou quando chegava um aluno transferido. O encadear pode ser ilustrado pelo movimento que descreverei.

Inicialmente “**A**”, com a melhor apropriação dos conteúdos ajuda BCD que já têm um certo adiantamento, mas também **A** ajuda XYZ com o pior desempenho. Poucas semanas depois, **ABCD** ajudam WXYZ formando duplas **AW**, **BX**, **CY**, **DZ** ou trabalham

entre si AB e CD mais autonomamente. Depois, gradativamente vão acrescentando novas crianças nos grupos **ABCD+E** e **V+WXYZ** em que vão formando as duplas sendo um (em negrito) o “professor” do outro **AW**, **BX**, **CY**, **DZ** e **EV**, enquanto a professora Lourdes trabalha com o restante da turma. Posteriormente, o grupo **CDE+F** trabalha em duplas com **U+VXY**, mais autonomamente, sendo **FU** a nova dupla, enquanto **AB** avançam com Lourdes, separadamente, ou ajudam GH para se adiantarem e serem os próximos ajudantes. Paralelamente, a professora pode estar ora com Z, ora com Y em atendimento individual ou mediando diretamente com o restante do “alfabeto”/turma outra atividade. A permanência de um aluno no mesmo grupo era motivo de preocupação, por exemplo, Jaq. e Mar.¹³³ no segundo semestre de 2004. Este encadear de aproximadamente seis duplas ocorreu durante quase todo o mês de fevereiro e março.

Semanas depois, o grupo de ajudantes professores é composto por **DEFGH** que trabalha junto de **TUVWX** e o grupo **ABC** forma outras duplas com **XYZ**. Ou formam-se dois grupos de ajudantes: as crianças **EFGH** auxiliam **TUVW** e as crianças **ABCD** auxiliam **XYZ** e agora J que está se adiantando.¹³⁴ Semanas depois temos as

¹³³ A primeira, Jaq., finalizou o ano de 2004 sendo reprovada, e se tornou a aluna ajudante e ótima leitora em 2005. Já a segunda, Mar., embora Lourdes atestasse que ela deveria repetir a primeira série, pois durante quase todo o ano de 2005 ela ainda teria sete anos, foi promovida pelo Conselho Escolar. A promoção para a segunda série, sob pressão da direção, coordenação pedagógica, psicólogo e pais, ocorreu sob fortes tensões e com sérias restrições e indicação de aulas de reforço deste o início do ano. Tal promoção em 2004/2005 revelou-se um golpe à autonomia de Lourdes, o que a faz adoecer fisicamente. A adaptação de Mar. na segunda série sempre foi problemática, pois ela não conseguia ler sem ajuda e assim não acompanhava a turma. Em maio de 2005, quando Jaq. já era leitora fluente, conversei com Mar. e ela sequer conseguiu ler o título de um livro conhecido: “Caras, carinhas e caretas”. Os pais, mudaram-na de escola, mas depois retornaram-na. Lourdes um dia disse-me; “*É triste, eu não quero interferir na sala de outra professora, mas ela precisa ser alfabetizada... eu sabia que isto ia acontecer... que ela não iria ter reforço desde a primeira semana... a alfabetização dela não estava consolidada, ela ainda estava naquela fase em que você ensina, ela aprende, e daí a poucas semanas depois perde, isto é, esquece, até as sílabas simples. E eu não quero ficar falando eu avisei. Nesta situação passar de ano é sofrimento.*”

¹³⁴ Por exemplo, no dia 2 de abril de 2004: “A professora tinha quatro leitores ajudantes: Fel., Mar., Raq. e Dan., porém, em uma atividade mais tranquila, organizar as fichas do alfabeto móvel alfabeticamente e depois guardá-las segundo o ditado”. Em 23 de abril, a professora chama à frente os seguintes ajudantes: o repetente Wan., mais Fel., Mar., Raq. e Dan., mais cinco Gab., Wil., Lau., Gra., e Ali. Isso pode ser interpretado de outra forma: havia em 2 de abril, após dois meses de aula, cinco “quase” leitores e em 23 de abril cerca de dez “quase” leitores. Neste dia 23 de abril, um folheto de propaganda de uma transportadora foi distribuído na porta da escola com a palavra **TRANSGUAÍRA** como nome da empresa em destaque. A professora escreveu-a no quadro e quem leu sem ajuda nenhuma foram os cinco primeiros, os outros cinco, segundo a professora, apenas “decodificavam”, pois eles ainda faziam uma leitura silabada.

duplas **AZ, BY, CX, DJ, e FS, GT, HU, IV**, é acrescida pela dupla **EK**. Esta foi uma configuração possível nos meses de abril e maio.

Assim, aproximadamente, em junho dez crianças, grupo 1, **ABCDE**, e grupo 2, **FGHIJ** tornaram-se ajudantes embora nem todos lessem sem ajuda. Elas formavam duplas ou grupos com outros dez ajudados **KLMNO**, grupo 3, e **PQRST**, grupo 4, ambos do nível intermediário. Suas respectivas duplas executavam dois blocos de atividade mais autonomamente enquanto a professora mediava **UVWXYZ**, grupo 5, em um atendimento mais próximo e mais individualizado. Isto é, cerca de um terço da turma já leitora podia trabalhar junto com outro terço intermediário enquanto a professora atua com o terço com menor apropriação da língua escrita. Assim **ABCDE** podia trabalhar tanto com o grupo 4, quanto com o grupo 5, dependendo da opção da professora em mediar mais diretamente um grupo intermediário ou não.

Pode-se dizer que era um momento durante o qual a professora organizava os trabalhos para cinco níveis/grupos na sala: dois grupos de ajudantes, dois grupos de ajudados e um grupo sob ação direta dela. Sendo que podia haver um revezamento do grupo que tem sua mediação intensificada, ora os leitores, ora os intermediários, ora os menos desenvolvidos, dependendo do objetivo da atividade dia.

Uma outra configuração constituiu-se quando metade da turma tornou-se leitora (quinze alunos em agosto de 2004 e dez alunos em junho de 2005), pois possibilitava outro arranjo. Para a professora Lourdes isso significava, além da probabilidade maior de um trabalho efetivo com todos, todos os dias, a possibilidade de alfabetizar todos daquela turma. Assim, com metade, ou **ABCDEFGHIJKLM**, lendo fluentemente ou “começando a decodificar”, nas palavras da professora, poderia fazer atividades mais rapidamente ou mais autonomamente, diversificando-se a mediação com dois outros grupos, **NOPQRST** e **UVWXYZ**, isto é, cada grupo com um quarto da turma cada. A partir desse momento, foi possível para Lourdes, enquanto a primeira metade trabalhava autonomamente, desenvolver uma segunda atividade com as duplas **NU, OV, PW, QX, RY, SZ** nos moldes daquelas dos primeiros meses. Isto é, o grupo **NOPQRST** era, pela primeira vez, alçado à condição de “professores” e com muito orgulho ajudavam **UVWXYZ**. Por exemplo, em agosto e setembro de 2004, matricularam quatro meninos e

duas meninas e os ajudantes mais “experientes” foram deslocados para serem seus pares. Nesta divisão da sala, em quatro grupos, foi também possível observar a formação de encadeamentos entre trios: entre dois integrantes da metade leitora sentavam tenso entre eles um integrante do quarto não leitor, enquanto a professora intensifica a mediação com o quarto restante.

Quando, no segundo semestre, ocorriam as atividades de escrita e produção de textos um outro agrupamento era mais comum: AB, CD, EF, GH, IJ realizavam a atividade com bastante autonomia, enquanto UV, WX, YZ, realizavam uma segunda atividade em um nível mais fácil, leitura, cópia, desenho, matemática, brincar de escrever texto, ou um jogo, também autonomamente. Mas, a professora mediava mais intensamente e auxiliava as duplas intermediárias LM, NO, PQ, RS a fazerem o texto.

Durante a produção de textos narrativos longos, ou durante a resolução de problemas do livro didático durante o quarto semestre do ano, podia-se encontrar a seguinte formação: a professora mediava a ação de ABCDEFGHIJKLM, sendo que o grupo UVWXYZ fazia companhia “*só para observar*” como eles faziam ou para “*apenas copiar o que eles fazem*”, enquanto o grupo NOPQRST fazia uma segunda atividade autonomamente.

Ao longo de todo o ano, um dos agrupamentos mais frequentes foi os trios. Esses trios eram mais fixos e utilizados principalmente em trabalhos de cópia do quadro ou no livro didático. Eram trabalhos que exigiam-se simultaneidade no desenvolvimento da atividade e era melhor que a turma marcasse um certo compasso. A proposição era um trio heterogêneo com uma criança leitora ao centro, uma criança do grupo intermediário e uma criança do grupo menos desenvolvido: RAJ, SBK, TCL, UDM, VEN, WFO, XGP, YHQ, ZIÇ. A criança mais desenvolvida ao centro podia ter seu trabalho copiado pelas outras duas. Esta era uma formação que possibilitava uma distribuição espacial com duas colunas de aproximadamente cinco trios cada. Ao caminhar pela sala, a professora verificava as atividades, corrigia e dava mais atenção àquelas crianças que estavam nas laterais.

Cabe ressaltar que durante a disposição dos grupos de trabalho não apenas existiam os critérios do desenvolvimento cognitivo; muitas duplas existiam por critérios

do desenvolvimento da personalidade ou afetivos. Seja porque algumas duplas se desentendiam com mais facilidade, ou se distraíam com mais facilidade, ou porque iam produzindo elos de profunda identidade e amizade. As duplas e os trios não eram tão rígidos. Os pares podiam mudar, pois, nem sempre os relacionamentos davam certos, ou evoluíam para o desentendimento, ou mesmo porque, alguma criança transferia-se ou chegava. “*O Wan. no começo do ano ajudou muito, principalmente a Raq., a Mar. e Fel. Posteriormente, a Raq. ajudou a Al.i, depois ajudou o Dan., depois a Raq. ajudou o Cae., mas já com a Mar. ela não acertou*”. Ou por exemplo, “*Eu tive muita dificuldade nesta turma de mostrar o que era leitura silenciosa, o Cae. me ajudou muito nisto, como ele chegou transferido e já lendo silenciosamente, cada dia eu o coloquei com uma criança diferente para que ele pudesse lhes mostrar que ele lia e não apenas fingia que lia*” (Caderno de campo, nov/2004). De toda forma, havia o interesse da professora em organizar possibilidades que permitissem ao longo do ano que todos trabalhassem com todos.

Sabemos que ensinar tem como função fazer a aproximação entre os sujeitos e os produtos culturais historicamente produzidos pela humanidade (no nosso caso a leitura e a escrita). É promover a apropriação de conhecimentos e a objetivação individual, que os têm como base. Nesse sentido, todo aprendizado e todo desenvolvimento dele decorrente, é duplamente mediado, pelo objeto e pelo outro. É fundamental à professora assumir a posição de mediador fundamental. É ela, Lourdes, quem organiza propostas de atividades cujo objetivo é incentivar a criança a apropriar-se, ativamente, dos saberes da cultura e dos valores humanos universais.

A tarefa mediadora é realizada, tanto pela intervenção direta sobre os processos de aprendizagem da criança - quando a professora posiciona-se como aquele que ensina, que faz “junto com” e orienta – quanto pela organização as das mediações entre a crianças. Isso é denominado por Bondioli (2003), como gestão do envolvimento. Para a autora, trata-se de uma tarefa que se configura como fundamental numa perspectiva de partilha de fazeres, em que o professor ordena os espaços, os tempos dedicados a cada atividade e as relações entre as crianças e demais partícipes do processo de co-construção de saberes, consolidando novas possibilidades de mediação. As crianças assumem nessas

mediações, em muitos momentos, naquelas turmas, a posição de sujeitos no próprio planejamento dos fazeres. Elas não estão só ajudando a professora (como ajudantes do dia); estão dividindo (como “*professores da vez*”), pensando junto, partilhando objetivos que foram projetados pela professora, mas que são de todos, o que garante a sua atividade como sujeito.

Nessa perspectiva, o acompanhamento individualizado que seria impossível ou difícil ao professor unidocente encontra nova forma de organização: Ela se realiza mais do que uma probabilidade, mas com frequência. O desenvolvimento da criança e o acompanhamento individual torna-se possível à medida que nós professores, conscientemente, organizamos formas de mediação criança-criança, confiando a elas tarefas que pressupõem a sua condição de sujeitos em processo de desenvolvimento de uma postura, progressivamente, mais autônoma. Em contraposição, as relações que implicam ações do docente como único orientador o tempo todo para a turma como um bloco, dificultam observações mais pontuais, assim como o acompanhamento de muitas necessidades infantis, que são, sobretudo, individuais.

Igualmente, a proposição de atividades significativas é, também aqui, uma aliada do trabalho docente, tanto pelo desenvolvimento psíquico que é possibilitado quanto por constituir uma forma de mediação pedagógica. Mediação que cria, na partilha de responsabilidades, a possibilidade de uma intervenção direta sobre os processos individuais do aprendizado, muito mais que um maior aproveitamento utilitarista do tempo.

Desse modo, ao agrupar e reagrupar as crianças, ao organizar suas mediações, a professora nos dá indicações de que para além de diagnosticar o desenvolvimento das crianças, de avaliar a situação e prognosticar um resultado possível, estava em atuação um planejamento – ora marcadamente descrito e ora de improviso – que tinha por base um projeto cadenciado e encadeado do objeto. Organizar as mediações, muitas vezes, revelou-se como práticas e ações da professora, astúcias, quase que invisíveis a um olhar externo desprevenido, às vezes, parecidas com uma mera troca de lugares das crianças. Mas, como argumenta Certeau (1994, p. 102), “as táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo”. Nos encadeamentos de

mediações e na gestão do envolvimento a professora não apenas ganhava ou perdia tempo, nem apenas dava um outro significado ao trabalho de grupo prescrito na década de oitenta e de “difícil internalização do discurso” mas, eram circunstâncias em que a intervenção transformava uma dada situação em algo favorável, exemplificando em “...rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, (...) relação entre movimentos sucessivos de um golpe, cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos.” (op. cit.)

Assim, o cadenciar e o encadear das mediações e dos ritmos dos aprendizados revelaram-se mais como aspectos kairológicos do tempo do que como aspectos cronológicos do tempo. A investigação da vida cotidiana levou-me a considerar as ações e as práticas dos indivíduos situados espaço-temporalmente e estas a melhor compreender a educação escolar.

Quando a professora Lourdes orquestrava ou regia a “gestão do envolvimento” um trabalho baseado na cooperação, no grupo de duplas ou trio e na possibilidade de ações autônomas de parte da turma, estava, sobretudo, investindo na interação. Essa interação, muito mais do que tempos e espaços duplicados e otimizados, possibilitava às crianças a construção partilhada de saberes, a resolução conjunta de problemas e a criação de vínculos afetivos, elos de amizade, comportamentos de cooperação para a realização das atividades e a apropriação da cultura escrita.

A interação é a base da internalização. Segundo Vigotski (2000), o que fazemos, intersubjetivamente, nas relações com o outro, torna-se intra-subjetivo, parte de nossa consciência, reflexo psíquico individual. O coletivo é, pois, a forma organizativa que melhor atende às condições necessárias para o desenvolvimento das funções mentais superiores. Ao promover as relações dialógicas, a professora realizava uma forma pedagógica privilegiada de possibilitar que o aluno experiente pudesse auxiliar o menos experiente naquilo que este ainda não sabia. Quando a professora suscitava a necessidade das relações interpessoais para a resolução de problemas significativos a todos, permitia que cada criança revelasse, em sua atuação, aquelas capacidades em processo de formação. Ao ajudar o colega, o aluno/“professor” colocava em evidência não apenas seus aprendizados consolidados, no caso em relação à língua escrita, mas também aquelas que

estavam em formação. Muitas vezes, ao ajudar o outro, os colegas mais “adiantados” revelavam suas dúvidas “*Professora, o que é mesmo que está escrito aqui? O amigo me perguntou...*”. Nessas atividades partilhadas era possível notar e até avaliar os saberes já consolidados individualmente e aqueles somente colocados em ação com a ajuda de outras crianças ou do próprio professor. E essa forma de mediação e regência das relações de ensino mostrou-se um meio privilegiado de atuar sobre as capacidades em desenvolvimento.

4.9 A atividade de cópia: uma astúcia embasada no tempo vivido

Segundo Hébrard (2000), a instituição escolar é constituída, ao menos, por três tempos distintos. O tempo das práticas, que é caracterizado pelas práticas seculares, enraizadas na história da instituição, possui um ritmo lento. Há também o tempo das políticas educacionais, caracterizado pelos programas ou propostas implementadas via governo. Esse é um tempo menos lento que o das práticas, mas é ritmado por mudanças sazonais. E, finalmente, o tempo dos discursos que, segundo enfatiza Hébrard, é um tempo rápido, que muda a cada novo método, a cada nova proposta pedagógica que surge entre os educadores.

Na fase inicial do trabalho de campo, uma prática pedagógica da professora Lourdes, a cópia, parecia naquele momento destoar do seu discurso. A cópia é uma atividade secular no ensino de leitura e de escrita, presente desde a antiguidade (CAGLIARI, 2002). Considerada hoje tradicional, Hébrard apresenta a cópia como exemplo de um dispositivo secular da escola. Aquela prática singela de indicar cópia para as crianças fazerem na sala foi tomando ar de singularidade. O que havia naquela atividade que mobilizava seu uso? Era tradicional? Era secular? Ou era o tempo longo da experiência e da história profissional da professora?

Conforme Soares (2004) argumenta, não atribuo, aqui, ao adjetivo “tradicional”, o sentido pejorativo que se costumou qualificar principalmente nas últimas décadas determinadas práticas; o termo é usado pela autora “para caracterizar de forma descritiva e não avaliativa, os métodos vigentes até o momento da introdução da

perspectiva construtivista na área da alfabetização” (p. 10). Para Soares, é preciso lembrar que “métodos hoje considerados tradicionais, um dia foram novos ou inovadores” pois, o tradicional não se esgota no passado, é fruto de um processo permanente que não termina nunca: estamos hoje construindo o tradicional de amanhã.

Mortatti (2000), também chama atenção para a discussão do tradicional e do não tradicional. A autora questiona se sabemos mesmo o que é tradicional quando dizemos que tal ação não é contemporânea, nem construtivista, mas é tradicional. O que caracteriza o tradicional? Ela exemplifica que já na última década do século XIX, Silva Jardim questionava os métodos de soletração, denominando-os tradicionais.

Aqui, nesta etapa deste texto, a “tradicional” cópia é compreendida como um dos momentos no qual tive que repensar o que sabia e acreditava em relação à alfabetização. O momento em que passei a perceber que o tempo no ensino de alfabetização mostrava-se na historicidade da sua prática muito mais que na sua cronologia. Um desses momentos, já comentado anteriormente, ocorreu quando a professora pediu para ouvir a leitura das crianças e marcar em uma folha à parte quem estava lendo e quem estava apenas decodificando.

Fazia tempo que a palavra decodificação era carregada de tons pejorativos, mas, ali, a palavra dita pela professora não portava sentidos de desqualificação. Era o sentido de decifração do texto, da compreensão do sistema de notação alfabético-ortográfica (SNAO). A professora ia, ao longo dos encontros, mostrando-me por que, para ela, esta era uma dimensão necessária e específica da alfabetização. Pois, embora trabalhasse na perspectiva de produção e leitura significativa do texto, o reconhecimento das “*partes menores*” e das relações entre letras e sons, ainda que não estivessem mais presentes nas cartilhas, nos livros de alfabetização e nas orientações didáticas, era importante para seu trabalho ter sentido para ela própria. Similar movimento ocorreu comigo em relação à atividade de cópia. Descreverei, a partir de registros do caderno de campo, momentos em que fui aprendendo sobre as dimensões desta atividade tradicional, secular, de um tempo longo, que é usada como um “modo de fazer” (Certeau) singular de alfabetizar.

No início do ano de 2004, registrava que as cópias intrigavam-me: “a atividade de cópia parece destoar de uma prática legítima pelo discurso atual... Existem naquela sala três tipos de cópia: a cópia dos registros no quadro, a cópia de desenhos e ilustrações de livros e a cópia de parte ou totalidade dos textos de livros, mas não existe cópia repetida mais de uma vez sobre o mesmo tema... Isso vai contra o discurso da professora e da escola em trabalhar a função social da escrita?... Cópia é uma escrita funcional, na sua dimensão social? ... Lembra-me meus os exercícios de cópia na minha alfabetização, mas são diferentes!” (Caderno de campo, maio/2004). No entanto, uma diferença passou a ser marcante comparada ao meu processo de alfabetização na década de 70, do século passado. Quando eu copiava o texto ou a ficha, eles eram sempre os mesmos. Copiava repetidas vezes os cartazes do Método Global de Contos ou a numeração matemática (no anexo 1, Memorial, faço uma recuperação dessas histórias). Mas, na sala de Lourdes a cópia era sempre de textos diferentes. Havia outra diferença, uma sensação de algo distinto, que não identificava desde o começo, algo que só me instigava, resolvi continuar observando.

