

4

Quem fala e sobre o quê

A obra de Bakhtin (1988) ressalta o caráter plurilíngüe da prosa romanesca. Nela, tanto o homem quanto sua linguagem são essencialmente sociais. Transpondo esse entender para o contexto dos discursos do diário, o campo desta pesquisa, o plurilinguismo manifesta-se nas múltiplas línguas dos sujeitos sócio-históricos que falam. A análise do diário, permitiu o descortinar da pluridiscursividade na qual as linguagens presentificam-se a partir dos conteúdos e perspectivas que dão o tom da narrativa. Para Bakhtin (1998), “cada época histórica da vida ideológica e verbal, cada geração, em cada uma das camadas sociais, tem a sua linguagem” (p. 97) uma vez que “em cada momento de sua existência histórica, a linguagem é grandemente pluridiscursiva” (p. 98).

Dessa forma, este último capítulo se concretiza a partir da visibilidade das enunciações que a leitura do diário da turma de alfabetização possibilitou. Estruturá-lo foi difícil porque as falas inscritas nas vivências cotidianas se entrecruzam, dirigem-se a alguém e recebem deste uma compreensão responsiva ativa, ou seja, são discursos que ocorrem na relação imediata com outros discursos, na corrente de uma comunicação ininterrupta e contextualizada. Bakhtin (2000) explica que “a palavra quer seu ouvida, compreendida, respondida e quer, por sua vez, responder à resposta, e assim *ad infinitum*. Ela entra num diálogo em que o sentido não tem fim (...)” (p. 357). No entender dessa infinita dialogicidade, as categorias destacadas encontram-se permeadas pelas muitas vozes e enlaçadas entre si – partes de um todo discursivo. Começo com questões das crianças; em seguida, analiso a aproximação com as famílias e os olhares da professora; ao final, reflito sobre a relação entre professores e a escola.

4.1 Das Crianças

*Debaixo dos caracóis dos seus cabelos, uma história pra
contar de um mundo tão distante...*

(Ana Beatriz cantando em sala)

Reverendo a prática cotidiana mostrada nas páginas do diário é possível perceber que a proposta pedagógica desenvolvida permitiu que as crianças se revelassem, dissessem quem eram e o que pensavam. Refletir sobre este documento contribuiu para (re)conhecê-las. Quando as crianças são vistas como atores sociais, a infância deixa de ser um tempo de incompletude e incompetência – um tempo de espera do que virá – e passa a ter um sentimento de alteridade que ela própria comporta: o de ser para si e para o outro, significar-se e significar o outro através das ações e das culturas. Elas possuem entendimentos sobre os mais variados temas e competência para interpretá-los. Essa é a forma de agirem sobre o mundo e lidarem com os próprios sentimentos criativamente.

Como autoras, não seria possível vê-las destituídas dessa condição. No diário, seus nomes aparecem junto aos comentários. No caso específico deste estudo, continuam a aparecer; a não ser em situações onde as observações possam comprometê-las. Grande parte do que disseram foi deslocada do gravador para o diário. Um outro material, contendo 28 páginas com transcrições de depoimentos gravados, encontra-se anexada ao final do documento. Ambos serão aqui utilizados para promover a análise de categorias que se refletem a partir das indagações e entendimentos das coisas do mundo; nas condições de vida na infância – com seus interesses e medos; e no reconhecimento de si como sujeito de direitos.

4.1.1

“Quando ela era pequena, bebeu água de chocalho!”: questionamentos e explicações

As crianças da turma de alfabetização, registradas no diário, são sujeitos de idéias, práticas sociais e culturais, com ações e representações da e sobre a realidade; seres de palavras e pensamentos próprios, legitimados e construídos na multiplicidade de experiências com o outro – seja o meio físico, social ou cultural. Trocaram informações, compartilharam sentimentos, dúvidas, conhecimentos e viveram um ano intenso de responsabilidade e compromisso com o aprender⁴²; e sempre encontravam brechas para narrar suas histórias, conforme explicação de Rosilene destacada na categoria acima. Já no primeiro dia letivo, em passeio pelas dependências da escola – espaço novo para elas – ao apresentar a sala do computador e da xerox e explicar que ali não era lugar de criança ficar, rapidamente uma delas perguntou:

“Então, porque você nos trouxe aqui?”. (Diário, 04/02/99)

A fala foi corrigida imediatamente para “não é sala de brincar”. Crianças curiosas, que não perdiam oportunidades de conhecer: durante as brincadeiras na hora do recreio, sempre sobrava tempo para observarem o que se passava fora da escola. Deslumbraram-se com um carro novo da defesa civil, estacionado diante da escola, e quiseram saber o que os bombeiros estavam fazendo ali. Foi preciso abrir o portão para todos saírem, observarem mais de perto as ações dos profissionais e esclarecerem as dúvidas. Às vezes, as dúvidas eram mais *dolorosas*, como a de Jéssica: “professora, o que é que dói mais: a dor de ouvido ou a injeção?”; ou de Paloma: “professora, o mundo vai acabar mesmo na quarta-feira?”.