Segundo o registro em caderno de campo, no dia 19 de março de 2004, depois da saída das crianças, fiquei conversando com a professora enquanto ela organizava o material no armário. Ela falava sobre o processo de “enturmação” que ainda continuava, sobre seus métodos para evitar o confronto. Eu compreendo hoje tais métodos como astúcias e táticas. Confrontos com a professora do turno da manhã por não lhe ter deixado nenhum espaço disponível nas quatro paredes da sala para ela usar, sobre a divisão desigual dos livros didáticos e sobre a sua avaliação das atividades que realizamos naquele dia. Quando lhe perguntei por que as crianças escreviam ou copiavam do quadro tão rápido, ela respondeu sucintamente: “*vou pro quadro com uns e papel para os outros, muita leitura, muita cópia de livro e conversa com os pais*” (Caderno de campo: mar/2004). Naquele momento eu não entendi, ou não escutei a resposta, continuei me perguntando por meses por que as crianças copiavam/escreviam tão rápido. Ou seja, sua resposta compreendia o trabalho com a sincronicidade de atividades paralelas e o seu eixo de investimento para alfabetizar “muita leitura e muita cópia”. Surpreendi-me, um ano

após, durante a leitura do caderno de campo, com a data em que ela havia me explicado o motivo.

No mês de abril de 2004, Lourdes recebeu no início de uma aula um bilhete do pai de um menino dizendo-lhe que não estava entendendo por que a criança tinha tanta cópia como tarefa de casa e tantas atividades tradicionais¹³⁵. Depois de encaminhar parte dos trabalhos, ela me chamou na frente da sala e conversou comigo baixinho, dizendo: “*A reunião pedagógica com os pais está demorando muito... para a primeira série não pode esperar um bimestre para conversar... vou escrever para o pai conversar comigo no início das aulas... afinal não é a cópia pela cópia*” (Caderno de Campo, abr/2004).

Aquilo chamou mais a minha atenção e passei a registrar com mais atenção os momentos de cópia em sala de aula: “Cheguei atrasada, 13:16! A sirene tocou às 13:15, outras turmas ainda estavam na fila no pátio, mas, Lourdes já estava na sala e ensinando uma parte da turma a fazer cópia ou decalque das ilustrações de um livro de literatura infantil. Mostrava basicamente a posição corporal e dos materiais: carteira vazia, livro aberto em baixo, folha nova e sem pauta do caderno isolada das demais, o restante do caderno reunido em um único bloco “unindo as capas” e posicionado de forma que o caderno ficasse horizontalmente fora da mesa com apenas uma folha sobre o livro; uma mão segurava a folha e a outra decalcava, passando por cima dos contornos da imagem translúcida. Apesar de difícil o movimento corporal, as crianças faziam com grande prazer. Algumas precisavam da ajuda do colega ao lado para o caderno não cair.” (Caderno de campo, mar/2004). Aos alunos era proposto copiar ou decalcar ilustrações de livros e copiar o texto; outros tentavam também decalcar o texto escrito em letra

¹³⁵ A professora, além da cópia, utilizava outras atividades consideradas nos anos noventa como tradicionais: o trabalho e a sistematização do trabalho com famílias silábicas, o ditado, a organização e a frequência das tarefas de casa, os poemas tradicionais e a leitura de poesias, que ela dizia para as crianças serem do tempo dos avós. Além, também, de alguns jogos e de sua confecção como as “Três Marias”, o fazer bolinhas de papel crepom para a coordenação motora no início do ano e o próprio trabalho para que as crianças tivessem uma letra bonita arredondada e vertical, com um movimento corporal correto. Segundo ela “*quando vocês forem médicos podem fazer letra feita, por enquanto vão aprender a fazer bonito*”. Mas, não só atividades “tradicionais” de alfabetização constituíam o dia a dia, também um trabalho marcado pelo discurso atual, na perspectiva da produção de texto, com a reescrita dos textos, com o acesso à leitura de diferentes gêneros textuais. Uma imbricação de atividades de tempos longos e atividades recentes. Esta criança cujo o pai pergunta por bilhete, e a professora explica verbalmente, mantém seu filho na turma. Uma outra criança, cuja avó fora professora, é transferida de turma declarando como motivo as cópias. Tratou-se do único caso.

minúscula: “A professora orientava os gestos e o motivo: *‘Olhem esta pintura, está muito bonita. É só um modelo, não precisa copiar é só para imitar’*”. (Caderno de campo: 2004, grifos meus posteriores)

Outro momento que chamou a minha atenção foi a cópia com borracha. Tratava-se de uma atividade sincronizada: enquanto Lourdes trabalhava o nome das letras do alfabeto com um pequeno grupo, o restante da sala fazia a cópia de textos dos livros de literatura infantil. Eu fiquei responsável por ajudá-los com a cópia. À medida que o grupo que estava com a professora terminava a atividade do alfabeto, iniciava ou continuava a cópia, um outro grupo era chamado para revezar. Havia cerca de três coleções de livros com textos em caixa alta e cada criança tinha um livro diferente, com ilustrações grandes e cerca de duas ou três linhas de texto por página. O que me espantava era que eu era muito pouco solicitada, ninguém pedia ajuda. De vez em quando Lourdes falava pelo nome de alguém, deixando entender para que parasse com a conversa e voltasse à cópia. Registrei assim:

“As crianças foram orientadas para deixar sobre a mesinha apenas o livro, o caderno, ainda sem pauta, o lápis e a borracha: *“Quem precisar usar a borracha, use”*. A borracha ficava sobre o livro. Aliás, todos tinham uma borracha sobre o texto do livro, mas poucos erravam para precisar apagar. Eles copiavam direitinho. Alguns faziam cópia simples e outros faziam cópia colorida, isto é, a maior parte do texto era com lápis grafite, mas sinais de pontuação e maiúsculas com lápis colorido.” (Caderno de campo, abr/2004)

O fato de todos estarem com uma borracha parecia incomum, era comum ver crianças perderem borracha todos os dias. Mesmo que alguém esquecesse a borracha havia uma solução: *“Ao lado direito do suporte de giz do quadro, perto da janela, ficam borrachas para empréstimo. Já na ponta oposta, perto da lixeira e da porta, fica o apontador coletivo”*. Também achava incomum, além, das crianças copiarem rapidamente no início do processo de alfabetização, não pedirem ajuda. (Caderno de campo, abr/2004)

Em outro momento, maio, registrei: “as carteiras estavam posicionadas em quatro fileiras horizontais: uma bem próxima da mesa da professora, cujo olhar atento, auxiliava-as crianças e as outras três fileiras de crianças mais ao fundo trabalhando mais autonomamente com a cópia. Trabalhavam com coleções de livros de literatura que

estavam dispostas no quadro para que os livros fossem escolhidos para a leitura e cópia, apenas do texto. Perguntei ao Dan.: “*Por que a sua borracha fica sobre o livro?*” “*Para eu não me perder! ora!*”. A fala dele era carregada de espanto, como se dissesse, “como você não sabe!” (Caderno de campo, maio/2004). Eu não entendi e na outra semana, quando apenas um pequeno grupo copiava, perguntei para outra criança, se não era melhor tirar a borracha de cima das letras. Mas, ela foi me explicando que a professora havia ensinado a usar a borracha para acompanhar a cópia, “*eu copio esta palavra, quando termino mudo a borracha para a outra palavra*”. (Caderno de campo, maio/2004). Aquela explicação era reveladora do porquê os alunos não dizerem “*eu me perdi...*” ou “*eu não sei onde eu estou...*” expressões tão comuns em turmas no início da alfabetização. Aos poucos a pequena fala de Lourdes “*Não é a cópia pela cópia!*”¹³⁶ ganhava outros sentidos para mim.

Nesse sentido, encontrei uma professora que assumiu a posição daquele que fornece modelos para as crianças (desenharem, copiarem, lerem e escreverem) e daquele que media as atividades das crianças, apresentando os materiais e procedimentos necessários para a consecução dos objetivos propostos. É ela quem organizava tempos, espaços, relações interpessoais, de forma a intervir direta ou indiretamente sobre a elaboração dos conhecimentos. Sua intervenção direta, quando devia orientar as ações da criança, podia ser substituída pela atuação indireta. Ora por meio de materiais e tempos organizados para o trabalho autônomo da criança, em que o professor posiciona-se como observador e apoio para os momentos em que a criança julgar a sua ajuda necessária. Ora, podia ser substituída pela mediação, conforme descrito antes, em que os alunos ajudavam-

¹³⁶ Ao longo dos anos de 2004 e 2005 muitas atividades de cópia ou imitação foram realizadas: “*as crianças precisam de modelos (...) não precisam inventar tudo (...) bons modelos*”. (Caderno de Campo, fev/ 2005). Copiaram desenhos dos colegas, decalcaram ilustrações, imitaram pinturas, copiaram textos alterando a categorização gráfica das letras. No início, faziam a mesma letra maiúscula ou “caixa alta” que estava no livro e, posteriormente, copiavam de minúscula para minúscula, depois faziam também a transcrição de minúscula para maiúscula ou de maiúscula para minúscula e, finalmente, copiavam de minúscula ou caixa alta para a letra cursiva. Ao longo do ano, o tipo de texto que copiavam também muda, no começo apenas as narrativas, depois eles copiavam outros gêneros. A cópia do quadro geralmente era feita na mesma tipografia que a professora usava, e, conforme dito anteriormente, realizava-se dentro de uma cadência e uma decadência. A atividade de estudo, em sua diversidade de conteúdos, é aquela que permite um maior domínio da conduta pela criança, que se torna capaz de colocar suas funções psíquicas em ação de maneira progressivamente mais voluntária.

se uns aos outros. Assim, quando já havia parcialmente compreendido que o papel da borracha era “substituir”, estar “no lugar do” dedo da professora, comecei a fazer outras perguntas aos alunos.

Perguntei, então, à menina que sentava na frente porque ela não usava a borracha, mas foi a professora quem respondeu por ela: *“A Raq. não precisa mais da borracha, ela agora já copia escrevendo de lápis vermelho os sinais de pontuação”*. Perguntei para a professora, então, por que ela não usava uma régua para orientar a cópia, já que era este um procedimento mais comum. Enquanto olhava os cadernos pela sala ela me explicava: *“Porque a régua é muito grande, e mesmo usando a régua eles se perdem na posição da linha em que estão (...) o texto que eles copiam ainda é pequeno, e a régua cobre a maior parte do texto, eles ficam sem saber quanto ainda falta, perdem o todo (...) a borracha ajuda no entendimento do sentido de palavra, da segmentação de uma palavra para a outra e que toda vez que muda a borracha precisa deixar um espaço entre as palavras, além disso, eles continuam vendo a diagramação do texto (...)”*(Caderno de campo, mai/2005).

Em decorrência, cabe a reflexão sobre o processo de mediação ocorrido nos episódios da borracha. A borracha, pela incorporação de uma nova ação - além da função que lhe é própria, desmanchar, apagar - marcava a espacialidade do texto para a cópia e incorporava uma das funções da professora. Desse modo, ainda que a professora não estivesse, a todo tempo, ao lado de todas as crianças em seus fazeres individuais e em grupo, ou em casa, ela ainda estava mediando. Ou seja, estava proporcionando que as crianças se auto-regulassem no processo de desenvolvimento escolar. Como orientava o uso da borracha, pela forma como dividia responsabilidades, como organizava o espaço e os materiais de trabalho, como organizava o tempo a ser dedicado a cada atividade e aos grupos, quando explicava a tarefa de casa e em outros episódios similares, ela estava, indiretamente, mediando a aproximação entre a criança e as objetivações humanas. Entretanto, acima de tudo, nessas concretizações percebia o horizonte da reinvenção.

Uma atividade secular, a cópia, não legitimada e tida nas duas últimas décadas como contra-indicada para a alfabetização e, principalmente, para o ensino tanto das funções sociais da escrita, como para a aprendizagem do sistema de notação alfabético

ortográfico, materializou-se com outros usos¹³⁷. Mostrava-se para mim, naquele momento, como o secular, o tradicional, poderia ser re-apropriado e o quanto havia de criatividade.

No momento em que as condições de produção capitalista exacerbam as orientações para o uso mais produtivo, eficaz, rápido pela intensificação do tempo e pelo utilitarismo, muitas vezes, em detrimento da qualidade e da diversidade de usos, pela orientação (até na formação de professores) para a legitimidade do novo discurso, do novo “método”, pelo presentismo, nega-se a constituição histórica das práticas docentes, provocam alienações, despersonalização, desprofissionalização ou doenças ocupacionais.

Iluminar a tessitura, sobretudo nesta fase, permite-nos conferir “uma pertinência política à questão do sujeito” (CERTEAU, 1994, p. 52) valorizando as relações e as práticas cotidianas como dimensões cruciais da dinâmica do ensino na sala de aula, e da educação em geral, em sua capacidade de ressignificar prescrições e de construir sentidos para a experiência docente.

4.10 Reflexões sobre o ritmo das interações: sincronia e simultaneidade

Outro elemento para compreender o tempo, como anteriormente relatado, é o ritmo. O tempo não “caminha” nem veloz nem lentamente, ele é igualmente irreversível, porém, o ritmo do tempo muda segundo os períodos históricos (HELLER, 1991). O ritmo, segundo a autora, expressa-se em diferentes níveis no transcurso dos períodos de tempo, passando por fases de intensidade diferentes, por momentos de repouso ou ainda de reconstituição. O ritmo é a modalidade concreta do tempo social. Para a autora, cada época histórica produz um ritmo, e este ritmo não é igual ou acessível para todos os grupos sociais, sequer para todos os indivíduos de um mesmo grupo. Mesmo que este grupo esteja no ritmo de seu tempo. (op. cit., p. 390)

¹³⁷ O aprendizado da cópia, era também o aprendizado de um comportamento, de uma conduta: tentar trabalhar sozinho sem ajuda da professora, solicitar ajuda quando necessário ao colega do lado. Não se trata de fazer algo no abandono de si próprio, mas uma conquista por parte da criança e uma atividade deliberadamente ensinada pela professora. Essa situação de fazer uma atividade mais simples, na qual a ajuda da professora foi diminuindo até fazerem autonomamente, constituía-se a base da possibilidade de colocar à disposição, para que a professora pudesse realizar sincronicamente, outra atividade.

Ao dirigir-me à sala de aula, nos primeiros encontros em 2004, para observar seqüência, continuidade, linearidade e quantificar o uso do tempo, deparei-me com uma intensidade de atividades e com um ritmo ora veloz, ora lento, ora bifurcado, em que a primeira e paradoxal experiência foi o esquecimento de marcar os horários, a quantidade do tempo. O ritmo que via e do qual participava era tão intenso e de tanta qualidade que a quantidade era o que menos importava. Mas, ao registrar o que acontecera naquele dia, eu me assustava. Como eu poderia esquecer dos marcadores? Em uma das primeiras idas à turma de Lourdes em março de 2004, terminei o dia exausta. Exausta e feliz. Exausta pela intensidade e feliz sem saber o porquê. Era como não ver o tempo “passar” e só sentir as interações.

Era no exercício de digitar o diário de campo e o retomar das breves anotações manuscritas que apareciam as primeiras interrogações. Foi-se evidenciando que a minha dificuldade de marcar os horários derivava-se do ritmo da aula. O ritmo que a professora conferia ao dia na sala de aula pode ser descrito com dois distintos movimentos: uma tentativa de simultaneidade na qual todos os alunos fazem a mesma atividade (oralidade, leitura oral, trabalho no livro didático, cópia do quadro no caderno) e as atividades baseadas na sincronia, isto é, com uma duplicidade ou na variedade de propostas de atividades para grupos diferentes ou a mesma atividade com andamento da execução distinto.

O quadro a seguir refere-se ao quinto encontro com a turma. Mas o quadro é a quarta descrição sobre aquele dia. A primeira descrição desse dia foi elaborada manuscrita ainda na sala de aula. A segunda descrição, a partir do dia seguinte, foi elaborada das memórias e das anotações de sala, criando o caderno de campo. Posteriormente, já no último trimestre de 2004, tive a necessidade de resumir, de sumarizar, os dias registrados, evidenciando uma rotina, procurando algo para comparar, para quantificar, para medir, ainda acreditando que a cronologia é que distinguia a intensidade daquelas aulas. Assim, a terceira reescrita foi um quadro com menos colunas. A quarta reescrita caracterizou-se pela necessidade de colocar mais colunas no quadro para explicitar o tipo de intervenção da professora, o tipo de agrupamento das crianças e o

tipo de atividade. Nesta explicitação foi possível, para mim, perceber a alternância de ritmos da/na aula.

Vale ressaltar que ocorria também alternância de ritmos a fim de que as crianças pudessem acompanhar o compasso da mediação, por exemplo: acompanhar uma leitura linha por linha sabendo onde a professora estava lendo, ou acompanhar todos juntos a escrita no quadro fazendo uma cópia no caderno. A isso eu denominei atividade simultânea, mesmo sabendo que a simultaneidade não é totalmente possível, pois algumas crianças adiantam-se e outras se atrasam, no entanto, havia um movimento da professora para cuidar e esperar, passo a passo, em compasso, para que todos conseguissem acompanhar o ritmo. Tal ritmo simultâneo ou a busca pela simultaneidade era alternada, ao longo do dia, pelo não simultâneo ou pela duplicidade de andamentos, isto é, pela sincronicidade das atividades.

Atividades realizadas na sala de aula 03 de março de 2004 - 23 alunos

Nº	Hora	Tipo atividade	Atividade	Agrupamento	Intervenção	Local
0	13:00	Pré-entrada	Professora arruma carteiras/crianças livres	Livre	Livre poli-atividade	Escola
1	13:15	Entrada	Oração, fila	Livre	Simultânea	Pátio
2		Entrada	Porta, escolha de lugares	Dupla	Simultânea	Sala
3		Transição	Beber água	Individual	Sincronia	Sala
4	13:25	Matemática oral	Calendário	Dupla	Simultânea	Parede
5		Matemática oral	Numeração dezenas	Dupla	Simultânea	Quadro
6		Organização para atividade	Cola palito, papel, copinho	Dupla	Livre Conversa	Sala
7		Matemática, música de CD e português	Colagem de cartões coloridos atrás de letras alfabeto: fazer ou ajudar	Individual	Sincronia	Sala
8		Transição	Colocar para secar, caminhar pela sala, sentar e conversar	Livre	Livre	Sala
9		Matemática/Português	Classificação das letras pela grafia, Conjunto letras retas, curvas e mistas.	Dupla	Simultânea	Sala
10		Português/SNAO	Guardar letras ditadas no envelope segundo o ditado	Dupla	Simultânea	Quadro
11		Português/SNAO	Letras que sobraram sem ser guardadas E,F,O,A	Individual	Simultânea	Quadro
12	5 min	Merenda	Higiene, fila, alimentação	Semi	Sincronia	refeitório
13		Transição	Recolher tarefa casa	Livre	Livre	Sala
14	5 min	Transição	Conversa entre crianças Conversa comigo	Livre	Livre	Sala
15	15:30	Sirene/Recreio	Cordas, ping-pong, bola, escada. Correr, esconder, brincar, jogar e comer	Livre	poli-atividade	Patio, Corredor britas

16		Transição	Sirene e agrupamentos Lourdes não fez fila	Livre	Simultânea	Porta
17	16:00	Português/SNAO	Leitura do alfabeto fora da ordem	Dupla	Simultânea	Quadro
18		Matemática oral	Calendário (dias da semana e números ordinais, hoje, ontem, amanhã; nomear meses)	Dupla	Simultânea	Sala
19		Português/ Registro	Cabeçalho e início título	Dupla	Sincronia	Sala
20		Português/ Literat	A VACA MALHADA	Dupla	Simultânea	Sala
21		Português/Registro	Cópia do título e orientação para desenho em casa	Dupla	Sincronia	Quadro
22	16:15	Interrupção secretaria	Entrega bilhete e rifa	Dupla	Livre	Sala
23	16:45	Português/ Leitura Bilhete	Leitura fluente - professora releitura fluente crianças	Dupla	Simultânea	Sala
24		Leitura/Bilhete	Numeração dos parágrafos	Dupla	Simultânea	Sala
25		Português/Bilhete	Leitura lenta e acompanhar com dedo. Com ajuda	Dupla	Simultânea	Sala
26		Matemática/Numero	Contar as rifas recebidas	Individual	Sincronia	Sala
27		Transição	Ajudar achar um bloquinho	Livre	Livre	Sala
28		Português/Leitura	Literatura e desenho corporal JOELHO JUVENAL	Dupla	Simultânea	Sala
29		Português/oralidade	Reconto oral pelos alunos e desenho corporal	Dupla	Sincronia	Sala
30	17:15	Sirene/ saída	Organizam material	Livre	Simultânea	Sala
31		Saída das professoras	Conversa com a mãe	Livre	Livre agregação	Porta
32		Organização da sala	Organização material da sala Crianças no pátio	Livre	Livre agregação	Sala Pátio
33	17:30	Saída da professora	Conversa comigo, mostra o livro de poemas de 1965 que lê para as crianças.	Livre	Livre agregação	Sala

Embora este registro deste dia possa ser explorado de diferentes formas¹³⁸ vou enfatizar algumas, principalmente aquelas que tornaram-se especiais para esta pesquisa, pois por meio delas dei-me conta de que uma das características do uso do tempo da professora não se reduzia à busca de simultaneidade, mas também a sincronia de ritmos diferentes, que era aproveitada. Ao longo do ano esta característica das atividades duplicadas e coordenadas sincronicamente foi aumentando em quantidade e em tempo de duração. A percepção deste aumento foi proporcionada ao comparar tabelas de dias diferentes ao longo do ano.

¹³⁸ Tais como: número de situações durante o dia, continuidade e a descontinuidade, duração e tipo de situações durante o dia, concentração e ritmo das situações antes e depois do recreio, em uma leitura vertical, ou relacionar as diferentes dimensões, espaços de trabalho, agrupamentos e modalidade de gestão da professora, em uma leitura horizontal.

Neste período, início de março de 2004, a professora intensificava o trabalho com as funções sociais da leitura e o trabalho com a identificação do alfabeto. Para o primeiro, utilizava textos que trazia de casa, as literaturas e os bilhetes e, para o segundo, a construção de um alfabeto móvel.¹³⁹ Era a etapa final da confecção do alfabeto móvel. No dia anterior, encadeando, metade dos alunos havia realizado o mesmo trabalho, colagem das letras na cartolina, e esta, neste dia, ajudava a outra parte da turma, organizada em duplas. Ao ler verticalmente da tabela gostaria de destacar, em primeiro lugar, a quantidade elevada de atividades que as crianças realizam. O material utilizado para fazer as atividades não mudou muito ao longo do dia, mas sim o que foi realizado com ele em atividades menores. Registrei 33 atividades. As atividades de alfabetização predominam, leitura, oralidade, valorização da língua escrita e o trabalho com o sistema de notação alfabético ortográfico (SNAO).

O dia letivo inicia, para a professora e para as crianças, bem antes da sirene. Farei uma leitura horizontal. Esses episódios iniciais caracterizados por configurações muito semelhantes, conferem um ritmo lento da entrada com poucas atividades no período, não obstante a grande agitação corporal das crianças, e a sua livre agregação. O ritmo corporal mudava com a sirene, momento em que havia uma correria para tomarem seus lugares durante a formação das filas no pátio e uma maior diretividade das professoras¹⁴⁰.

¹³⁹ O alfabeto foi fabricado papel em tamanho 4 x 4 cm, de um lado composto por letras maiúsculas digitadas e fotocopiadas. Tinha todas as letras repetidas e algumas quintuplicadas totalizando setenta peças. No verso foi colado pelas crianças papel cartão colorido (cada criança recebia várias cores) e escreviam o nome em cada uma das peças. A elaboração deste material levou toda uma semana. No final todos sabiam escrever o nome sem copiar, pois o fizeram setenta vezes. A justificativa era que se caísse uma peça no chão saberia a quem pertencia, mas a intencionalidade implícita era que aprendesse a escrever o próprio nome. Nas semanas seguintes o material foi usado como material manipulativo nas aulas de Matemática e como alfabeto móvel para a escrita e a leitura. O material foi guardado em um envelope desenhado e ficava no armário da professora.

¹⁴⁰ A professora foi repreendida várias vezes durante o ano por ficar na sala organizando as carteiras e não estar presente na formação da fila na entrada. Algumas vezes, ela pedia para que eu fosse buscar as crianças no pátio. As demais professoras não abriam a sala de aula antes da fila, as crianças ficavam com suas mochilas e marcavam seus espaços e horário da ordem de chegada com o material no chão e iam brincar. Marcavam a ordem porque, em algumas salas, a escolha do lugar para sentar dependia do seu lugar na fila. A turma de Lourdes, geralmente deixava a mochila na sala de aula no lugar que Lourdes indicava ou abaixo do quadro enquanto ela reorganizava as carteiras. Ela sempre encontrava as carteiras deixadas na forma de “U” pela professora da primeira série pela manhã. Lourdes reorganizava porque tal formato não era adequado para sua intervenção, ou para usar o quadro. Ela geralmente refazia a organização. Porém, eu levei

A partir do quarto episódio o ritmo intensifica-se, passa a ter mais atividades em um período menor (embora neste quadro, em especial, a leitura esteja prejudicada pela ausência da hora-relógio) e são didaticamente dirigidas, a modalidade de agregação é a dupla e o cenário é a sala de aula, exceto para merenda e recreio. Neste bloco rítmico, as atividades seis, sete e oito, a colagem dos cartões atrás das letras é muito lenta. Era necessário qualidade no trabalho e a escrita do nome próprio é demorada mesmo com a ajuda da dupla. Levam cerca de uma hora trabalhando.

As atividades nove, dez e onze são simultâneas e o ritmo é de perguntas e respostas muito rápidas para classificar as letras/alfabeto segundo critérios ou dimensões matemáticas (curvas, retas, círculos, curva aberta, curva fechada, reta vertical ou reta horizontal). A professora “ditava” rapidamente. É um ritmo similar aquele das atividades dirigidas, quatro, cinco, sete, que envolvem a Matemática e o alfabeto. Elas exigem das crianças, além de rapidez, uma atenção concentrada em cada um dos eventos. Nas atividades iniciais de Matemática, elas respondiam às perguntas como se fosse um jogo de pingue-pongue.

As atividades doze, treze, quatorze, quinze e dezesseis, que envolvem a merenda e o recreio, apesar de se tratar de uma maior movimentação, são atividades com um ritmo com poucas discontinuidades, com poucas diferenças entre uma e outra. Depois do recreio, nas atividades dezessete, dezoito, dezenove, vinte e vinte e um, o ritmo muda novamente com atividades de interrupção e descontinuidade rápidas, são atividades breves em que a atenção é menos exigida.

O ritmo das atividades planejadas depois do recreio foi marcado pela interrupção da secretária escolar para a distribuição das rifas para a Páscoa. A secretária usa cerca de 30 minutos, mais de um minuto por criança, para chamar cada criança pela ordem do livro de chamada, entregar-lhe o bloquinho com as rifas, anotar na sua ficha o número das rifas que a criança levou e chamar a seguinte. Como nessa atividade o ritmo era demasiadamente lento e a atenção desnecessária, as crianças começam a conversar entre si e a brincar. A professora precisa intervir e pede licença para passar uma atividade:

vários encontros para entender que eu deveria chegar antes das 13 horas, caso contrário, não veria isso. Assim, ela estava presente na fila quando era seu dia, pela escala, de coordenar a entrada.

orienta que eles continuem o desenho sobre o livro “Vaca Malhada”, que era uma atividade para casa. Depois dessa interrupção, as atividades foram alteradas para fazer uso daquela situação. Assim nas atividades 23, 24, 25, 26, e 27, a professora orienta a leitura do bilhete aos pais que acompanha a rifa: leitura fluente da professora, leitura lenta e acompanhada pelas crianças, contagem e marcação dos parágrafos do bilhete, releitura de parágrafos, e, finalmente, uma atividade matemática de contar os bilhetes recebidos e numerá-los. Na atividade 28, poucos minutos antes de acabar a aula, volta-se ao esquema planejado.

Um dos marcadores da mudança do ritmo eram as atividades que envolviam, geralmente, o movimento corporal pela sala, que também denomino de atividades de transição. As atividades 3, 8, 13, 14, 16 e 27 tinham estas características.

A atividade sete tem uma característica rítmica diferente. A professora orienta dois trabalhos distintos ao mesmo tempo, há que sincroniza-los: fazer a colagem e ajudar o colega a escrever os nomes na montagem do alfabeto. A organização espacial das carteiras, em dupla, é prevista para tal trabalho. O ritmo das duplas não é o mesmo. Trata-se de um ritmo dual, um ritmo que denominei de sincrônico ou paralelo. Embora juntas, nesta atividade, faziam uso distinto do tempo. Se para as crianças o ritmo era lento, para a professora o ritmo era intenso, pois havia que sincronizar o atendimento para duplas que tinham demandas acontecendo em ritmos diferentes. Esta sétima atividade era necessária para que a atividade dez se realizasse. Tal atividade, envelope de alfabeto móvel, iniciada neste momento, será uma atividade quase diária por todo mês de março, e vai diminuindo decaindo até o dia das mães¹⁴¹, em maio.

O dia de aula é encerrado por outro bloco com o ritmo mais lento. Ali, ao contrário da leitura da “Vaca Malhada” da qual a professora exigiu atenção, esta não foi exigida, pois tratava-se de re-ouvir a leitura do livro “Joelho Juvenal”, desenhar olhos no

¹⁴¹ Um dos presentes para as mães foi dar-lhes o envelope com o alfabeto, demonstrando que a criança já sabia todas as letras, e a mãe, se quisesse, podia fazer uma espécie de bingo para os filhos. Saber as letras do alfabeto era o presente de dia das mães, muito mais significativo para as crianças que outras produções que fizeram. Isto na turma de 2004, a turma de 2005 este trabalho encerrou bem mais cedo, em meados de março e o envelope foi para os pais como presente de páscoa. Presentear mães, pais, irmãos e amigos com cartas era uma outra atividade muito estimulada!

joelho ou joelhos nas juntas dos dedos da mão, ouvir e recontar o reconto oral pelos colegas e depois organizar o material para ir para casa. As atividades 31, 32 e 33 que são inexistentes para as crianças, e as demais professoras realizassem com grande agilidade a fim de sair da escola e assumir outros compromissos, a professora Lourdes os fez sem pressa, como se necessitasse desacelerar o ritmo. Ela conversou com uma mãe e lhe explicou o desenvolvimento de seu filho, organizou seu material no armário enquanto conversava com a faxineira e comigo, mostrava-me um livro e o trabalho que havia planejado para o dia seguinte.

A exigência de tarefas bem feitas, na sala de Lourdes, corresponde por um lado ao respeito pelo tempo que é necessário para que isso seja possível, e, por outro, ao esforço para que os alunos aprendam a se organizar para que o trabalho fique melhor. Isso faz com que os trabalhos das crianças tenham tempos de elaboração diferentes.

O ritmo expressa-se em diferentes níveis do transcurso dos períodos de tempo, passa por regulares e sucessivas fases (de intensidades diferentes), por momentos de repouso e de atividade ou ainda de reconstituição. O ritmo é “a modalidade concreta do tempo social”, e não pode ser confundido com a divisão, descontinuidade/ continuidade, mas com o seu encadeamento.

O ritmo, a quantidade/intensidade, por vezes levou em consideração a temperatura do dia: “...está 35°c precisamos diminuir o ritmo, falar devagar, fazer as coisas mais devagar e parar mais vezes para todos beber água...”; ou pelo próprio processo alimentar: “...hoje eles estão mais agitados, vou esperar eles lancharem primeiro para depois iniciar essa atividade...”; ou pelo ritmo social da vida e os turnos de vigília e sono: “...parece que todos viram o filme na televisão ontem até o final, isto quer dizer que foram dormir meia noite, ou acordaram perto da hora do almoço ou não dormiram tudo...” (Caderno de campo, vários meses/2005). O ritmo que ela confere ao seu dia com as crianças, do ponto de vista da professora, é de um trabalho intenso. Para as crianças é um ritmo, ora de trabalho intenso, ora de transição e liberdade corporal, ora de lentidão e tentativa de aperfeiçoar um desenho, uma leitura, um texto, um desafio matemático; ora de livre escolha e livre agregação.

Os poros de “tempo livre” são conquistados à medida que a crianças alcançavam determinado objetivo. Finalizado um grupo de atividades, recebiam “permissão” para se movimentarem pela sala, brincarem, jogarem ou conversarem. Mas também existiam poros de tempo livre coletivos, muitas vezes, durante as atividades de transição, por exemplo, os momentos de colar a folha mimeografada no caderno, ou de beber água fora da sala, ou jogar jogos de tabuleiro no fundo da sala. Para a professora, no entanto, era um ritmo sem poros, denso e intenso. Não havia momentos de não trabalho. Essa densidade, intensidade e significado parecia secundarizar a extensão do intervalo de tempo cronológico destinado à professora, isto é, pareciam ser mais que quatorze horas semanais regendo a sala e mais que vinte na escola.

Mesmo quando havia uma atividade simultânea, coletiva e única para todos os alunos, havia uma multiplicidade de tarefas próprias da ação docente: administrar o tempo que resta, verificar os que estão mais rápidos para invocar que aguardem ou providenciar nova atividade ou pedir capricho e melhoramento, manter o encaminhamento da sincronia para a maioria da turma, ajudar os retardatários para que avancem e assim acompanhem as atividades, administrar a atenção voluntária e involuntária dos alunos e os ajudar a hierarquizar os motivos da atenção; manter a progressão no trabalho, a distribuição do material que eventualmente falte, o registro de questões sobre o desenvolvimento das crianças ou sobre o que retomar, o deslocamento (corporal ou voz) entre os alunos, dar respostas pontuais às perguntas dos alunos e atender aos adultos que freqüentemente batem à porta e, também, eventualmente, falar com ou para a pesquisadora que está no fundo da sala ou ajudando.

Essa multiplicidade de tarefas docentes lembra um maestro (já que falo de ritmos) que dirige ou é o regente de uma orquestra, na qual alguns músicos não dominam totalmente a partitura ou não querem respeitá-la e outros que estão ainda iniciando o conhecimento do instrumento. Creio que por este motivo, a palavra regência de sala, ou professora regente, parece para nós, professores, mais adequada que outras. Alegoricamente, como se o ritmo fosse marcado pela dupla batuta: giz e apagador.

A multiplicidade das atividades descritas aconteciam quando o ensino era simultâneo e se elaborava uma atividade para ser executada em ritmo de sincronia de

atividades paralelas. Esse é um dos elementos distintivos do trabalho desta professora, provavelmente, aprendido no início de sua trajetória docente quando tinha turmas multisseriadas na escola rural. Trata-se da coordenação concomitante de grupos realizando tarefas diferentes em ritmos diferentes e, às vezes, em espaços diferentes. O atendimento individual ocorria ao mesmo tempo em que um outro grupo fazia uma atividade de leitura ou escrita com pouca ajuda e, ao mesmo tempo, outro grupo fazia outra atividade (ou termina uma anterior) autonomamente.

A sincronia de trabalhos paralelos com as crianças poderia explicar por que a professora raramente apressava seus alunos na conclusão de determinadas tarefas e por que gastava uma parte significativa do tempo atendendo aos alunos em suas carteiras. Por outro lado, se os alunos se dedicavam por um longo tempo a determinadas atividades era porque existia uma ênfase para que o trabalho seja bem feito, com atenção, com capricho, o desenho com detalhes, o texto grande lido repetidas vezes ou a leitura bem entendida. A sincronia em turmas não homogêneas, quanto ao desenvolvimento, acontece, conforme, observa Certeau (1994), como um “golpe”, “cruzamentos possíveis de duração e ritmos heterogêneos” (p.102) em tirar vantagem daquilo que poderia lhe desfavorecer.

Em ambos os movimentos, na busca pela simultaneidade ou na sincronia de atividades paralelas, Lourdes priorizava o tempo para o ensino. O seu ensino também era duplo, conforme explicitado anteriormente: trabalhava livro de ciências, e chamava atenção para o desenho ou para a alfabetização; trabalhava geografia chamando atenção para a matemática etc.

Assim, como nos alerta, Olgária Matos (1994), ritmo não é apenas a distribuição da cronologia. Ritmo é o ajuste entre a cronologia, a distribuição e encadeamento e a kairologia, o momento oportuno, o tempo estratégico. Ritmo é o ajuste das interações, o ajuste entre a simultaneidade, a sincronia na sucessão da diacronia; entre tensão e relaxamento intelectual, ajuste entre o movimento dos alunos e da professora, entre a intensidade da atenção e leveza da transição.

4.11 Reflexões sobre os momentos oportunos

A noção de tempo cronológico, medido, utilitário e espacializado não esgota as possibilidades da dimensão temporal humana. Há uma dimensão mais qualitativa e subjetiva da temporalidade humana, isto é, um tempo que se expressa pelo recheio ou pelo preenchimento de significados e valores. Há, nas sobreposições e dobras dos movimentos temporais, tensões, e a possibilidade de surgir momentos de oportunidade. Esses momentos são singulares para se fazer algo que foge à noção de ordem convencional, de seqüência rígida e contínua. Segundo Zarifian (2002) este tempo devir:

[...] não manifesta sua existência a não ser de maneira amplamente subterrânea, ainda que totalmente efetiva. É preciso fazer um verdadeiro esforço para entrevê-lo e leva-lo em conta nas condutas sociais. Sua realidade e sua importância são amplamente abafadas pelo tempo espacializado e sua ditadura. (ZARIFIAN, 2002, p. 15)

Assim, concordo com Zarifian quando diz que tanto a realidade quanto a importância do tempo-devir ou dos momentos oportunos são abafados. Essa é uma circunstância real que dificulta observar a opacidade desses momentos. Algumas vezes, ou na maioria das vezes, ficamos presos às observações cronológicas e espacializadas ou medidas. O aspecto oportuno do tempo apresenta-se “subterraneamente”. Ora como amarrações no avesso da trama, ora como o ponto de mudança da própria trama e ora como bordado sobre a trama.

Essa noção de temporalidade como uma “janela de oportunidade” (CERTEAU, 1994), verificada em momentos de dispersão ou de tensão surge como as oportunidades criativas. As oportunidades de criar, de formar, e também o tempo de formação. Assim, as relações que as pessoas mantêm tanto com o tempo espacializado, ritmado, quantitativo quanto com o tempo qualitativo afeta de forma significativa as diferentes relações construídas com outras pessoas. É o tempo do vínculo, do percurso pessoal e do tempo acumulado, do significado, do aproveitamento dos momentos oportunos.

É importante relembrarmos que o tempo estratégico, o momento oportuno na palavra grega é *kairós*. Na sua origem, como explica Matos (1994), “indica a abertura triangular na tecelagem de fios e a corrente de fios ora elevada ora reclinada ou ainda atravessada por um repuxo mais forte” (p. 253). Quando se promove a abertura inesperada, ocasional na triangulação dos fios, ocorrem mudanças nas triangulações do tecer ou do bordar. Um ponto a partir do qual é possível haver uma transformação. *Kairós* é o momento da legibilidade e da visibilidade de um acontecer: é o instante de seu reconhecimento. Como apreensão de um presente que se constrói com os fios e motivos de um bordado, como no sentido etimológico de *kairós*, o momento da “conhecibilidade”. (MATOS, 1994, p. 253)

O ritmo é dado pelo ajuste entre *kairós* - o tempo estratégico, momento oportuno, apropriado para determinada ação - e *chronos* - o tempo espacializado, mecanicamente mensurável. O ajuste entre a simultaneidade e a seqüência. Assim, na sala de aula, o pouco tempo cronológico disponível pode ser compensado pelos momentos oportunos aproveitados pelas professoras em sala de aula.

Para exemplificar, posso afirmar que muitas das mediações mais significativas para os alunos sobre a aprendizagem da leitura, ocorria também quando era pedido para “parar tudo, fazer uma atividade corporal”, para então iniciar a audição da leitura de um livro de literatura. Estes momentos eram significativos para os alunos. Ou a “deixa” para explicar para alguma criança as possíveis relações entre grafema e fonema ocorriam depois uma conversa muito banal entre as crianças, mas aproveitada; ou ainda de improviso, recuperando de memória outros acontecimentos e aproveitando o conhecimento do objeto.

No entanto, convém ressaltar que o improviso a que me refiro nada tem a ver com o espontaneísmo, pois, segundo Certeau (1994), há uma diferença entre a improvisação e espontaneidade. O espontâneo corresponde a algo inédito, que acontece pela primeira vez, não pensado; a improvisação, diferentemente, baseia-se em experiências anteriores. A iniciação é repleta do aspecto espontâneo. Como escreve Paulo Freire “O espontaneísmo é licencioso e por isto irresponsável” (FREIRE, 2006, p.25).

Ao improvisar durante a aula, a professora usa sua experiência mais ampla, utilizando seu repertório, suas vivências acumuladas, seu conhecimento anterior. Aproveitar o momento oportuno, aproveitar a ocasião para fazer de uma coisa outra, bordar sobre a trama do tempo é lidar com uma dimensão temporal. A improvisação é feita apoiada em saberes já consolidados, fórmulas antigas ou “receitas” que deram certo. A improvisação, aqui, na sala de aula de alfabetização, retoma em cada professora, saberes tradicionais do ensino da leitura e da escrita aprendidos em outras décadas.

Nos momentos de improviso da professora Lourdes apareciam os “recordos” de outros planejamentos, de outros modos de alfabetizar, de modos seculares de conhecimentos específicos da aula. Metaforicamente, tira um coelho de uma cartola, não por mágica, mas porque, em outros tempos, muitos coelhos foram colocados. Aproveitar momentos oportunos pode ser para inverter, ou reverter o ritmo de uma aula, para introduzir ou recuperar algo, para não deixar passar uma mediação oportuna, ou enfatizar e fazer devagar de forma que facilite a imitação. Isto é, marcam momentos kairológicos. No uso do tempo em uma sala de aula pela alfabetizadora, essa coordenação de ações emerge, segundo Heller (1991), tomando-se em consideração o trabalho e a experiência interior temporal do tempo vivido.

Passar de carteira em carteira, conferindo as lições, é uma das atividades mais constantes que Lourdes desenvolvia enquanto seus alunos realizavam tarefas indicadas. Durante o trabalho, ela privilegiava este contato com os alunos. Muitos de nós, professores, realizamos esta mesma atividade. O que diferencia um professor de outro, nesses momentos é como ele os aproveita para as mediações, ou não, em função da sua conhecibilidade.