⁴² A turma chegou a utilizar dois livros de alfabetização: o oficial, escolhido através do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e o meu, feito em parceria com uma amiga, o qual encontrava-se em processo de avaliação pelo MEC. Esse último era utilizado através de cópias xerográficas pois só havia um exemplar.

Muitas outras situações serviram de motivo para questionamentos. Trabalhando sobre o tema do meio ambiente, as crianças sugeriram uma passeata, plenamente aceita. Durante a confecção de cartazes e ensaio de poesia a ser recitada pelo caminho, discutimos a possibilidade da parceria com a turma da quarta série que explorava o mesmo tema. A turma de alfabetização dividiu-se e passou a questionar a idéia. Dentre as explicações, selecionei algumas:

- Não estou acostumada com gente grande! (não sei quem falou)
- Tem uma garota lá chata! (Natália)
- Eu não gosto de gente grande ficar seguindo a gente. (Ruan)
- É muito grande! (Anderson) (Diário, 02/12/99)

Diante do impasse declarado, foi necessária uma votação: a maioria optou pela passeata juntos. Os representantes, Guilherme Lino e Paloma, foram divulgar a decisão para a turma da quarta série. Agora eles também deveriam discutir se iriam ou não com as crianças da alfabetização. Ficaram de pensar. E se quisermos conhecer o que pensam, precisamos ouvir o que têm a dizer. Um trabalho de Nicolas precisava conter apenas oito elementos, mas havia nove:

Nícolas contou, apontando para cada panela e explicando que uma estava com a tampa ao lado. E a professora cega não percebeu! Essas crianças... (Diário, 10/02/99)

Guilherme Lino fez um desenho e explicou que era o Titanic. Conversamos sobre o filme que ele disse ter assistido em vídeo. Bem informado, explicou que o Titanic bateu numa pedra. Comentei que era uma 'pedra de gelo'. Seu desenho mostrava um grande navio sobre o mar. Ele justificou: "mas esse é outro navio, aquele que não bateu ainda". Essa mesma criança, diante do comentário de que sua casa deveria estar bem agitada com o nascimento de Gustavo, seu irmão, prontamente explicou: "Ele não cresceu ainda!". Uma outra atividade exigia a escrita da palavra "coelho". Ruan resolveu o problema facilmente: foi ao banheiro onde encontrou um menino e perguntou-lhe sobre a escrita. Voltou para a

sala e ensinou para todos os colegas: “É com LHO!”. Para tudo há explicações. Até para grandes dúvidas.

4.1.2

De onde viemos?

O espaço da sala convidava a conversar, trocar, interagir, pois as crianças estavam sempre juntas, em grupos, na realização de qualquer atividade. Vidas próximas com direito à voz; e garantiam esse direito na diversidade e especificidade de sua existência. Ruan, Luana, Joseane e Tamiris proseavam sobre uma das questões que mais mobilizava a curiosidade: o nascimento.

- Quando o neném nasce ele fica sem sangue. O médico tira o sangue. (Ruan)
- O umbigo do neném é grande. Aí, o médico pega a tesoura e corta. Minha mãe fez força e saiu o neném. (Tamiris) (Diário, 10/02/99)

Passaram a discutir sobre o primeiro banho, o uso das fraldas, a saída da maternidade, a nova realidade da casa com os utensílios destinados ao bebê, até chegarem ao batizado:

- Eu fui batizar. (Tamiris)
- Luana interferiu dizendo:
- O sangue de Jesus para quando crescer ficar do mesmo tamanho.
- Tamiris retrucou:
- Não, é água!
- Cristalina? - perguntou Luana.
 - Não, é água de caixa mesmo. O padre baixou minha cabeça, botou água. Eu fiquei rindo. Eu me batizei na Santa Inês. (Diário, 10/02/99)

Explorando noções de mamíferos, que mamam quando pequenos e nascem da barriga da mãe, Paloma manifestou interesse em saber como o bebê nasce. Paramos para conversar sobre partos. Procurei utilizar de linguagem adequada ao entendimento. Ela interagiu com a temática fazendo algumas caretas. Guilherme Lino aproveitou para falar de seu irmão que acabara de nascer. Pensei que um livro sobre essas questões seria bastante pertinente. E o trouxe para a biblioteca da sala. Houve o dia em que uma das crianças levou esse livro para casa, “De onde

viemos⁴³”, que abordava o tema da educação sexual com uma linguagem própria para crianças. Voltou no dia seguinte entusiasmada, mostrando as gravuras para os colegas e sorrindo como quem fez uma grande descoberta. Para minimizar o tumulto gerado pela produção literária – se soubesse previamente as conseqüências dessa leitura, talvez nem a tivesse colocado entre os livros da biblioteca; mas era tarde! – resolvei contar a história para a turma. Nada simples: muitas interrupções durante a leitura para esclarecer dúvidas ou ouvir algum comentário.