São nesses momentos, que Lourdes aponta e assinala erros, sugere correções, faz com que cada aluno modifique suas respostas que não estão adequadas. Chama a atenção para o traçado das letras, sobre o capricho no caderno, sobre o conteúdo que está sendo trabalhado, sobre os detalhes do desenho. É basicamente um momento oportuno para a interação. Parece à primeira vista que ela perde muito tempo nesta atividade, mas, esta acaba sendo um diferencial para o uso do tempo. É andando que escolhe o momento para interagir, expor as respostas, soluções e relações estabelecidas

por determinada criança, a partir daquilo que encontra com uma criança, orienta a todos: *“Olha gente, ela disse que desta palavra também pode formar atriz”... “Daniel disse que juntando esta palavra com esta forma...” “Pessoal presta atenção nos detalhes deste desenho!!!”*, Ou para perguntar coisas que já foram explicadas: *“Esse ELE está no lugar do que no texto”, “o S está no lugar de que som? Do Z” “A gente fala família (escreve no quadro) mas escreve família”*. Assim, a relação dinâmica tempo/espaço/movimento/momento oportuno é muitas vezes expressada, nas palavras da professora: *“É perto deles que você consegue perceber. Como é que eu ia descobrir se eu não conversasse com ela?”*. (Caderno de Campo, jul/2004).

As conversas mantidas com os alunos de carteira em carteira mostraram que a maioria deles atribuiu um papel importante a essa forma de atendimento. Quando ocorre um erro ou equívoco pelo aluno, e tal erro já pode ser percebido pela criança, ela chama atenção, intervém junto à criança, mostra o correto e, em seguida, informa a toda a turma. Desta forma, as crianças vão ao longo do ano desenvolvendo uma grande capacidade de autocorreção. Porém, nem todo erro é corrigido. Segundo Lourdes, a parte mais difícil do trabalho da alfabetizadora é explicar e convencer os pais, outros leigos e professores de séries mais adiantadas, de que nem todo erro precisa ser corrigido, pois existe um momento oportuno para cada tipo de erro ortográfico ou textual. Às vezes o que para um aluno é um erro ortográfico que precisa ser mudado imediatamente, para outro aluno é um avanço que precisa ser elogiado. Ou um mesmo tipo de produção de texto pode ser inaceitável para um aluno e admirável em outro, dependendo do estágio de apropriação da língua escrita. A conversa de carteira em carteira e a mediação de Lourdes no trabalho em desenvolvimento permite não só a discussão sobre o erro, mas o demonstrar o certo, ou a melhor forma, logo a seguir.

A professora acredita em momento oportuno para a intervenção pedagógica *“se eu não fizesse agora, talvez não aparecesse outra oportunidade”... “estou aguardando o momento oportuno para falar isso para a diretora”... “esse tipo de coisa a gente não pode deixar passar”*. Ou até sobre a produção escrita com letra minúscula inexistente, *“esta escrita não dá para corrigir tudo, a gente aceita, dá um visto, e pede*

para arrumar só uma coisinha, não é hora de corrigir um monte de coisas e isso a burocracia não entende”.

Aproveitar cada momento (existente ou inventado) de contato para ensinar tem a ver com o domínio da professora sobre o objeto que ensina e a clareza de seus objetivos na alfabetização. Outra questão relevante, é que Lourdes não admite a possibilidade de que algum dos alunos não aprenda. Ela admite que alguns precisem de tempos e durações diferentes, como é o caso dos repetentes e dos alunos de segunda série que acompanhavam sua turma. Porém, estava sempre se reportando a eles assim: quanto eles avançaram, o quanto estão diferentes, o quanto melhoraram, o quanto aprenderam, muitas vezes, colocando-os como professores auxiliares.

Assim, na busca de compreender o trabalho de alfabetizadoras experientes destaco que a adesão a uma “nova” metodologia de alfabetização (ou a adesão a um novo discurso sobre alfabetização e leitura e escrita) não significa, na prática, abrir mão de outra aprendida em outras décadas, elas convivem como não excludentes dentro de uma mesma história de formação e emergem, repentinamente, como repentes. De-repente, um repuxo na trama.

Uma nova compreensão das relações de ensino e do papel do professor nos processos de mediação dos conhecimentos sobre a língua escrita exige um exercício que implica no reconhecimento da multiplicidade de formas de apropriação do lugar docente; que essas apropriações expressam-se em práticas sociais. Isto é: “Compreender estes enraizamentos exige (...) que se tenham em conta as especificidades do espaço próprio das práticas culturais, que não é de forma nenhuma passível de ser sobreposto ao espaço das hierarquias e divisões sociais” (CHARTIER, 2000, p. 28).

Nos vários momentos de ensino a professora pontilhava, bordava, laçava no tempo de hoje. Sob o visível, no avesso, aparecia sua história de formação e de atuação na sala de aula. Embora nos primeiros encontros parecessem contradições - entre procurar verbalizar o discurso recente da educação e entremear a atuação com memórias de cinco décadas - no encaminhar da pesquisa revelavam-se que as tramas e urdidoras do tecido cotidiano traz dobras, repuxos, bordados, vários entrecruzamentos no avesso para formar um simples ponto no direito, limpidez, emboladas, nós e laços no avesso.

Ao ressaltar os processos de apropriação desses lugares e os usos das práticas de ensino (legítimas ou não), penso em contribuir para a compreensão dos processos alfabetizadores a partir das relações que as alfabetizadoras estabelecem com as crianças e seus espaços/lugares/tempos, bem como das relações que estabelecem com o ensino e a alfabetização, na sala de aula vivida pelo tempo vivido. Ao investigar as astúcias/práticas alfabetizadoras e suas relações temporais, o objetivo foi o de compreender, a partir dessas práticas visualizar concretizações sobre as quais se constroem mundos sociais possíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho traz uma descrição de alguns aprendizados como professora e pesquisadora ocorridas durante um tempo: o processo de doutoramento. A curiosidade em torno de uma pergunta de um aluno sobre o calendário, para a qual não encontrei resposta imediata, instigou-me a outras perguntas relacionadas aos marcadores do tempo, sobre “o que é o tempo” e sobre as relações entre tempo, alfabetização e escolarização.

Ainda na fase inicial do doutorado, quando me acercava do tema, elaborei o capítulo um. Essa escrita é marcada historicamente como o registro dos aprendizados iniciais sobre o tema, ainda tomada pela vontade de saber mais sobre o conceito de tempo. A escrita desse capítulo foi a busca de relatar as informações que colhia sobre os marcadores do tempo e sobre os sistemas de notação, como síntese simbólica de nível superior, e compreendi que os numerosos e variados sistemas temporais, inclusive os cronológicos e astronômicos, eram uma parcela do tempo social. Advindo dele e perpetuado por ele. Afinal, “sem o homem não há tempo”.

Naquele momento acreditava que estudar *sobre* o conceito de tempo, os relógios e sobre o calendário e sua origem - associados às necessidades de regular os ritos religiosos e à compreensão do fluxo da natureza - era necessário para compreender a escola, seus marcadores temporais e sua relação com a sincronização e a coordenação das atividades dos grupos que a constituem.

Ao iniciar o trabalho de campo, em uma sala de aula alfabetizadora, fui-me inteirando de que o tempo físico (ocorre invariavelmente na forma de cômputo do tempo, com unidades de intervalos homogêneas,) era um tempo homogêneo, enquanto que o tempo social e cotidiano era heterogêneo, qualitativo e levava a significados diferenciados. Tão diferenciados que me faziam esquecer de computar o tempo cronológico e, conseqüentemente, envolver-me com o motivo de estarmos reunidos naqueles momentos: a alfabetização das crianças.

Conforme alerta Rockwell (1990), foram “decisivos os momentos da vinculação com a pesquisa empírica”, pois, esta vinculação forneceu a possibilidade de “pensar com o conceito e não apenas sobre ele”. Ao longo do segundo capítulo descrevi essa mudança. Percebia ser mais propício explorar os vínculos de sentido entre os diferentes aspectos e processos que configuravam a dinâmica temporal cotidiana imersa nas mediações para a alfabetização com uma professora experiente. Ainda nesse capítulo descrevo os aprendizados sobre um processo de pesquisa qualitativa com trabalho de campo. Isso, inclui os aprendizados ocorridos durante o processo de delimitação do “universo”, a escolha dos sujeitos, as sutilezas do entrar no campo e as posturas durante o contato, a produção e o registro dos dados no caderno de campo, os riscos e as alterações pelos quais nos envolvemos.

O terceiro capítulo nasceu da necessidade de compreender o indivíduo com quem produzia aqueles dados, isto é, uma professora alfabetizadora experiente em final de carreira. Para evitar que as singularidades pareçam absolutas e só compreensíveis em si mesmas, enfatizo aqui a necessidade de explicitá-las em seu contexto imediato de produção. Especificamente, o fato de como alguns aspectos do tempo cotidiano - limite, irreversibilidade e tempo vivido- ajudava-me a registrar momentos da história da professora. Durante a escrita desse capítulo fui me inteirando do quanto esta pesquisa e outras, com a escuta das professoras experientes (alfabetizadoras ou não, legitimadas ou não, em serviço ou aposentadas), podem ser profícuas e permitir conferir “uma pertinência política à questão do sujeito” (CERTEAU, 1994). Isto é, valorizando as relações e as práticas cotidianas como dimensões cruciais da formação e atuação da professora e sua capacidade de marcar e ressignificar processos de formação profissional, de construir

sentidos para as propostas educacionais. Desse modo, ao buscarmos desenvolver, a importância da reconstrução das trajetórias e tramas particulares dos sujeitos, percebi que processos de individuação e constituição profissional são realizações sensíveis e possíveis na trama complexa de tempos, usos, relações, sentidos e projetos e técnicas.

Assim, refletir sobre o caso de formação de uma professora pode ser também uma oportunidade de pensar sobre o tempo: a irreversibilidade, o tempo vivido, o limite. Do mesmo modo que o inverso, isto é, observar como a experiência do tempo na totalidade das práticas pedagógicas é fundante no processo de formação humana e profissional. Os aspectos temporais das situações vividas no cotidiano ajudam-nos a fazer, desfazer e refazer as experiências. Assim como nos ajudam a analisar as práticas educacionais e outros processos de formação de professores.

Tentei, ao longo das páginas do quarto capítulo, desenhar uma perspectiva analítica para compreender a mediação na sala de aula alfabetizadora tomando como ponto de partida as práticas pedagógicas e relações temporais enfocando as astúcias de uma professora. Ao longo do capítulo, trabalhei “com” mais do que “sobre” os conceitos de tempo e mediação para o ensino em alfabetização. Evoquei a complementaridade entre ensino e aprendizado, a simultaneidade e a sincronia, a distribuição e o encadeamento, a cadência e a decadência, os ritmos e os momentos oportunos, entre o cronológico e o kairológico, entre o tempo rápido e o tempo lento.

Acredito que este trabalho de pesquisa tenha tornado visível os aspectos relativos a alguns dos usos dos tempos na sala de aula e a sua relação com o ensino. Outros usos esperam por ser relatados e compreendidos. Também creio que trouxe à tona a complexidade do trabalho pedagógico de uma professora de alfabetização e o quanto é difícil adentrar na dinâmica interlocutiva dos sujeitos. O trabalho mostrou o quanto na sala de aula defrontamo-nos com momentos de escolha oportunas e movimentos sutis e o quanto esses movimentos são responsáveis, em parte, pelo encadeamento do processo de ensino, possibilitando que professoras e alunos construam seu percurso de protagonistas. Imagino que este seja um dos caminhos para construirmos táticas eficazes de luta contra a alienação em todos os âmbitos da vida social e a favor das objetivações em si e para-si, a

começar pela vida cotidiana. Afinal, é com bases nesses referenciais que se produzem e reproduzem ao longo do tempo (pelos usos) o passado, o sonho e possível.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. **O professor que não ensina**. São Paulo: Summus, 1986.
- ALVES-MAZZOTI. A 'revisão bibliográfica' em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In.: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (ORG.) **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. Florianópolis: Edufsc; São Paulo: Cortez, 2006.
- AMADO, J. A culpa nossa de cada dia: ética e história oral. **Projeto História**. São Paulo, n.15, p15-30, abril 1997.
- _____. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral. **História**. São Paulo, v.14, p.125-136, 1995.
- ANDRADE, L. **Professores Leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes**. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2005.
- ARIÈS, P. **História social da família e da criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1991.
- ASKIN, Y. F. Le concept philosophique de temps. In.: RICOEUR, P (org.). **Le temps et les philosophies: au carrefour des cultures**. Paris: Unesco. 1978.
- BACON, F. **A sabedoria dos antigos**. (trad. G. C. C. Souza). São Paulo: Edunesp, 2002.
- BAUER, C. **Reflexões sobre o tempo, a história e a utopia no cotidiano escolar**. São Paulo: Pulsar, 2005.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- BIANCHI, J. J. P. **A educação e o tempo: três ensaios sobre a história do currículo escolar**. Piracicaba: Unimep, 2001.
- BICUDO, M.A.V. **Tempo, tempo vivido e história**. Bauru: EDUSC, 2003.
- BIGNOTTO N. O círculo e a linha. In. NOVAES, A. (org). **Tempo e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 177-189.

BISSOLI, M. **Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da teoria histórico-cultural**. Tese (doutorado). Marília: Universidade Estadual Paulista-UNESP. 2005. 281p.

BONDIOLI, A. **O Tempo no Cotidiano Infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. A regência do jogo social: as estratégias do envolvimento. In: BONDIOLI, A.; BECCHI, E. (Org.). **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras**. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 57-80.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, J. S. **Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione. 2002.

CARMO, E. R.; CHAVES E. M. Análise das concepções de aprendizagem de uma alfabetizadora bem sucedida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.114, p. 33-40, 2001.

CARVALHO, M. P. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R.A.T. (org) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 207-221.

CASTRO, M.; VILELA, R. A. T., Profissão docente: refletindo sobre a experiência de pesquisa na abordagem sócio-histórica. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (org) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-243.

CATANI, D. B.; BUENO, B. O; CHAMLIAN, H. C.; SOUZA, C. P. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n.32, maio/ago. 2006.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. artes do fazer**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

_____. **A invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In.: SZMRECSANY, M.I. (org) **Anais do encontro cotidiano, cultura popular e planejamento urbano**. São Paulo: SAL/USP, 1985.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Rio De Janeiro: Zahar, 2000.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. São Paulo: Difel, 2000.

_____. **Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre, Jesus Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHESNEAUX, J. **Modernidade mundo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

- COLLAI, H. (org.). **Os conceitos de espaço e tempo na pesquisa em educação**. Ijuí: Unijui, 1999.
- COLODEL, J. A., Cinco séculos de história: a ocupação no Oeste do Paraná. In.: SILVA, G.; BULHÕES, R.; PERIS, A. **Meso-região do Oeste do Paraná: Diagnóstico e Perspectivas**. Cascavel: Edunioeste, 2002. Cap. 1.
- _____. **Obrages & companhias colonizadoras: Santa Helena na história do oeste paranaense até 1960**. Cascavel-PR: ASSOESTE, 1988.
- COMENIUS, J.A. **Didática Magna**. 3 ed. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1994.
- DAVÍDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Madrid: Editorial Progreso, 1988.
- DIAS DA SILVA, M. H. G. F. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 89, p. 39-47, 1994.
- DONZELOT, J. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- DUARTE, N. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões. **Educação e Sociedade**. Campinas-SP: Cedes. 2002.
- _____. A Anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. In.: **Educação e Sociedade**. Campinas: Cedes. n.71, p. 79-115, 2000.
- DUARTE, R. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.115, mar. 2002.
- ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. **O processo civilizador**. V.1. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1994.
- ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- EMER, I. O. **Desenvolvimento do Oeste do Paraná e a construção da escola**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991. Dissertação (Mestrado).
- EZPELETA, J. Notas sobre pesquisa participante e construção teórica. In.: EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. p. 77-93.
- _____. El trabajo docente y sus condiciones invisibles. **Nueva Antropología**, México, v. XII, n.42, p. 27-42, 1992.
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. Escola e Classes dependentes: uma história do cotidiano. In.: **A Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. p. 55-73.
- FENILLE, P.D.; GASOTO, G.A; MAINARDES, P.P.; LUIZ, D.P.; CORBARI, C.R.; COSTA, C.M. Tornando-nos professoras, escrever é preciso: um relatório de estágio. **Anais do XVII Semana de educação**. Cascavel-PR: Edunioeste, v. 1, p. 20-24, 2005.

FONTANA, R. A. C. De que tempos a escola é feita? In.: VIELLA, M. A. (org.). **Tempos e espaços de formação**. Chapecó: Argos, 2003. p.119-141.

_____. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Mediação Pedagógica na sala de aula**. Campinas-SP: Autores Associados, 1996.

FREITAS, L. C. **Para uma pós-modernidade de transformação**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam**. 47ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

FREYMANN, S. e ELFFERS, J. (adap. e trad. Pedro Bandeira). **Caras, carinhas e caretas: alimentos com sentimentos**. São Paulo: Salamanca, 2000.

FRIGOTTO, Galdêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Ed. Cortez, 1989.

GALLEGO, R. C. **Uso(s) do tempo: a organização das atividades de alunos e professores nas escolas primárias paulistas (1890-1929)**. São Paulo, 2003. 189p. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, USP.

GARCIA, T. M. F. B. **Esculpindo geodos, tecendo redes: estudo etnográfico sobre tempo e avaliação na sala de aula**. São Paulo, 1996. 195p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, USP.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GONZÁLEZ REY, F. L. El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vigotski. **Educación e Sociedade**. Campinas: Cedes. n.71, p. 132-148, 2000.

_____. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GUEDES-PINTO, A. L. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais**. Campinas: Mercado Letras, 2002.

GUEDES-PINTO, A. L. (org). A organização do tempo pedagógico e o planejamento de ensino. In.: MEC/SEB. **Proletramento: alfabetização e linguagem (versão revista e ampliada)**. Brasília-DF: MEC-UNICAMP, 2007. 364p. (Fascículo 3, p.109). In.: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proletr/fasciculo_port.pdf> acesso 20 dez. 2007.

GUEDES-PINTO, A. L.; GOMES, G. G.; SILVA, L. C. B. Percursos de letramento dos professores: narrativas em foco. In.: KLEIMAN, A.; MATÊNCIO, M. L. (org.) **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005;

GVIRTZ, S. **Del curriculum prescrito al curriculum enseñado: una mirada a los cuadernos de classe**. Buenos Aires: Aique, 1997.

HÉBRARD, J. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.2, p.65-109, 1990.

_____. O objetivo da escola é a cultura, não é a vida mesma (entrevista concedida à Ana Galvão, Antônio Batista, Isabel Frade). **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte: Dimensão, v.6, n. 33, p.5-17, maio/jun. 2000.

HELLER, A. **O cotidiano e a História**. Petrópolis: Paz e Terra, 1972.

_____. **Teoria de las necesidades en Marx: historia, ciencia, sociedad**. (trad. J. F. Yvars). Barcelona: Península, 1986.

_____. **Sociología de la vida cotidiana**. (trad J. F. Yvars). Barcelona: Península, 1991.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 2925 p.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **A vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992, p.31-61.

JÖNSSON, B. **Dez considerações sobre o tempo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

KLEIMAN, A. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In.: KLEIMAN, A. (org) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social de escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, A.; MATÊNCIO, M.L. (org.) **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

LEFEBVRE, H. RÉGULIER, C. El proyecto ritmoanalítico. In.: TORRE, R.R. (org) **Tiempo y sociedad**. Madrid: Siglo XXI, 1992. p.74-87.

LEHER, R. Educação e tempo desiguais: reconstrução da problemática trabalho e educação. In.: **Anais 19ª ANPED- Reunião Anual Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**. Caxambu/Rio de Janeiro: Anped. 1996.

_____. Para fazer frente o *apartheid* educacional imposto pelo Banco Mundial: notas para uma leitura da temática trabalho-educação. **Trabalho & Crítica**, Anuário do GT Trabalho e Educação, ANPEd/UFF, 2001.

LEME, M. **Agora, o que eu faço com vocês? A constituição recíproca professor e alunos nas relações de ensino**. Campinas: Unicamp. 2005. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação – Unicamp.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1990.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. (trad: M. D. Duarte). Lisboa: Horizonte, 1978.

LEWIS R . WEIGERT, I. Estrutura e significado del tiempo social. In.: TORRE, R.R. (org.) **Tiempo y sociedad**. Madrid: Siglo XXI, 1992. p.74-87.

LIGHTMAN, A. **Sonhos de Einstein**. 2 Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

- LOPES, J. L. Tempos, espaço, matéria. In: NOVAES, A. **Tempo e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- LORAUX, N. O que é uma deusa? In.: PANTEL, P.S. **História das Mulheres no Ocidente**. V.1. Porto: Afrontamento, 1990.
- MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.
- MANSUR, J. **O frio pode ser quente**. São Paulo: Melhoramentos, 1998.
- MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: Unijuí, 1998.
- MARTINS, M. S. C. A adoção do método inverso na compreensão da linguagem escrita. **27ª ANPED-Reunião Anual de Pesquisa e Pós graduação em Educação/GT 10: Alfabetização, Leitura e Escrita**. Caxambu-MG, 2004. <www.anped.org.br> Acesso 15 agosto de 2007.
- MATOS, O. A Rosa de Paracelso. In: NOVAES, A. **Tempo e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p.239-257.
- MEC/INEP. **Censo do professor, 1997: perfil dos docentes de educação básica**. Brasília: INEP, 1999.
- _____. **Estatística dos professores no Brasil**. Brasília: INEP, 2003.
- _____. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília: INEP, 2007. <mec.gov.br> (acesso em 16 junho 2007).
- MERTON, R. K. Las duraciones esperadas socialmente: un estudio de caso sobre la formación de conceptos en sociología. In.: TORRE, R.R. (org) **Tiempo y sociedad**. Madrid: Siglo XXI, 1992. p.57-73.
- MERTON, R. K.; SOROKIN, P. A. El tiempo social: un análisis metodológico y funcional. (1937) In.: TORRE, R. R. (org.). **Tiempo y sociedad**. Madrid: Siglo XXI, 1992. p.75-87.
- MIRANDA, S. R. Reflexões sobre a compreensão (e incompreensões) do tempo na escola. In.: ROSSI, V., ZAMBONI, E. (org.). **Quanto tempo o tempo tem! Educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história**. Campinas: Alínea, 2003.
- MOREIRA, J. L. K. **O calendário**. In.: Anuário informativo do Observatório Nacional. 2001. <www.euler.on.br/efemérides> acessado em 19/08/05.
- MORTATTI, M.R.L. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo/1876-1994**. São Paulo: UNESP/CONPED, 2000. 372p.
- NOVAES, M.E. **Professora primária, mestra ou tia**. São Paulo: Cortez, 1984.
- NOWOTNY, H. Estructuración y medición del tiempo: sobre la interrelación entre los instrumentos de medición del tiempo y el tiempo social. TORRES, R.R. **Tiempo y Sociedad**. Madrid: Siglo XXI, 1992.
- NUNES, M. **Trabalho docente e sofrimento psíquico: proletarização e gênero**. São Paulo: 1999. 186p. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, USP.
- ORTIZ, R. **Cultura e Modernidade**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

O PAPALAGUI. **Comentários de Tuiávii, chefe da tribo Tiavéa nos mares do sul, recolhidos por Erich Scheurmann.** São Paulo: Marco Zero. 198(?).

PADILHA, A. N.L. **Possibilidades de Histórias ao contrário: ou como desencaminhar o aluno da classe especial.** São Paulo: Plexus, 2004.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

PIERUCCINI, M.A. Criação dos municípios e processos emancipatórios. In.: SILVA, G.; BULHÕES, R.; PERIS, A. (org). **Meso-região do Oeste do Paraná: Diagnóstico e Perspectivas.** Cascavel, Unioeste/Itaipu. 2002. 572p.<www.unioeste.br/projetos/araculos/pmop/sumario.pdf>. (acesso dez 2006).

PINO, A. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. **Educação e Sociedade.** Campinas: Cedes, n.71, p.45-77, 2000.

_____. Tempo Real, tempo vivido, representações do tempo. In.: ZAMBONI, E.; DE ROSSI, V.L. **Quanto tempo o tempo tem! Educação, filosofia, psicologia, cinema, psicanálise, astronomia, história...** Campinas-SP: Alínea, 2003. p.49-61.

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. In.PERELMUTTER, D.; ANTONACCI, M. A (org) **Ética e História Oral. Projeto História,** São Paulo: Educ, n.15, p.13-49, abr. 1997.

QUIROZ, R. El tiempo cotidiano en la escuela secundaria. **Nueva Antropología,** México, v. XII, n.42, p.82-100, 1992.

ROCKWELL, E. Etnografia e Teoria na pesquisa Educacional. **A Pesquisa participante.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. p.31-49.

_____. Como observar a reprodução. **Teoria e Educação,** Porto Alegre, n.1, p.65-73, 1990.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. A construção social da escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** São Paulo, v.66, n.152, p. 106-119, jan.1985.

SANTOS, M. O tempo nas cidades. **Ciência e cultura,** São Paulo, v. 54, n.2, out./dez. 2002.

_____. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** São Paulo: EDUSP, 2002.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** Campinas-SP. Autores Associados, 2000.

SBARDELOTTO, D. CUNHA, A; PEDRO, C; NOVO, I; RABEL, L; ZANONI, F. Tornando-nos professoras: do lugar social de aluna ao de professorandas. **Anais do XVII Semana de Educação.** Cascavel-PR: Edunioeste, v. 1, 2005. p. 100-106.

SBARDELOTO, D. M. K. **História da criação do Colégio Estadual Bartolomeu Mitre, o primeiro grupo escolar do oeste do Paraná: contexto histórico (1889-1930).** Cascavel: Unioeste. 2007. Monografia (Especialização). Ceca - Unioeste.

- SILVA, L.C.B. **Tráticas de leitura na infância: do limite à transgressão**. Campinas: Unicamp. 2004. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação – Unicamp.
- SILVA, V. G. **O antropólogo e sua magia: trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre religiões afro-brasileiras**. São Paulo: Edusp, 2000.
- _____. **Nos bastidores da pesquisa de campo**. 1997. p.239-242. (mimeo)
- SILVA, G. H.; BULHÕES, R.; PERIS, A. F. (org). **Meso-região do Oeste do Paraná: Diagnóstico e Perspectivas**. Cascavel, Unioeste/Itaipu. 2002. 572p. <www.unioeste.br/projetos/araculos/pmop/sumario.pdf> (acesso dez 2006).
- SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro/Campinas: Anped/ Autores Associados. n. 25, p.5-17, jan./abr. 2004.
- _____. **Letramento: um tema em três Gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- _____. **Linguagem e escola**. São Paulo: Ática, 1988.
- SOUZA, R.F. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Unesp, 1998.
- SMOLKA, A. L.B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como um processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1988.
- SNYDERS, G. **Pedagogia Progressista**. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.
- _____. **Escola, Classes e Luta de Classes**. Lisboa: Moraes, 1981.
- _____. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- TEIXEIRA, I. A. C. **Tempos enredados: teias da condição professor**. Belo Horizonte, 1998. 383 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da UFMG.
- _____. Por entre planos fios e tempos: a pesquisa em Sociologia da Educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (org) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.81-105
- _____. Narrativas do tempo em enredos de professores/as. **História Oral: Revista da Associação Brasileira de História Oral**, São Paulo, n.7, jun./2004.
- THOMPSON, E. P. Tempo, escola e disciplina. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.4, 1991.
- _____. Tempo, disciplina de trabalho e o capitalismo industrial. In.: **Costumes em Comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 267-303.
- TUMA, M. **A escola e o tempo**. Londrina: EDUEL, 2001.
- TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (org.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.183-205.

VASCONCELOS, M. D. O trabalho dos professores em questão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, p.307-311, dez/2002.

VIELLA, M. A. (org.). **Tempos e espaços de formação**. Chapecó: Argos. 2003..

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n.71, p. 21- 44, 2000.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKII, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In.: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

VIGOTSKY, L.S. **Imaginación y creación en la edad infantil**. Buenos Aires: Nuestra América, 2003.

VYGOTSKY, L.S. Problemas do método. In.: **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WACHOWICZ, L. A. **A relação professor-estado no Paraná**. Curitiba: Tradicional Editora, 1990.

WACHOWICZ, R. C. **Obrageros, mensus e colonos: história do Oeste paranaense**. Curitiba: Editora Vicentina, 1982.

WESTPHALEN, C. M. Nota prévia ao estudo da ocupação da terra no Paraná moderno. **Boletim da Universidade Federal do Paraná**, Curitiba, n. 7, 1968.

WEIGERT A.J.; LEWIS, J.D. Estructura y significado del tiempo social. In.: TORRE, R.,R. (org.). **Tiempo e Sociedad**. Madrid: Sieculo XXI, 1992.

WHITROW, G. J. **O tempo na história; concepções do tempo da pré-história aos nossos dias**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

_____. **O que é o tempo? uma visão clássica sobre a natureza do tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

ZAMBONI, E.; DE ROSSI, V.L. **Quanto tempo o tempo tem! Educação, filosofia, psicologia, cinema, psicanálise, astronomia, história...** Campinas-SP: Alínea, 2003.

ZARIFIAN, P. O tempo de trabalho: o tempo-devir frente ao tempo espacializado. **Tempo social; revista de sociologia da USP**, n.2, v.14, p.1-16, out./2002.

ANEXOS

ANEXO 1

MEMORIAL, OU MELHOR, HISTÓRIAS PRIVADAS

Flávia Anastácio de Paula

Cascavel-PR
Dezembro de 2005 (cristão),
Dhu al-Qi'dah de 1426 (muçulmano),
Kislev de 5766 (judeu)

A - RG

Meu nome é Flávia Anastácio de Paula. Flávia é uma cor, mas pouca gente sabe. Como é uma cor, torna-se difícil para mim descrevê-la, assim como o rosa. Pode-se dizer, sem, no entanto, ser fiel, que rosa é a mistura de vermelho e de branco. Pode-se dizer que flávio é a mistura de amarelo com marrom. Alguns o chamam de louro queimado, ouro escurecido, a cor do campo de trigo quando está para colher, “os campos de trigo flavionaram”, a cor do pão francês moreninho. Paula é um adjetivo: pequeno ou devagar. Paula, paulatinamente. Das palavras que fazem relação com o tempo, “paula”, mesmo estando tão presente, foi, talvez, uma das últimas que relacionei. Mas este sobrenome é apenas do meu avô paterno. O sobrenome de solteira da minha mãe é Rodrigues Pedrosa Braga, e o sobrenome da minha avó paterna era Gonçalves Maia de Aguiar. Todos eles saíram. Não tenho nenhum sobrenome das mulheres de minha família.

Sou professora, não estou professora. Minha família não tem professoras. Ou melhor, tenho uma tia professora aposentada com quem pouquíssimo convivi. Minha mãe e meu pai são de família de agricultores. E suas famílias viveram o êxodo rural-urbano, característico da década de 70. Minha mãe foi a única de seus dez irmãos que continuou na roça. Meu pai, um dos três, a ficar, dos treze irmãos. Sou a filha mais velha de outros dois irmãos. A primeira neta da minha avó materna, pois a minha mãe foi uma das primeiras a casar-se, e a última neta do lado paterno, pois meu pai é o caçula. Não sei por qual loteria genética, sou de uma família com poucas mulheres, cerca de cinco por cento dos netos. Provavelmente, por isso, poucos professores.

Nasci em Piedade do Paraopeba, atualmente distrito de Brumadinho em Minas Gerais na região metropolitana de Belo Horizonte. Cidades nascem, crescem, não sei se morrem, sei que desaparecem de mapas. Piedade já desapareceu do mapa. Foi construída ao pé de uma serra de minério de ferro e manganês, onde nasce o córrego Carrapato que deságua no rio Paraopeba (rio-raso). Quando foi nomeada, era o único povoado promissor do vale do Paraopeba, depois perdeu o posto para Vila Rica (atual Ouro Preto). Não é uma vila ou comarca recente, é pré-barroca, possivelmente a ocupação branca ocorreu no início do século XVII. Sua igreja matriz, Nossa Senhora da Piedade, que pode abrigar 500

pessoas sentadas, a igreja dos brancos, símbolo da ostentação, é de 1713. A igreja do Rosário, dos negros, é do mesmo período e fica a poucos metros. Minas Gerais ainda não tinha sequer se separado politicamente de São Paulo e se constituído como Estado. Isso, quando Belo Horizonte ainda não era sequer o Curral del Rey. Em tempos em que os caminhos eram trilhas para tropeiros levando viver e muares para quem caçava ouro, diamante, índio ou escravo, Piedade do Paraopeba era um ponto de pouso e água boa antes de cruzar a montanha. Diz a lenda que a família materna do meu pai, sempre morou por ali, e que esqueceu os outros lugares por onde morou, mas nunca negou a descendência dos tupis e dos portugueses aparentados ou empregados dos bandeirantes. Diz outra lenda que aquele antigo povoado tupi recebeu, no século XVII, muitos “portugueses” degredados ou cristãos novos, alguns escondiam a origem judaica outros a árabe, sendo que o termo “Piedade” era um pedido de clemência. Lenda sem comprovação possível, no meu atual entender, mas, dois fatos: a maioria das famílias locais tem sobrenome de animais (Gato, Coelho, Carneiro) ou árvores (Carvalho, Lima, Pereira, Oliveira, Pinheiro) e a mais conhecida festa, o Jubileu de Piedade, ocorre no ano novo judaico. Mas, são lendas.

Piedade do Paraopeba fica a 45Km ao sul do centro de Belo Horizonte. Para fazer justiça aos antepassados, a rodoviária de Belo Horizonte foi construída a 45Km ao norte de Piedade. Piedade é uma vila mais perto de Belo Horizonte do que da atual sede do município, Brumadinho. Por que ela é o distrito e não a sede é uma longa história de pequenas brigas e rixa entre dois grupos oligárquicos em que um terceiro ganha. Durante o governo militar, a construção da BR-040 (Rio-BH-Brasília) o trajeto veio a passar não aos pés da serra, mas, no alto da serra, a 9 Km da vila, facilitou tanto a migração de pessoas quanto do minério de ferro. Atualmente Piedade é uma pequena vila pré-barroca (sendo cuidadosamente descaracterizada antes que o Patrimônio Histórico embargue e vire como dizem um museu vivo) com aproximadamente cem casas e alguns sítios ao redor, e atualmente com duas igrejas, uma escola, um cartório, um mercadinho, uma praça, uma rua principal, um posto de saúde, um campo de futebol, um cemitério. Eu nasci perto da vila, em uma casa de pau-a-pique, ou taipa, construída em meados do século XIX, possivelmente por um irmão ou pai da minha bisavó paterna. Uma casa rural típica de seu

tempo, pé direito alto, com porão de pedra, piso de assoalho, varanda e seus anexos moinho de pedra d'água (que não existe mais), curral, paiol, rego de água, horta. Nós fizemos reformas: ampliamos a cozinha, acrescentamos banheiros, energia elétrica, mudamos o curral com seus anexos e fizemos um alambique. Esse alambique, que produz cachaça artesanal, passou a ser a principal fonte de sobrevivência da nossa família desde que nasci. Meu pai fala saudoso do seu tempo de criança na Piedade, com o comércio ativo, suas farmácias de manipulação, como centro da vida cultural e as disputas entre as famílias tanto pelas apresentações musicais e pelo congado quanto pela política.

Embora a maioria das pessoas jamais tenha ouvido falar de Piedade do Paraopeba, existem grupos que a conhecem muito bem: primeiro, as mineradoras multinacionais que arrendaram o subsolo para a exploração de manganês e urânio na serra do Rola Moça, ou ferro na Serra da Piedade e da Serra da Moeda, segundo, os pilotos de motocross e os moradores dos condomínios residenciais de luxo que cresce ao sul de Belo Horizonte e alguns historiadores.

B - Alfabetização

Aprendi as primeiras histórias com meu pai e as primeiras letras com a minha mãe. A cena é a seguinte: depois do almoço e de arrumar a cozinha, e meus que dois irmãozinhos dormiam, minha mãe bordava em uma máquina de costura de pedal. Do lado direito do gabinete da máquina havia um espaço que eu usava. Não era grande, tinha aproximadamente quinze por quarenta centímetros. Ali eu brincava de boneca, fazia roupinhas amarradas para elas com retalho, tentava alinhar à agulha e linha, desenhava, rabiscava, e perguntava pra minha mãe que letra era aquela. Minha mãe havia feito um alfabeto minúsculo e cursivo para eu copiar. Eu ganhava caderno de pauta industrializado, mas, às vezes, o único caderno disponível era papel de pão pardo, cortado e costurado ao centro. Outras vezes, minha mãe fazia o alfabeto pontilhado. Ela chamava de risco, como o risco de um bordado, para eu passar por cima. A atividade de passar por cima era comum para mim, pois era assim que minha mãe bordava. Seja à mão ou à máquina, antes

do bordado, um riscado a lápis bem fraquinho era feito no tecido com um padrão pré – estabelecido ou não. Este riscado era coberto com linha.

Ali no canto da máquina eu fazia algo semelhante, passava por cima de desenhos e letras. Lembro que as primeiras palavras que aprendi a copiar foram os nomes das pessoas que moravam lá em casa e as palavras: mamãe, papai, vovó (com grampinho) e vovô (com chapeuzinho). Lembro-me de escrever na areia, na folha da bananeira, e de fazer muitas perguntas, acho que perguntava o tempo todo. Para acompanhar, escutávamos rádio AM.

No inverno, durante as fonalhas noturnas do alambicar a cachaça, escutava eu e meus irmãos, durante o alimentar do fogo, histórias, contos orais antigos, narrados pelo meu pai. No verão, ele contava menos histórias, pois a gente brincava até mais tarde. Geralmente, as histórias eram contadas ou enquanto esperávamos a janta ficar pronta ou logo após ouvir a Hora do Brasil, antes do Jornal Nacional. As histórias eram longas, pois o meu pai alterava as versões para dar um toque moral sobre alguma peraltice que tivéssemos feito. A nossa única reclamação era que cada dia apenas um conto era contado. Essas histórias alimentaram-me, e foram essenciais para quando me tornei professora. Muito tempo depois, descobri que estes contos orais, nunca lidos pelo meu pai, poderiam ser encontrados escritos em Luiz da Câmara Cascudo, nos contos registrados por Monteiro Lobato e sobre o Pedro Malazarte, nos Contos de Grimm, Perrault, Esopo e principalmente, nas histórias das Mil e Uma Noites.

Naquela época, estávamos em 1975, com cinco para seis anos, a legislação não permitia que crianças que fizessem sete anos depois de abril entrassem para a primeira série do primeiro grau. Eu deveria incomodar muito para aprender a ler, pois, quando completei seis anos em outubro, e por negociação com a professora, resolveram burlar a lei e permitir que eu freqüentasse a primeira série como ouvinte. Fui estudar na Escola Estadual Grupo Padre Xisto Silveira. Era, e é, a mesma escola que meu pai freqüentou, porém, reformada. Ficava a dois quilômetros de casa.

Lembro-me dos preparativos para o meu primeiro dia de aula. Minha mãe fez uma saia de tergal azul marinho de preguinhas bem juntinhas, uma outra saia trapézio azul marinho com alças bem largas, e duas camisas brancas de tricoline com quatro botões na frente, uma golinha e mangas curtas. Além do mais, fez uma sacola de tecido chamada de

capanga ou embornal. Meu pai foi ao centro de BH e comprou “conga” azul de borda branca e uma caixa de lápis de cor com seis lápis pequenos e um estojo de madeira que era comprido e estreito com a tampa de correr que virava uma régua. Cadernos, lápis e borracha pegaram na vendinha ao lado da escola. Só fui descobrir na escola que isso era puro luxo. Ir de uniforme, com material, era incomum.

Eu iria para a turma da tarde, a primeira série novata. A minha primeira professora chamava-se Dona Argemira Gomes, (ela ainda é viva!) uma senhora grande e forte, que tinha vários sobrinhos na escola. Seus sobrinhos e netos cumprimentavam-na pedindo “bença” e ela respondia “deus te abençoe”. Lembro que achei que este era o cumprimento padrão para professoras; eu chegava e cumprimentava “Bença Dona Argemira”, até o dia em que ela me explicou o significado daquele cumprimento.

Não sei se comecei a estudar no primeiro dia letivo, mas acredito que não, pois na parede já havia três cartazes do processo de alfabetização. Eram cartazes do método de história “Os Três Porquinhos”. Lembro-me que no primeiro dia, depois da fila, sentei-me no meio da sala perto da parede dos cartazes. Não faço idéia do que foi ensinado naquele dia, apenas que eu me pus a copiar os cartazes. “Era uma vez três porquinhos. Palhaço, Palito, Pedrinho...” Lembro-me de ter sido muito difícil copiar aquelas palavras porque estavam escritas em letra minúscula de imprensa e eu estava acostumada a fazer letra cursiva, (lembra da minha mãe na máquina de costura?). Copiei os três cartazes. Cada um deveria ter umas três frases. Isso impressionou a professora. Outra coisa que lembro era que a minha colega de banco, Margarete, levava o caderno na mesa da professora e ela passava a letra pontilhada para ela cobrir por cima e copiar. A Margarete tinha seis dedos na mão direita, dois dedões e dificuldade até para pegar no lápis, quanto mais para fazer as curvas e idas e voltas do “a” cursivo. A Dona Argemira não era professora leiga, aprendeu o ofício com a professora do meu pai, como sua ajudante, depois fez o curso Normal Ginásial, mas mesmo assim ficou perambulando em “lombo de burro” para as escolas mais isoladas, até conseguir a função na escola mais perto de sua casa. Tinham para com ela, um “*dismerecê*”. Descobri muito depois que isso se devia ao fato dela ser negra e falante ora de uma língua que misturava línguas africanas com Português e ora de Português de livro. Lembro-me dela dizer: “você é filha do Pique”, e eu a responder:

“Não”. Aí ela me explicou que todos que estudaram juntos chamavam meu pai de Pique, porque na hora do pegador ele só ficava no pique. Eu achava aquilo muito engraçado!

Fiquei pouco tempo nesta turma. Shirley, Wellington e eu fomos transferidos para a turma da professora Dona Nívea Martins Ribeiro. Era uma turma mista de primeira repetente e segunda série. O status em ser aluno da Dona Nívea era outro. Ela era formada no curso Normal de nível médio Matosinhos, tinha fama de brava, e... realmente o era. A rotina na sala de Dona Nívea, em 1976, eu me lembro bem. A gente chegava e brincava, fazia fila por tamanho, cantava o hino nacional, tomava água do filtro e se dirigia à sala. O quadro era dividido em um terço para a primeira série e dois terços para a segunda série.

Na sala de Dona Argemira, eu era uma das poucas que não tinha completado sete anos. Na sala da Dona Nívea a maioria das crianças era repetente de primeira série, com oito anos, ou aluno de segunda com oito e nove anos. Eu estava ali com seis anos. Desde então eu passei a ser a pequenininha da turma: a Flavinha. Meus colegas mais velhos encantavam-me com suas habilidades corporais e, em grupo, durante o recreio, eu ainda era muito desajeitada. Passei a sentar na frente, perto da porta, nas carteiras de mesa de madeira nobre e escura, em duplas, com pé de ferro decorado, pregado no chão e o encosto da cadeira continuava como mesa inclinada da dupla de trás. O buraquinho no centro da mesinha intrigava-me. Meu pai explicou: era o lugar de fixar o tinteiro usado há décadas atrás; assim eu estudava nas mesmas carteiras de madeira nobre e negra do meu pai. Meu irmão, dois anos mais novo, estudou em carteiras quadradinhas de compensado poroso e amarelado e individuais. Quando a gente entrava na sala de aula de Dona Nívea, a ficha já estava no quadro para copiar. Enquanto a primeira série copiava, outra atividade era dada para a segunda série. A ficha era assim:

“Piedade do Paraopeba.

Hoje é... de de 1976.

Meu nome é:

Minha professora se chama:

Dona Nívea Martins Ribeiro.

Estudo na Escola Estadual Padre Xisto.”

Às vezes, esta ficha tinha um complemento.: o dia da semana, o clima, ou algo para completar como “o dia tem ... horas”, “uma dúzia tem... elementos” ou “o ano tem ... meses”. Gastávamos muito tempo copiando em letra cursiva, enquanto ela dava aula para a segunda série, provavelmente uma hora ou mais. (Quando eu comecei a ser professora em 1987, a cópia da ficha ainda fazia parte da rotina inicial do dia. O suporte havia mudado, não se copiava mais do quadro, mas de uma ficha de papel cartão plastificado. Enquanto as crianças copiavam, nós professoras, corrigíamos o dever de casa). Depois ela corrigia o traçado, na sua mesa, e mandava refazer os erros. Depois da ficha vinha a leitura do cartaz de alfabetização, (enquanto a segunda fazia um exercício de Português sempre iniciado com “Siga o Modelo” ou de matemática com problemas e operações). Líamos várias vezes em coro e depois copiávamos. Enquanto copiávamos, ela dava aula pra segunda série. Depois do recreio vinha a Matemática. A única coisa que me lembro era de copiar tabuada, fazer problemas, continhas e escrever a numeração de 01 até...100...200... e dependendo da bagunça até 500.

A gente terminava a cópia, ou o ditado, ou os problemas e colocava o caderno na mesa da professora, um sobre o outro, fazendo uma pilha. Os cartazes de alfabetização eram outros, diferentes da turma da Dona Argemira. Não me lembro o título, mas, também era alfabetização pelo Método Global de Contos. Não sei se “As mais belas histórias” de Lúcia Casassanta¹⁴². Não tenho certeza se esta era a capa da edição que usei, mas tenho memorizado o texto.



“Olá amiguinhos!
Eu me chamo Lalá.
Esta é minha boneca Lili.”.

“Olá amiguinhos!

¹⁴² Descobri isto quando fui aluna de Ana Maria Casassanta na disciplina de História da Educação na FaE/UFMG, infelizmente, não sei se estes cartazes/contos estavam dentro desta capa ou se é outra edição.

Eu me chamo Marcelo.
Este é Jojoba!
Jojoba é tão levado!

Lembro-me da entonação da leitura do segundo cartaz: Jojoba é tão levaaaaado! O próximo cartaz era sobre “Jojoba brinca com a bola. A bola rola... rola. A bola caiu no lago! Pluft!”

Pluft era uma palavra maravilhosa. Gritávamos em bando. Para mim parecia ser uma palavra só possível no mundo das letras.

A cópia do quadro e dos cartazes. O ditado de palavras. A leitura em coro. A cópia da tabuada. Tudo isto era gostoso, mas, eu não gostava de ler para Dona Nívea na sua mesa. Eu simplesmente demorei muito tempo para descobrir que era para ler tal qual a gente havia decorado dos cartazes. Eu achava que era para ler igual eu lia para minha mãe e meu pai. Palavras desconhecidas, decifrando letras e juntando devagarzinho, ou super rápido até pulando palavras quando era algo conhecido.

Eu me lembro de ler na sua mesa a lição ora devagarzinho, sílaba por sílaba e estava errado, ora bem rápido e estava errado. Estava mesmo. Mas, eu não entendia porque ler um texto que estava decorado. Um dia pedi para ler o último cartaz...

Da primeira para a segunda série mudávamos apenas de livros e dos lugares na fila para sentar: lembro de fazermos a coleção de Barquinho de Papel e Brinquedos da Noite, de Ieda Dias da Silva e Aciléia Carvalho cujas personagens eram Marcelo, Marquinho e Rosinha. Eu adorava aqueles textos e me lembro de imaginar, brincar e forçar meus dois irmãos a representar os personagens.

Da segunda para a terceira série era diferente, a gente mudava de professora. Passávamos a ser alunos da Dona Laura Gonçalves de Aguiar. Dona Laura tinha outro status. Entrar para a turma de Dona Laura parecia até ser uma coisa mística. Todos os seus ex-alunos falavam bem dela, de seu carinho, de seu método, de sua sabedoria, de sua beleza. Todos os pais sabiam que ela havia feito o curso Normal como interna no “Instituto Helena Antipoff”. A gente nem sequer sabia onde ficava, mas entendíamos que era importante. Quando fui fazer o curso de Magistério-2º Grau, em uma visita turístico-pedagógica ao centro, é que vi que aquilo era realmente importante. Posteriormente, no

início dos anos 90, quando fui fazer uma Prática de Ensino na Fundação Helena Antipoff é que entendi a dimensão daquele lugar: era a escola estadual destinada, nos anos 60, à formação das professoras rurais, o chamado Normal Regional Rural, e ao projeto da educadora russa Helena Antipoff, ex-professora de Didática da FaE/UFMG, para o trabalho com os “deficientes”. Diziam-nos que ela lera Vigotski antes dele ser traduzido para o ocidente. Atualmente, o Normal na Fundação Helena Antipoff existe como Normal Superior, além de outras graduações e licenciaturas e a escola especial e regular. Mas, e a Dona Laura? Dona Laura era tudo de bom. Era o mundo se abrindo para mim.

C- Dona Laura

Ser aluna ou aluno da Dona Laura significava trazer marcas de algumas distinções. Ela se apresentava, pelo menos para mim, como uma outra possibilidade de ser mulher. Bonita (com seus vinte e tantos anos, sempre maquiada, de batom e sombra verde, cabelos longos, ora presos ora soltos, com ondas grandes), vestida na moda (calça justa com boca de sino bem coloridas, camisas com estampados estranhos e, lógico, sapato plataforma ou sandália de meio salto), motorista (dirigia sozinha, isso era o mais importante para nós, seu fusca verde abacate zerinho no qual pegávamos carona), líder comunitária (ela era escolhida para falar com as “autoridades” na sede do município), dona do seu próprio dinheiro (ela tinha até cheque!), andava sozinha em Belo Horizonte sem medo de se perder. Era uma espécie de chefe de família (ela era quem mandava na sua mãe viúva e em mais duas irmãs e um irmão), coisa distinta numa sociedade rural, até nos serviços e festas do padre ela ajudava, e tinha um namorado advogado (que a gente morria de ciúmes e achava ele muito feio chamando-o de Bambu Vestido ou Zé Urubu, maldadezinhas de criança). Ela era diferente das mulheres que convivíamos e mostrava-nos um outro horizonte de possibilidades.

Dona Laura lia pra gente, arrastava a mesa para o centro da frente da sala, sentava sobre a mesa, colocando os pés na cadeira e continuava o capítulo iniciado no dia anterior. Levava sua vitrola de pilha (uma raridade local, pois a escola não tinha energia elétrica) para tocar LPs enquanto a gente fazia Matemática. Durante o longo recreio, pois ela dizia

que a gente já estava fazendo Educação Física, ela organizava queimadas, rouba bandeira, Polícia e Ladrão e brincava junto. Isso acontecia na rua com o pequeno trânsito parado ou tendo que pedir para passar. O meu sufoco era Português, especialmente ditado e composição. Eu escrevia muito mal, com muitos problemas de troca de letras, ortografia e de adequação à norma culta. (Não mudei muito!). Como reparação, ela orientava minha família para que eu lesse muito. Em pouco tempo descobri que se eu dissesse que estava lendo não precisava fazer os “afazeres domésticos”. Passei a gostar de ler, muito mais que escrever...

Dona Laura dava aulas de Ciências... maravilhosas, (explicava o sistema solar com vela e laranjas), desenhava no quadro o esqueleto humano e os chamados “sistemas internos” para a gente copiar e fazíamos “experiências” ditas “científicas” (na verdade eu só lembro dela perguntando: e agora? O que vai acontecer se... Por quê), ela acreditava, como na orientação oficial, que ensinar ciências era fazer o pequeno cientista. Nosso livro didático tinha poucos textos e muito espaço para a escrita dos materiais, descrição, hipóteses e conclusão. Fazíamos visitas de ônibus para conhecermos o município, e isso era o máximo. No entanto, a melhor parte, para mim, eram as aulas de Matemática. Não havia muito “material concreto”, pelo menos eu não lembro. O que não faltava nenhum dia era “Problemas”. Para cada problema teria que dividir o caderno em três partes: sentença algébrica, operações e resposta. A sentença algébrica era feita com um quadradinho no lugar do x . Porém, o melhor de tudo era que a gente tinha que arrumar jeitos diferentes de resolver o “Problema”. Era uma delícia. No meu aniversário de dez anos ela me deu um dicionário, para me ajudar na ortografia. O Dicionário Escolar da Língua Portuguesa de Francisco da Silveira Bueno, editado pela FENAME e MEC. Foi o terceiro livro grosso da minha casa, os outros eram a Bíblia e Dona Benta: a arte de comer bem. Só quando virei professora é que entendi que ela havia retirado da biblioteca para me dar. Eu ainda o tenho. Assim como os problemas de ortografia... Acho que li estes três livrões muitas vezes...

Na quarta série sabia que queria ser professora e cientista, ou cientista e professora. Mas, na Piedade só tinha até a quarta série, Para continuar a quinta série, em 1980, só na sede, em Brumadinho. Tinha, mas não dava acesso! Não havia transporte que

possibilitasse a viagem e o horário das aulas. Isso só aconteceu depois da Constituição de 1988. Fui então estudar em Belo Horizonte: subia a serra da Piedade segunda pela manhã, passava a semana na casa da tia e descia a serra sexta à tarde. A gente falava Belo Horizonte na pretensão de ser cosmopolita, porque ali, embora fosse a região industrial do Barreiro, já era Contagem. No início da quinta série descobri que era falante de um dialeto com muito pouco prestígio. Era preciso, entre outros aprendizados, aprender a falar Português com sotaque da capital. Assim, disciplina de Comunicação e Expressão era árida, estranha e ilógica. Passávamos grande parte da aula copiando a gramática! Não me lembro de ter estraçalhado outro livros com as mãos... Só a gramática do “Cegala”! Difícil mesmo era História e seus textos. Durante o período de quinta a oitava, também por causa de uma outra professora de Ciências, a Luiza, eu desejava fazer graduação em Física e pós-graduação em Astronomia no ON - Observatório Nacional no Rio de Janeiro para estudar o tempo da luz das estrelas.

D – Como virei professora

Ainda pensando na Astronomia, e na Cosmologia, fazia científico à noite e o curso de Magistério pela manhã, por orientação familiar. Assim fui virando professora, meio a contragosto, no curso de habilitação Magistério. Algumas vezes eu pensava em fazer Química, minha melhor disciplina no segundo grau. Afinal, eu havia passado toda a minha vida vendo a química orgânica da fermentação e destilação na fabricação da cachaça. Eu realmente entendia e amava as disciplinas de Química e Física, isso fazia com que eu parecesse um ser meio estranho no curso de Magistério. As minhas colegas odiavam, decoravam para as provas. De certa forma, meus primeiros alunos foram meus colegas do segundo grau, passei muitas das minhas tardes nestes trabalhos “de grupo”: eu lhes repassava os conteúdos de Matemática, Química e Física e em troca eles liam as minhas redações ou textos de Filosofia e Sociologia pra ver se estavam compreensíveis.

Nos finais de 1986, quando eu estava terminando o Magistério, abriram as inscrições para um grande concurso na rede Estadual de Minas Gerais. Eu tinha dezesseis anos. Lembro-me que fomos em bando de alunas do Magistério fazer as inscrições, as

provas e depois a preparação e organização de documentos. Lembro-me que fui aprovada (fui bem nas provas de Português e Matemática e pior na Didática), fui sozinha e com medo de tomar posse. Não me lembro do processo, apenas dos corredores, das senhoras que me levaram de sala em sala com alguns documentos na mão. Não pude tomar posse. Motivo: era necessário ter 18 anos para ser servidor público estadual. Meu pai me ajudou entrar com um recurso, mas foi em vão.

Naquele final de ano havia feito o vestibular de 86/87, na UFMG, para Física. Não era mérito de ninguém passar. Eram pouquíssimos candidatos por vaga. Mas, assustava as pessoas quando eu dizia que havia passado no vestibular pra Física na UFMG. Não porque achavam que era difícil, mas porque era coisa pra louco. Louco, do sexo masculino. Iniciei as aulas. Lembro-me apenas como era me sentir um peixe fora d'água, do sentimento de isolamento pessoal e social. Eu não era só uma mocinha magrela e feia, era também pobre e sequer sabia me localizar no campus. As aulas pareciam outra língua e parecia que desde o primeiro dia havia um processo de classificação para bolsas, monitores, assessores, pesquisadores. Aliás, aulas mesmo, com algum professor disposto a ensinar, eu não me lembro, mas sim das provas e exames quase diários. O sonho virou um pesadelo. Eu não conseguia conciliar as aulas pela manhã na UFMG-Pampulha e começar a dar aulas às 11:30 em Contagem. Já explico.

Descobrimos, as ex-alunas do Magistério, que a Prefeitura Municipal de Contagem estava contratando professores temporários, para substituição durante o ano de 1987. Precisava fazer um teste. Fizemos o teste, um grupo de alunas do Magistério. Era uma prova de Português, Matemática e Psicotécnico. Passei, mas, minhas colegas de turma não. O RH pediu-me os documentos e exames de admissão costumeiros. Eu não tinha nenhum. A minha primeira aprendizagem de “entrar na profissão” foi providenciar os documentos. Isso significava andar pela cidade e ir aos lugares sozinha, tirar fotos, fazer carteira de trabalho, cic, fazer exames laboratoriais e médicos, psicológicos, pegar autorização do pai para abrir conta em banco. Ir de órgão em órgão sozinha era uma missão. Hoje isso parece ridículo, mas como foi difícil e como eu era desajeitada! Levei todo o prazo disponível, trinta dias. Só assumi em 5 de março de 1987. Era de manhã quando fui levar a documentação e ir à SMED fazer a escolha da escola... Deveria me

apresentar à diretora da escola (no turno da fome: de 11:30 às 15:15) Ovídio Guerra: “No mesmo dia!”. Mas eu achava que não era para aquele mês, sequer para aquele semestre...

Na escola, no mesmo dia, em 5 de março de 1987, algumas horas depois, fiquei sentada num banquinho, esperando a diretora. Apresentei-me. Lembro-me do espanto da diretora. Ela perguntou da minha experiência! Aos dezessete! Eu disse logo que queria terceira ou quarta série. Ela me explicou que eu fui a última a chegar e a sala que me esperava desde fevereiro era uma primeira série. Conversei com a supervisora pedagógica, seu nome acho que era Ilza, ela me explicou, mas eu já estava em pânico. Dirigiu-me para a sala de aula número 6. Os alunos já estavam em sala. Apresentou-me a professora eventual que trabalhava na turma, conversei com ela na porta. Quando ela me disse que iria “rodar o mimeógrafo” para as colegas assustei-me: “Eu vou ficar aqui sozinha?” “Você é a professora da turma!” Eu apenas lembro que não queria entrar na sala. Puro medo. Não lembro mais o que fiz. Na hora do recreio me apresentaram as demais professoras.

Nos dias seguintes, a professora, cujo nome esqueci, que era a eventual, mostrava-me que, apesar da ficha estar na mão das crianças eu precisava passá-la no quadro. Era uma ficha grande, e muito parecida com a minha de menina: vinha o nome da cidade, a data, o nome da escola, da professora, tudo em letra cursiva. Tal professora passava várias vezes por dia na minha sala, corrigia o formato das minhas letras no quadro. Ensinava dividir o quadro e fazer linhas nele com giz colorido para que a diagramação ficasse correta, trazia atividades de outras turmas para mim, conversava com as crianças, às vezes retirava um ou outro que estava “atrapalhando”...

A Escola tinha oito turmas de primeira série. Eu tentava entender por que eu não podia pegar a terceira ou a quarta série para as quais eu me julgava apta e para as quais havia feito estágio. Havia duas turmas de repetentes que ficaram com professoras experientes, para as demais seis turmas o critério era escolha da professora por tempo de serviço. A turma destinada a mim, a única que sobrou, tinha tido como professora outra Flávia, depois teve a professora eventual. Eu era a terceira professora. Só depois das primeiras atividades é que vi que as crianças não me entendiam. Fui mostrando para a supervisora e descobri que, no mês anterior, haviam feito um exame diagnóstico e aquelas

crianças não alcançaram os requisitos mínimos da escola para a alfabetização. Assim, aquela turma deveria primeiro fazer o Período Preparatório (isso eu sabia o que era), mas durante todo o ano! Depois do susto, a indignação “Não se preocupe com a aprendizagem deles, provavelmente fiquem no período preparatório o ano todo”.

Havia coisas imediatas para aprender, como aquele método de alfabetização da escola chamado Método Fônico Abelhinha”, (lembro-me de ter tentado dizer que conhecia o Método Fônico da Eloísa Meireles “Casinha Feliz” no Magistério). O contra argumento foi o seguinte: caso fosse fazer remanejamento das crianças, elas precisavam usar o mesmo método para todas as salas. Diziam-me: havia muita coisa para ser feita, o processo de aprendizagem dos números, histórias, cantigas, a coordenação motora fina, grossa, a percepção auditiva e visual. Além disso, havia a confecção de todo o material utilizado na sala, desde fantoches, jogos e quadros até textos, pois, não havia livros didáticos de alfabetização para aquela escola. Eu precisava aprender várias coisas: a fazer uma matriz de carbono de estêncil, (como fazer para não manchar, caso errasse, para letra ficar legível e o layout de apresentação típico daquela escola); manusear um mimeógrafo à álcool (colocação da matriz no prendedor, quantidade e uniformidade do álcool na almofada, sentido para empurrar a folha, velocidade da manivela); preencher um diário; fazer os Planos de Aula dentro do padrão para a vistoria diária e saber escrever no quadro com a letra cursiva padrão da escola.

Quem me ensinava essas coisas: a supervisora Ilza e a professora eventual, e quase todas as professoras com mais experiência, que ensinavam o método de alfabetização, me mostravam o material. Elas assumiram a minha formação e iniciação assim como das outras quatro professora que iniciávamos. Eram aulas diárias. Como não havia hora-atividade, os encontros ocorriam antes das crianças entrarem; entre 10:30 e 11:15; e depois que elas saíam: entre 15:15 até umas 17:00 horas. Era onde nós éramos formadas como alfabetizadoras e todo um saber professoral era transmitido.

Foi muito difícil, mas muito prazeroso, aprender a ser professora. Uma das coisas hilárias dessa época era que exceto quem trabalhava diretamente junto comigo, todos os demais profissionais dessa escola levaram muito tempo para me reconhecer como professora e não como aluna da oitava série. A bibliotecária não me entregava livro, os

professores de 5^a a 8^a do terceiro turno indicavam grosseiramente que aluno não podia permanecer na sala de professores, outros haviam sido meus professores e ainda havia um certo constrangimento: “tão novinha e professora...”.

Não era necessário só estar professora, descobri que era necessário parecer professora! Parei de pintar os longos cabelos de violeta e verde e os amarrei-os, depois cortei à “Chanel” por causa dos piolhos. Comprei uma calça de linho cinza, cintura alta, (foi a minha primeira compra). Troquei o tênis sujo por sapato, troquei a bolsa e troquei a cara lavada por batom e sombra. Pouco adiantou... Havia outros códigos...

Nas primeiras semanas como professora fui fazendo a minha turma durante o recreio: Selma Quaresma, Valéria Assis, Rosemary Miranda e eu. Éramos as mais novas na profissão. A Valéria, das novatas, era a mais confiante, sua irmã era a supervisora pedagógica da escola e tinha outra irmã professora. A Selma estava no segundo ano, e Rosemary era tão novata como eu, mas não tão boba. Acabamos compondo um quarteto. Foram as amigas. Tínhamos dificuldades parecidas com o trabalho, a alfabetização, idades próximas, sem filhos e gostos próximos para as baladas: assistir ao Oswaldo Montenegro. O quarteto reunia-se durante a semana na escola e nos fins de semana para a diversão e estudo. Preparar juntas as aulas, ir para as festas, ir para os bares e show, viagens com o albergue da juventude, passeios, compras (pois agora tínhamos salário e podíamos gastar). Sentar para rir, falar dos paqueras, estudar para o concurso e para o vestibular, e como não podia deixar de ser, filiamos-nos e participamos das reuniões da APC – Associação dos Professores de Contagem, atualmente SIND-UTE, que tinha sua sede numa pequena casa.

Eu, aos dezessete anos, nem sabia o que era sindicato, o que fazia. Mas, chamavam e a gente ia, eu achando que estávamos entrando em um clube: a APC fazia suas festas, assembléias e reuniões no Sindicato dos Metalúrgicos de Contagem. E eu era boba, boba, “nerd” e alienada, na época mais conversadeira e festeira que militante; não sei se as outras três diriam isto delas ou de mim. Não conseguia entender a diferença entre o partido e a associação, e muito menos as facções e dissidências ligadas a ambos, mas com os anos fui entendendo. Foi com as amigas que descobri um outro mundo, foram companheiras de destino. Nós quatro continuamos professoras, apesar das mudanças na vida privada.

No início do segundo semestre de 1987 houve o primeiro concurso para professores depois de anos de ditadura em Contagem. Como eu não tinha dezoito anos completos, precisei da ajuda de muita gente para garantir a minha inscrição. Fiz o concurso, mas não fiquei bem classificada. Nos critérios de desempate, perdia em todos: anos de trabalho na prefeitura, títulos, cursos, idade, filhos. Nenhuma de nós, as quatro amigas, ficamos bem colocadas, afinal, algumas professoras, tinham até dez anos de tempo de trabalho e títulos. Mas, a baixa classificação deu-me tempo suficiente para completar os dezoito anos.

Assim, no início de 1988, perdemos as vagas naquela escola central para alguém melhor classificada. Assumimos as quatro amigas em uma escola que tivesse vaga para nós quatro: a "Escola Municipal Professor Diniz - Anexo", anexo de madeira, na favela Parque São João. Escola grande... umas dez turmas de primeira série... Mas, era longe demais (dois ônibus) para a Rosemary e para a Valéria, posteriormente, elas pediram permuta para mais próximo das suas casas. Ficamos ali eu e a Selma, a contragosto dos antigos professores daquela escola, pois, havíamos ocupado lugares de outras. Foi muito difícil aprender a ser professora na escola pobre com uma torcida para pedirmos transferência. Eu nunca havia entrado na favela. Como se já fosse fácil alfabetizar uma turma difícil, ainda tinha sempre alguém pra dar um empurrãozinho para que eu desistisse, pois queriam realmente ocupar a vaga com outras professoras conhecidas. Com a Rosemary Miranda escrevi anos mais tarde(1993-4) a monografia do curso de especialização na UEMG- Instituto de Educação: Desvendando Mistérios: o caso A, um aluno multi-repetente em alfabetização.

No Parque São João não tinha ninguém para ajudar. A supervisora ali não ensinava nem ajudava, mas, fiscalizava, fingia que aguava um vaso de plantinha na porta da minha sala todo dia. Levei um tempo pra descobrir que estava verificando. Poucos meses depois, a diretora foi investigada, indiciada e exonerada por desvio e roubo de frango e leite da merenda escolar. Eu nem sabia que aquilo existia. A supervisora que viu, fiscalizou e devidamente verificou que eu não dava conta do recado, colocou-me em desvio de função como menina do mimeógrafo. Logo depois ela também foi “desviada” da função e da escola pelo processo administrativo de cúmplice com a diretora, num processo de desvio

de merenda e depois exonerada. Duas interventoras foram nomeadas para os seus lugares. As colegas estavam indignadas com o que acontecia na gestão da escola. Eu estava indignada por ter sido tirada de sala. Sinceramente, não me dava conta da dimensão do problema, eu chorava e chorava porque queria entender, aprender alfabetizar, e, por fim, achei que aquele “Método Misto Eclético A corda da minhoca” estava errado. Não era possível que o método fosse certo e metade das crianças não aprendessem. Assim também passei a achar que a justificativa do tal remanejamento de alunos não me convencia: toda vez que alguém começava a ler era remanejado para outra turma e traziam pra minha sala alguém que não sabia ler.

Levei mais de ano para descobrir que o nome do método e do livro era “Acorda! Dorminhoca...” Acho que foi quando acordei. O anexo de madeira da escola ganhou um prédio novo e eu outra turma. Diante da materialidade da vida cotidiana que levava, pesquisar a luz das estrelas distantes parecia cada vez mais distante. Fiz vestibular novamente, agora para Pedagogia na UFMG. Eu precisava entender tanto a escola que não alfabetizava quanto a meritocracia na Física.

E- Ser alfabetizadora na periferia

De 88 a 96 permaneci no Parque São João, na E. M. Sandra Rocha (ou como as crianças chamavam Parque Sãojeira) na rede municipal de Contagem e dois anos, concomitantemente, 95 e 96, na Vila Pinho, no Caic Lucas Monteiro Machado, na rede municipal de Belo Horizonte – regional Barreiro. Os dois espaços iniciaram como reassentamentos urbanos de casas “doadas” e se modificaram. Os dois lugares caracterizam-se por estarem na região oeste da zona metropolitana de Belo Horizonte. É uma região que tem como atividade central a siderurgia e a metalurgia. Porém, estes bairros foram formados basicamente pelos excluídos do trabalho na siderurgia e na metalurgia, apesar de migrarem das mais diferentes regiões em busca dele. Apesar de ouvirem os apitos/relógios das metalúrgicas. O processo de formação desses bairros tendo um núcleo inicial de casas doadas e em volta deste núcleo o crescimento exponencial de outras habitações. Também caracterizavam-se por uma liderança de comunidade que buscava junto ao serviço público a escola e o posto de saúde e por um serviço paralelo

junto à liderança criminosa. O primeiro ano no Parque São João, em 1988, foi um choque. Uma coisa é você saber que certo aspecto do real existe, outra coisa, é isso passar a fazer parte das suas vísceras. Já o primeiro ano na Vila Pinho, 1995, foi tranqüilo.

A questão básica, para mim era descobrir, em 1988, como me tornar alfabetizadora, e de fato alfabetizar, numa comunidade onde havia a falta de quase tudo, menos falta de gente. Quando cheguei ali e ingenuamente me espantei, a Tia Elza, antiga professora de Educação Física me disse “Faça o seu trabalho, não espere ajuda dos pais para alfabetizar, este não é o trabalho deles”. Conselho sábio.

Foram nove anos de convívio diário (exceto sábados e domingos), vendo a comunidade crescer mais populacional que territorialmente. De uma escola de madeira com oito salas de aulas, em dez anos, crescemos para três prédios próximos com três turnos cada. Um prédio para quarta a oitava série; outro com três blocos de salas de aulas, no qual eu trabalhava, de primeira à terceira série nos diurnos e suplência à noite; e o último prédio a ser reformado, acho que em 94, a escola antiga escola de madeira, para as crianças da pré-escola.

No prédio em que eu trabalhava, a escola Sandra Rocha, havia dezoito salas de aula pela manhã para 1ª e 2ª séries e dezoito à tarde para 2ª e 3ª séries. Eram, aproximadamente, quinze turmas de primeira série. Não dá para esconder problemas, ou deles passem despercebido quando se têm 500 alfabetizandos. Hipoteticamente quando falávamos em 10% de reprovação, estávamos falando de duas turmas!!

Quando ingressei no Parque São João também entrei para a Pedagogia na ufeemigê. Pela manhã vivia o extremo da linha de exclusão, à noite o extremo da linha de inclusão: o ciclo básico da FAFICH, numa turma cuja maioria dos estudantes faria Ciências Econômicas, moravam na Savassi, passavam férias na Europa e herdariam a empresa da família. Depois, no segundo semestre cada qual iria para o curso escolhido na sua faculdade. O sentimento “deslocamento” era constitutivo. Havia o deslocamento físico e o deslocamento intelectual.

Durante o deslocamento físico de Contagem (região oeste de BH) até a Pampulha/UFMG (região norte de BH) fui conhecendo uma amiga: Simone Mazzoli Reis. No início, tínhamos duas coisas em comum: éramos professoras da rede municipal de

Contagem (primeiro em escolas diferentes depois na mesma escola em salas de aula vizinhas) e alunas da mesma turma noturna da Faculdade de Educação. Fizemos muitos trajetos juntas, ir pra escola de manhã, voltar pro almoço, ir pra faculdade e voltar; ora de ônibus 1126, ora de metrô, ora de carona. Durante esses trajetos (às vezes acrescido de outros: Fanny, Márcia Lopes e João Jorge) a gente conversava, discutia os textos, os problemas escolares e pessoais. Escrevemos muitos textos juntas à quatro mãos e outros tantos juntas cada um no seu. Lemos, escrevemos e usamos a sua filhinha que crescia ao longo do curso como “sujeito básico de pesquisa das provas piagetianas”. Fizemos juntas todas as disciplinas da graduação e algumas da especialização na PUC/MG, os estágios, fazíamos as compras dos livros à meia. Em dez anos viramos comadres e co-autoras. Aprendi muito do que significava assumir-se professora com ela. E também do que é ser amiga, pedagoga, pesquisadora, mulher e mãe.

Voltando: O sentimento de “deslocamento” era constitutivo, porque eu, e também Simone, lidávamos com dois grupos “Parque São João” e graduandos da *uefemigê* que, apesar de falarem sobre o outro, era um falar abstrato. Que os acadêmicos da Economia nunca tivessem ido à favela era compreensível, mas demorei pra descobrir que mesmo os acadêmicos militantes da esquerda, membros dos DCEs também não tinham contato com a realidade que eu “pastava”. Em suas reuniões eles estavam muito mais preocupados em definirem o que eu era: trotskista, leninista, stalinista ou gramsciniana. Não que isso não fosse relevante, mas, ficavam definindo como e por que deveria ser seu modo de intervenção na realidade, e o meu, como se a realidade fosse um vaso no qual se poderia estar ora dentro, ora fora. Eles ali planejando uma guerra, uma luta, um movimento social, uma revolução, uma transformação armada ou não armada, e eu e meu grupo (Simone, Neiva, Selma, Valéria, Violeta e as coordenadoras pedagógicas Sandra e Eliane, as coordenadoras do centro de capacitação, as duas Janes, Rosalba...) de professoras das turmas de primeira série do “projeto” em outro tipo de guerra, de luta, de movimento, de revolução cotidiana, matando um leão por dia (às vezes sofrendo com o “fogo amigo” pois os alunos vinham armados ora de palavras duras, ora com cabos de vassoura, ora com estilete, ora com drogas, ora com armas de fogo). Não me sentia menos alienada, porque “militava” em outra escala, numa escola. Eu me sentia tão deslocada que acabei me

afastando e vivendo nos anos seguintes menos o DCE e o DA e muito mais o sindicato. (Afastando em termos, pois me aproximei afetivamente e anos mais tarde acabei me casando com um dos membros daquele grupo).

“Onde você estuda?” Na Federal. Ano de entrada 1988, graduada em 1992. Turma X. Eu juro que a turma era X, naquele semestre entraram duas turmas noturnas a X e a Y. O curso era noturno, mas a Universidade não funcionava à noite. Não tinha sequer um poste com lâmpada. Toda a rede elétrica era subterrânea. Chiquérrimo! E quando a Universidade passa a ter cursos noturnos? Só depois de sinistros e estupros e de passeatas com velas é que se instalaram lâmpadas. Peguei a “velha guarda” dos professores. Seria inapropriado listar os nomes. Grande parte aposentou-se no Plano Collor. Eu adorava estar no campus, nas bibliotecas. Embora eu estivesse matriculada em um curso de Pedagogia, fosse professora de primeira série e alfabetizasse, sentia falta de uma discussão mais formal sobre o trabalho de alfabetizar no início da graduação. A grade da Pedagogia contemplava estas disciplinas na segunda metade do curso, precisava fazer uma formação quase que complementar, pelas disciplinas optativas, pelas palestras, pelas horas na biblioteca, pela participação informal nos grupos de pesquisa. Sentia que discutir a alfabetização não tinha muito prestígio até ocorrer a inauguração e institucionalização do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE em 1990.

No sindicato, com os colegas na Associação de Professores de Contagem, que vivia um processo de unificação dos trabalhadores do ensino logo depois passando a chamar Sinte-UTE/APC, os discursos pareciam mais significativos, mas também, infelizmente, mais maniqueístas. Encontrei ali parceiros, onde durante dez anos, conversamos sobre as semelhanças, diferenças e singularidades de ser/estar professor. Contraditoriamente, o período em que mais discutíamos sobre o tempo de ser professor era no tempo de paralisação e no tempo de greve. Ser professora alfabetizadora não tinha muito prestígio no sindicato. Havia a fama de que eram as mais difíceis de convencer para fazer uma paralisação ou de que participavam do grupo de fura greve, ou que nenhuma greve seria completa sem tal adesão. Ou a fama que boa parte dos fura greve era composto de professoras de primeira série. Nem sempre eram designadas com “alienadas”, mas como “resistentes” e isso marcava a todas nós. A ruptura que uma longa e legítima greve

provocava parecia ter seus efeitos mais visíveis nas turmas de alfabetização: quebra de ritmo, descontinuidade. Isso me intrigava. Entre o final dos anos oitenta e início dos anos noventa do século passado foram muitas as greves. Independentemente de qual tinha sido o resultado das greves e a negociação do retorno e do calendário, estávamos fatigados, as professoras alfabetizadoras ainda diziam “agora é correr contra o tempo”, “é preciso terminar de alfabetizar a turma”. O estranho era que enquanto uma reposição angustiava-nos, ela era tranqüila para os professores das séries com alunos adolescentes.

F –Tempo e alfabetização

Minha primeira experiência como professora em 1987, conforme já anunciado, foi uma tragédia: a turma não era para ser alfabetizada, iria fazer o ano todo o período preparatório. Foi o primeiro ritual de passagem. Eu sofria porque acreditava que no íntimo eu deveria ensinar, mas, o quê, como? Aqueles pais deveriam saber que seus filhos não estavam aprendendo porque também não havia uma intenção em alfabetizá-los, mas em amadurecê-los, em colocá-los em situação de prontidão para a alfabetização. Passamos um ano juntos, brincamos muito, fizemos muitos exercícios para estimular a coordenação motora grossa e fina. Eu contava e lia muitas histórias para eles, fazíamos muitos exercícios de cópia e “siga o modelo” para fazer o perfeito movimento do traçado da letra cursiva redondinha. Embora eu achasse que as crianças estavam perdendo tempo, eu cumpria a tarefa dada e legitimada pela orientação e supervisão escolares. No final do ano a tragédia confirmou-se: todos reprovados. Apesar da aluna Daniela de Paula Nogueira, um nome inesquecível, pois foi a minha primeira aluna a escrever o nome completo e saber ler e escrever, também foi reprovada porque não sabia escrever uma redação.

A segunda turma foi outra tragédia.

Se me orientavam para ensinar como funcionavam as relações entre letra e som, a “fonetizar as letras”, a “ler como se escreve” e a fazer ditado dos sons e das palavras ensinadas e trabalhadas, como as crianças poderiam ser avaliadas devendo apresentar leitura fluente e a escrever redações se isso não era objeto de ensino? Ou eu deveria ensinar o que seria avaliado ou deveria avaliar o que foi ensinado. Mas não era isso que acontecia: os alunos (como a professora) eram “treinados” e ensinados por uma

perspectiva parcial da leitura e escrita e avaliados por outra perspectiva. No ano de 1988 a escola na qual eu passei a trabalhar aplicava o “remanejamento sistemático”. A cada 15 dias a supervisora avaliava e retirava um por um os alunos de sala, fazia uma avaliação do quanto eles haviam aprendido das famílias de fonemas e “reclassificava a turma”. Eu, que estava aprendendo, tentava compreender aquela lógica. Assim funcionava: os sons/letras/fonemas/animais eram apresentados em grupos de quatro a quatro numa seqüência estabelecida pelo método e trabalhados com os exercícios. Na reclassificação da aprendizagem e com os sucessivos remanejamentos de classe, fui notando que à medida que um aluno da minha turma aprendia os quartetos, “progredia” ou fazia a “interiorização”, eles saíam da turma e eram substituídos por outros em um estágio pior que a média da minha turma. Assim, a minha turma não “progredia”. Eu achava aquilo injusto. No segundo semestre “pelo bem dos alunos” outra professora assumiu o meu lugar e eu fiquei de “volante” ou “eventual”, cobrindo as faltas.

Como “eventual” e estando cada dia em uma turma, pude juntar mais peças e perguntas para compreender o jogo. Por que o método dava certo com os alunos melhores e não dava certo com os alunos piores? A “melhor turma” da “melhor professora” tinha este título porque aprendiam rápido ou porque começaram o ano letivo como leitores? O método fazia diferença para aqueles alunos que já sabiam escrever? Diziam-me “o problema é a aplicação do método!” e eu me perguntava: “Será? Pois muitas turmas aplicam corretamente e o resultado é um desastre...” Naquele período minhas dúvidas estavam relacionadas aos métodos de alfabetização e por se prenderam a um aspecto parcial da leitura e da escrita ou por explicitamente tratarem as crianças pobres como deficientes. Em uma das turmas que substituía “eventualmente” tive uma resposta instigante sobre os métodos: “Você pode aplicar o método da escola e ir fazendo um monte de outras coisas.”

Esta professora chamava a minha atenção: Ana Maria. Ela tinha a classe de repetentes. Fazia um trabalho reconhecido, tinha cerca de dez anos de experiência. No entanto, segundo a supervisora “A Ana Maria tem o próprio método” ela não seguia nenhum. Passei a conversar com ela. Passei a timidamente esperá-la para conversar no trajeto até o ponto de ônibus, dentro do ônibus. E aprendi a corretamente “aplicar o

método” e ao mesmo tempo fazer as crianças aprenderem: “finja que aplica o método, faça o que a turma precisa, mostre o que deu certo: conte o milagre, mas não conte o santo”.

No meu terceiro ano de escola é que fui fazer o meu primeiro trabalho. Se por dois anos consecutivos eu tive 0% (zero por cento) de aprovação de meus alunos, a melhora foi significativa: para 90% de promoção. Embora reconheça que ainda era muito alto 10% de reprovação. Era apenas uma vitória pessoal. “Apenas” três crianças não aprenderam a ler e escrever o suficiente para freqüentar segunda série. Naquele ano o que eu queria era ter ficado com eles mais tempo. Ao contrário dos anos anteriores, em que eu ficava indecisa com o que fazer com o tempo, ali parecia que faltava tempo para o tanto de coisas a fazer.

Provavelmente, uma das maiores angústias de uma professora alfabetizadora no início da década de 90 do século XX era o tempo necessário para se alfabetizar, o tempo da avaliação final, saber que aquela criança apenas precisava de um pouco mais de tempo. Principalmente, quando passava do mês de outubro, os diretores os coordenadores e as secretarias começavam a perguntar quantos alunos estavam prontos para ir para a segunda série devido à programação da matrícula para o ano seguinte.

A angústia era saber que a escola funcionava em um sistema seriado e anual e a aprendizagem não! O ritmo das crianças era um e o da escola era outro! Assim, o debate pedagógico foi enfrentando o burocrático e iniciamos (na escola Sandra Rocha - Prefeitura Municipal de Contagem) uma discussão longa – de alguns anos- para que fossem revistos os critérios para a promoção. Um deles foi a possibilidade de a criança ficar em uma espécie de recuperação em janeiro e fevereiro e só em meados de fevereiro ser definida sua posição nas séries. Outra possibilidade criada era de fazer “turmas intermediárias” para a segunda série: tratava-se de reunir crianças que estavam lendo com pouca ajuda e escrevendo com ajuda para montar uma turma. Uma outra tentativa foi a professora da turma da primeira série continuar na segunda série. Este debate era, naquele momento, marcado pela proposta do construtivismo, mas não só por ele. O ciclo parecia ser a resposta final para tal dilema.

Ao enfocar muito mais o tempo de aprendizagem do que o tempo de ensino, nós ficávamos com uma sensação constante de “falta de tempo”. No período de 1991 a 1995, formamos um grupo de cinco professoras (Selma, Simone, Neiva, Helena e eu) e duas

coordenadoras que revezaram, para atuar com cinco turmas de primeira série. Cinco dentre as doze turmas consideradas as mais difíceis (com multi-repetentes, ditas e tidas com dificuldades, com problemas de relacionamento, “diagnosticadas” desde a pré-escola como problemáticas) para trabalharmos porque acreditávamos, com prepotência descarada, que aquelas crianças mereciam as melhores professoras. Que mesmo que a gente não conseguisse, iria tentar, tentar. Porém, naquele momento não havia a intenção de se mudar o sistema seriado. A questão que se formulava era a seguinte: como, dentro do sistema seriado de ensino, poderíamos mudar a relação com a alfabetização e garantir que mais crianças aprendessem a ler e escrever, contar? Embora as cinco turmas do “projeto” não tenham conseguido resultados quantitativamente milagrosos eram resultados que não passavam despercebidos. Eram, para as crianças a possibilidade de interações, para as famílias, inesperados, e para as professoras, formativo.

Neste período, Simone e eu estagiamos com a coordenadora pedagógica de uma escola de quinta a oitava, Suzana Burnie, durante o ano de 1992. Tratava-se do estágio curricular de orientadora educacional do curso de Pedagogia da UFMG, mas naquela rede

Em 1995, já trabalhando em outra escola e outra rede - a PBH, - mas continuando como professora alfabetizadora, vimos mudar a relação institucional com o tempo via projeto de governo municipal. A instituição da Escola Plural. A proposta da Escola Plural era apoiada na reordenação dos tempos escolares, especialmente ao tempo não seriado, mas ciclado. No entanto, os problemas de ensino/aprendizagem eram os mesmos de Contagem. Com um agravante: a progressão automática dentro do ciclo camuflava estatisticamente as reprovações, mas, não fazia o trabalho do professor mais fácil. Uma criança de nove anos, sem saber ler, parecia ter “dificuldades”, e insatisfações muito parecidas quer ela estivesse no primeiro ciclo (6, 7, 8 anos) quer estivesse no segundo ciclo (9, 10, 11 anos).

Embora as mudanças trazidas pela escola plural, do sistema seriado para o ciclado, fossem vistas como algo positivo para o sistema escolar, elas não foram acompanhadas, naqueles dois primeiros anos, de uma melhoria na infra-estrutura e nos recursos humanos. Por exemplo, as reuniões pedagógicas na escola continuaram sem remuneração. Embora o sistema de ciclos e da formação de turmas por idade “evitasse” a evasão e a repetência,

fazendo com que as crianças permanecessem no sistema, o profissional era o mesmo de antes. Ele continuava com as mesmas limitações e possibilidades metodológicas, os problemas de ensino e de aprendizado da leitura e da escrita não sumiram, muito pelo contrário, eles vieram à tona. A preocupação com a alfabetização ganhou nova dimensão. Era com um certo “gosto” que as professoras alfabetizadoras viam a discussão “o que fazer com quem não sabe ler e escrever” passar de assunto específico do pré, da primeira e da segunda, e chegar a objeto de preocupação de todos os ciclos do ensino fundamental.

A Escola Plural, ou a escola dos tempos plurais e da diversidade cultural, ao tornar-se projeto de governo, já no final do primeiro ano, mostrou que alguma coisa havia dado errado, pelo menos para nós profissionais. A sensação de “falta de tempo” aumentou. Parecia que, com tantos projetos (Educação artística, Educação Física, Biblioteca, Artes, e o projeto desenvolvido pela “professora de projeto”), o tempo para a interação com as crianças e o ensino da leitura e da escrita havia diminuído. Matematicamente, entretanto, o número de horas-relógio que a criança permanecia na escola ficou inalterado. Houve ganhos, mas também perdas, e as principais perdas relacionavam-se com os conteúdos. Contraditoriamente, apesar de muitos de nós sentirmo-nos, naquele primeiro momento, vitoriosos por termos rompido com o tempo “tradicional”, seriado, com promoção classificatória..., outras inquietações sobre a relação tempo, escola, alfabetização e o desenvolvimento foram delineando-se.

Uma dessas inquietações era uma característica que reverberava na vida de todos, sendo ou não trabalhador da metalurgia ou siderurgia, a sirene: independente do dia da semana, a cada hora exata ela tocava, inclusive pela madrugada, longamente, por mais de 30 segundos, e era tão alta – ou havia tantas sirenes sincronizadas - que era possível ouvi-las por toda a regional Barreiro ou Cidade Industrial. Marcavam o tempo, como os sinos. Enquanto as sirenes tocavam, nenhuma palavra, música ou onda sonora era ouvida. A aula pausava e pensávamos nas horas. A sirene mostrava-me que o “tempo plural” da escola destoava do tempo do trabalho qualificado. Uma proposta curricular multicultural, que surgiu com o objetivo de respeitar a diversidade cultural, poderia regular a diversidade e preservar o que pretendiam evitar? Ou seja, a exclusão de crianças? Ou tentando ajudá-las

a se tornar cidadãos acabar ironicamente desqualificando-as para a participação? Que tempos plurais eram estes?

Outra inquietação para mim era o tempo periférico à escola e não seu tempo interno. Referia-se ao tempo social na comunidade Vila Pinho. As siderúrgicas locais funcionavam com um sistema de rotação dos funcionários entre três turnos para que os fornos não desligassem. Isso fazia com que a cada semana o trabalhador cumprisse um dos turnos. Ora a madrugada, ora a manhã e começo da tarde, ora o final da tarde e o começo da noite. Essa rotação do tempo de trabalho tinha verberações no ritmo das casas e das crianças: no horário em que a comida deveria estar pronta para comer; na necessidade de fazer ou não silêncio para que quem estivesse em casa pudesse dormir; no poder brincar na rua e fazer a tarefa de casa, ou não, em função de ter, ou não ter, quem os cuidassem; em alguns casos também significava a possibilidade de ir, ou não ir, à escola.

Assim, no tempo em que realizei o Mestrado, ao estudar os “deveres de casa”, o tempo “extra-escolar” materializou-se como uma categoria para a reflexão. Iniciei o mestrado problematizando a tarefa de casa na alfabetização e questionando por qual motivo tinha-se naturalizado a prática de enviar tarefas escritas para quem ainda não sabia ler, e terminei fazendo uma pesquisa bibliográfica sobre que prescrições referentes à tarefa de casa as professoras receberam da década de 20 (Escola Nova) aos anos 90 (a Revista Nova Escola). Dessas prescrições emergiram três justificativas que permaneceram: a continuidade da aula, a relação família-escola e o uso do tempo “extra-escolar”. Mas, o período do Mestrado suscitou muitas outras perguntas sobre o tempo escolar. Suscitou ou delineou questões.

Retomando novamente. Assim, tornei-me professora no ensino fundamental: no convívio concomitante e simultâneo de estar na escola durante o dia e à tarde/noite na Universidade. Atualmente, optei por trabalhar no ensino superior. Na Universidade, não me distanciei muito deste núcleo. Trabalho (de 2001 até hoje) na UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - com as disciplinas da área escolar e da sala de aula: Teoria e Prática das Séries Iniciais, Prática de Ensino, Fundamentos da Alfabetização e Fundamentos da Educação Infantil. Geralmente, minhas alunas do curso

de Pedagogia, em que grande parte, tem entre 17 e 25 anos, alfabetizaram-se na década de noventa. Poderiam ter sido minhas alunas.

Outra confissão que se faz necessária é que sou a professora da Universidade que adora a sala de aula. Eu gosto de ser professora. Seja no ensino superior, no ensino fundamental ou na educação infantil. Assim como adoro a escola, esse lugar no qual, e sobre o qual desenvolvo a minha atividade profissional. Adoro estar com ela. Como ela é e pode vir a ser. Sinto-me bem, confortável. Sou a professora que gosta do “inferno” da escola, dos seus silêncios interrompidos pelos turbilhões de barulhos, dos seus corredores em águas em movimento de correntezas turbulentos perpassados por lagoas calmas, por seus limites e possibilidades. Gosto de saber que não tem só mazelas, não tem só queixas, que outros profissionais tecem, tramam, urdem, e bordam. Erram. Acertam. Quando estou perdida nas minhas anotações, na pesquisa, ou com alguma dificuldade no ensino, vou para a escola. Algumas vezes, na formação de professores a gente consegue “passar o gosto”. É neste espaço/tempo que encontro respostas para a minha atuação na sociedade.

Embora a escola e as relações educacionais sejam alicerçadas nos diálogos entre o novo e o velho, ou entre os novos e os velhos, na tradição, é também o espaço da transgressão: de atuação e de transformação. O tecimento entre o que a criança deve aprender (determinado pelas instâncias externas ou o currículo formal) com o que a professora seleciona da realidade social a ser ensinado finaliza-se com o que o aluno apropriou, formando um currículo real, um bordado real. Cascavel, 2005(...)

Como diz o ditado popular “a vida é aquilo que nos acontece enquanto estamos preocupados com outras coisas” assim, enquanto faço a elaboração deste texto de doutorado outras coisas aconteceram: O João Alípio, meu filho mais velho, aprendeu a ler e agora aprende potenciação, fiquei grávida do Emílio e agora ele aprende a dar cambalhotas, a desenhar homenzinhos, flores e casas e a contar histórias imaginárias; fiquei grávida da Izabel e ela aprende a correr e a falar. Meus filhos com o João Jorge. Faz tempo, até anos, que não vejo a maioria das pessoas sobre quem falei no memorial. Neste tempo fiz novos amigos, novas coisas pensei, novas reflexões fiz. Acho que a escolha emocional, subjetiva, deste texto foi não escrever sobre com quem ainda convivo, o que ainda leio, os caminhos nos quais ainda percorro. Em outro momento escrevo sobre estes

que com-vivo, que comigo têm tempo, têm paciência, e de quem subtraio o tempo do convívio, ora com culpa, ora com menos culpa, para digitar. A vida não pára...

Paciência

Composição: Lenine e Dudu Falcão

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma
A vida não pára

Enquanto o tempo acelera e pede pressa
Eu me recuso faço hora vou na valsa
A vida é tão rara

Enquanto todo mundo espera a cura do mal
E a loucura finge que isso tudo é normal
Eu finjo ter paciência

O mundo vai girando cada vez mais veloz
A gente espera do mundo e o mundo espera de nós
Um pouco mais de paciência

Será que é o tempo que lhe falta pra perceber
Será que temos esse tempo pra perder
E quem quer saber
A vida é tão rara (Tão rara)

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Mesmo quando o corpo pede um pouco mais de alma
Eu sei, a vida não pára(a vida não pára não)

Será que é tempo que me falta pra perceber
Será que temos esse tempo pra perder
E quem quer saber
A vida é tão rara (Tão rara)

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma
Eu sei, a vida não pára (a vida não para não...a vida não pára)

ANEXO 2

LISTA CRONOLÓGICA DE REGISTROS NOS DIÁRIOS DE CAMPO JUNTO À PROFESSORA LOURDES

19 de novembro de 2003- matrícula
13 de dezembro de 2003- palestra
18 de janeiro de 2004 – palestra
05 de fevereiro de 2004 – 1ª aula
18 de fevereiro de 2004- reunião de pais em geral
04 de março de 2004 -
19 de março de 2004
30 de março de 2004
02 de abril de 2004
14 de abril de 2004
23 de abril de 2004
26 de abril de 2004
06 de maio de 2004
07 de maio de 2004 – reunião de mães
11 de maio de 2004
20 de maio de 2004
25 de maio de 2004
08 de junho de 2004
11 de junho de 2004
15 de junho de 2004
25 de junho de 2004
06 de julho de 2004
12 de agosto de 2004
18 de agosto de 2004
27 de agosto de 2004
04 de setembro de 2004- aula sábado
10 de setembro de 2004

14 de setembro de 2004
01 de outubro de 2004
05 de outubro de 2004
17 de outubro de 2004 teatro professores
19 de outubro de 2004
26 de outubro de 2004 m
05 de novembro de 2004
12 novembro de 2004
19 de novembro de 2004
23 de novembro de 2004
01 de dezembro de 2004—assembleia
10 de fevereiro de 2005 – 1º dia de aula
11 de fevereiro de 2005 – 2º dia de aula
15 de fevereiro de 2005 – 4º dia de aula
16 de fevereiro de 2005 – 5º dia de aula
17 de fevereiro de 2005 – 6º
18 de fevereiro de 2005 - 7º
24 de fevereiro de 2005 – 9º
25 de fevereiro de 2005 - 10º
26 de fevereiro de 2005 – 11º
28 de fevereiro de 2005 – 12º reunião pais
01 março de março de 2004 – 13º
08 de março de 2005
15 de março de 2005
23 de março de 2005 véspera da páscoa
10 de maio de 2005
19 de abril de 2005
25 de maio de 2005
09 de agosto de 2005
23 de novembro de 2005 –

ANEXO 3

Lista de leituras ouvidas que foram desenhadas no caderno no ano início de 2004 dentre outras leituras não registradas. Todos os desenhos foram precedidos pela escrita da cidade, data e nome do título do texto:

- 1- Leitura da lista de chamada, leitura da escrita no quadro: **“CASCAVEL, 05-02-04. Como está o dia hoje? Chuvoso.”** Desenho e parte da cópia feita pela professora.
- 2- Leitura do livro **“Pinote, o fracote, e Janjão, o fortão”**; desenho do enredo; 06-02-04
- 3- Leitura do livro **“A lebre e a tartaruga”**; desenho sobre o enredo; 09-02-2004
- 4- Leitura da lista de chamada no Livro Diário; cópia dos nomes e desenho; 10-02-2004
- 5- Leitura do texto coletivo sobre quantidade de alunos; 11-02-2004
- 6- Leitura do bilhete convocando pais à reunião e desenho; 11-02- 2004
- 7- Leitura do alfabeto, cópia deste e desenho livre; 12-02-2004
- 8- Leitura do livro **“O leão e o rato”** e desenho do enredo; 12-02-2004
- 9- Leitura do livro **“O rato do campo e o rato da cidade”** e desenho do enredo; 13-02-04
- 10- Leitura e pintura do convite de aniversário; 13-02-2004
- 11- Leitura do livro **“O corvo e a raposa”** e desenho do enredo; 17-02-2004
- 12- Leitura, desenho e quantificação e numeração dos possíveis elementos dos conto;
- 13- Leitura do livro **“O camelo camelô”** e desenho do enredo; 18-02-2004
- 14- Leitura, cópia dos nomes de personagens, desenho e quantificação dos elementos;
- 15- Leitura do livro **“A raposa e a cegonha”** e desenho do enredo; 19-02-2004
- 16- Leitura do bilhete informativo e desenho do mesmo; 20-02-2004
- 17- Leitura de notícia de jornal e desenho sobre o carnaval; 20-02-2004

- 18- Leitura da canção “**A jardineira**”, desenho, cópia e cantiga; 26-02-2004
- 19- Leitura do livro “**Amigos do quintal**” e desenho do enredo; 27-02-2004
- 20- Leitura do livro “**A Bela Adormecida**” e desenho do enredo; 02-03-2004
- 21- Leitura do livro “**A gatinha Lu**” e desenho sobre o enredo; 03-03-2004
- 22- Leitura do bilhete escolar sobre a rifa de páscoa e desenho; 03-03-2004
- 23- Leitura do livro “**O joelho Juvenal**” e desenho do enredo e no corpo; 04-03-04
- 24- Leitura do livro “**Maria-vai-com-as-outras**” e desenho do enredo; 05-03-2004
- 25- Leitura do cartaz na parede e texto no quadro “**Dia da mulher**” e desenho; 06-03-04
- 26- Leitura da consigna, procura e colagem das letras em ordem alfabética; 06-03-2004
- 27- Leitura do livro “**Os três porquinhos**” e desenho do enredo; 11-03-2004
- 28- Leitura do livro “**A cigarra e a formiga**” e desenho do enredo; 18-03-2004
- 29- Produção coletiva, leitura do texto “**Prisão do pai de W...**” e desenho; 19-03-2004
- 30- Leitura no LD, página 20 do poema “**O alfabeto**” de Mauro Mota, cópia e desenho do texto; 22-03-2004
- 31- Produção coletiva, leitura, desenho do texto “**Dois novos alunos**”; 23-03-2004
- 32- Leitura no LD, página 17 e 18 do poema “**A escola**” de Cláudio Thebas, cópia, desenho e leitura individual; 23-04-04
- 33- Leitura no LD, página 102 do poema “**Quantos dedos eu tenho na mão**” de José Paulo Paes, cópia, desenho e leitura individual 24-03-2004
- 34- Leitura coletiva, cópia do livro “**A gatinha Lu**” e desenho; 25-04-2004
- 35- Leitura de “**Smilinguido à moda amarela**” e desenho do enredo; 26-03-2004
- 36- Leitura do livro “**Sapo Edgar**” e desenho do enredo; 30-04-2004
- 37- Leitura do livro “**Dona Marta Lagarta**” e desenho sobre o enredo; 31-04-2004
- 38- Leitura do poema “**O Mar**” e desenho; 01-04-04
- 39- Leitura de jornal e desenho do próprio final de semana; 03-04-2004
- 40- Leitura do livro “**Os colegas**” e desenho do enredo; 05-04-2004
- 41- Jogo de dados de palavras e leitura destas depois a cópia; 05-04-04
- 42- Leitura de panfleto publicitário de produtos da páscoa e desenho; 07-04-2004

Fim do primeiro caderno de desenho sem pauta.

ANEXO 4

AUTORIZAÇÃO

Eu, Maria de Lourdes Prado Becker, brasileira, casada, professora, autorizei, para fins de pesquisa, que a professora Flávia Anastácio de Paula realizasse observações na minha sala de aula no período de fevereiro de 2004 a dezembro de 2005, e fizesse as anotações necessárias. Assim como autorizei-a a transcrever a minha história profissional e utilizar o nome Lourdes no corpo do texto da tese “Astúcias de uma professora alfabetizadora: um estudo de caso sobre a alfabetização e os usos dos tempos em uma sala de aula” quando refere-se a mim. Por ser verdade eu subscrevo. Cascavel, 10 de dezembro de 2007. _____

APÊNDICE 1

Lista de pontos cronológicos que Lourdes usa para orientar sua entrevista de dezembro de 2006

25- 09- 1944	Nascimento	
1951	1ª série	Escola Pública Isolada – Municipal no meio da roça
1952	2ª série	Grupo Escolar Primeiro de Maio – Norte do Paraná
	3ª serie	
	4ª serie	
1955	Curso admissão	exame
1956	Ginásio	Assis/ SP
	5ª série	Colégio interno de freiras “Irmãs de Caridade de Assis”
1957	6º série	
1958	7ª série	Incompleta
1958	7ª série	Adaptação para o Normal Regional
1959	Normal Regional	Primeiro de Maio – Norte do Paraná
1960	Normal Regional	Cascavel Paraná – freqüente até agosto
1960 setembro	verão	Iniciei a minha profissão que exerço até hoje: “Professora”
1960		Escola Isolada Fazenda Santo Antônio- Gleba Rio
1966		Quanto - Na época pertencia ao município De Foz do Iguaçu, depois ao município de Matelândia, Céu Azul, hoje município de Vera Cruz do Oeste.

1964/5	Alunos foram fazer o exame de admissão em Céu Azul.
1967 a 1973	Escola Isolada da Serraria Carazinho (mesma região) hoje pertence a Vera Cruz do Oeste.
1974 à 1983	Grupo Escolar Vital Brasil de Vera Cruz do Oeste Vários Métodos e o Erasmo Pillotto
1982 a 1984	Logos II começou em Céu Azul – Magistério de 2º grau à distancia com provas presenciais.
1983 a 1985	Colégio Ideal Cascavel/PR - Escola Privada Método Fônico Abelhinha
1985	Concurso público para Prefeitura de Cascavel
1985 à 1989	Escola Municipal Emilia Galafassi – professora concursada e supervisora primeira diretora eleita
1990 até hoje	Escola Municipal Diva Vidal ou 6 anos na supervisão da escola No início: 4 horas na supervisão (tarde) 4 horas de alfabetização de adultos (noite) Minhas Maiores tristezas (verso)
1998-2002	Primeira turma de Pedagogia Noturno Unioeste Término?

Maiores
tristezas

verso

- colegas que não vestem a camisa de verdade
- ou faz de conta que está ensinando e o aluno aprendendo
- falta de avaliação continuada pra retomadas na aprendizagem da criança
- avaliação só é verdadeira, se retomar e ensinar novamente o conteúdo não interiorizado e fazer a criança aprender...Avançar... Fazer a criança sentir que pode, que é capaz... (levantar, motivar, exaltar a sua auto-estima).
- ler com as crianças diariamente...
- Preocupação com o planejamento a vencer...esquecem...
- Esquecem os conteúdos básicos, mínimos para a continuidade da aprendizagem da criança na “série” seguinte...
- Excesso de atividades xerocadas
- A criança trabalha pouco. Criança ganha quase tudo pronto, escreve pouco, lê pouco.
- Professores/colegas esqueceram de ensinar, fazer as retomadas ex.: da memorização da tabuada...
- Colegas fora de sala se acomodaram e esqueceram, deixaram de assessorar em sala de aula as professoras regentes e os alunos.
- A má qualidade jogam nos outros: governantes, secretários e outros e não assumem as limitações de cada um...

- Má formação de novos professores
- Cursos de horas e horas para o pessoal administrativo e fora de sala...os mesmos não chegam até os professores, quando chegam ...fragmentados, soltos, com a interpretação da pessoa que está passando...
- E outros...
- Não podemos generalizar...existem exceções...

ESPERANÇA “é grande”

Que as universidades Públicas venham ao encontro dessas necessidades de “FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMPETENTES, para atuar de 1ª a 4ª série – hoje 9 anos e Pré.

9 anos no ensino fundamental – só resolverá na qualidade, se investir na formação de alfabetizadores. “Professores Alfabetizadores” precisa gostar do que faz, e saber fazer. Continua professor novato na sala de primeira série...sozinhos? Um absurdo

Neste período
1960- 2006

Muitos métodos – que eu fui adaptando
Maior frustração – “Método Erasmo Pillotto” – Muita fiscalização

Maior dificuldade: aprender os “sons”/fonemas das letras em 1983 do método abelhinha e não trabalhar textos para poder garantir o emprego na escola privada ... Muita cobrança... mas passei no 1º Concurso Professor Municipal de Cascavel em 1985, foi também no meu primeiro concurso