- Quem me fez foi Deus.
- Quem me fez foi meu pai.
- Foi Deus que fez a gente.
- E nossos pais. (Diário, 06/07/99)

Entre as dúvidas e comentários mais comuns estavam: “professora, quem fica solteira tem filho?”, “por que os bebês nascem com sangue?”, “meu pai dorme com minha mãe na cama de casal e não é casado com ela.”, “quando os bebês nascem, eles têm pênis pequenininho?”, “o bebê tem dente?”, “quando o neném nasce, precisa dar comida?”, “por que o neném tem que usar fralda?”. Foi possível perceber dentro da turma duas crianças se sobressaindo em larga experiência sobre o tema. Suas perguntas demonstravam um conhecimento mais aprofundado das questões ligadas à sexualidade, talvez não imaginadas pelos adultos em crianças de 6,7 anos:

- O que é trepar?
- Professora, tem homem que namora com homem?
- A mulher gosta de fazer por trás?
- O (...) disse que viu o homem chupando a mulher. (Diário, 06/07/99)

Nenhuma pergunta ficou sem resposta. Talvez o grupo nem estivesse preparado para as perguntas das duas crianças. Eu mesma não estava; por vezes senti-me constrangida. Por isso, as explicações foram bem objetivas. Apenas comentava que as coisas que aconteciam entre os casais eram muito particulares e só diziam respeito a eles. O que decidissem fazer, ambos tinham que concordar. E que eles, quando

⁴³ MAYLE, Peter. De onde viemos. São Paulo: Mosaico, 1980.

começassem a namorar e casassem, também passariam por essas experiências. O livro permaneceu na biblioteca e passou a ser disputado por todos.

As dúvidas continuaram. Natália quis saber se “quando a mulher cai pode ter bebê”. Diante de resposta afirmativa, ela retrucou: “que bom, ainda posso cair!”. Paloma e Stephanie chegaram com novidades: suas mães estavam grávidas. Voltamos ao assunto lembrando do exame de sangue, uma das formas de comprovar a gravidez. A mãe de Paloma acabou de fazê-lo. O assunto transcendeu o espaço da sala. Em reunião do CEC⁴⁴, para avaliação da direção da escola, uma das mães manifestou preocupação com as discussões sobre sexo que vinham ocorrendo na turma de alfabetização. O tema acabou sendo eleito para uma próxima reunião de pais.

“Srs. Pais e Responsáveis

Finalizado o primeiro semestre letivo, é chegada a hora de um novo encontro. Aguardo sua presença no dia **12 de agosto, quinta-feira**. Nessa ocasião, conversaremos sobre a **educação sexual na infância** e serão entregues os **relatórios da 1ª avaliação** da alfabetização. Precisaremos de um tempo maior para analisarmos os temas. Assim sendo, a reunião começará às **7h15min** e terminará às **8h30min**. Destaco, novamente, a importância de sua participação por acreditar que um trabalho realizado em parceria com as famílias contribui, significativamente, para o desenvolvimento das crianças.

Cordialmente,

Profª Francis” (Diário, 09/08/99)

Durante a reunião, conversamos sobre concepções de infância e observamos que as crianças não estão isoladas da realidade social e cultural: nascimentos de irmãos e gravidez de algumas mães são experiências cotidianas das crianças. A curiosidade, sendo característica essencial do ser humano, implicava no direito de todos à informação, no momento adequado e com linguagem apropriada. Relatei as dúvidas mais frequentes da turma, através do registro das falas das crianças. Além disso, assistimos a vídeo sobre o tema, gravado com a participação de

⁴⁴ CEC – Conselho Escola-Comunidade – é eleito a cada dois anos para gerenciar uma verba federal concedida às escolas. Apresenta em seu quadro dois representantes de cada segmento: pai, funcionário, professor, aluno e um representante da associação de moradores da Rocinha. A diretora da escola é a presidente do CEC.

professores da escola⁴⁵; e sugeri outros livros que poderiam contribuir na análise da temática pelas famílias junto a seus filhos.

Rosilene levou para a sala uma revista que mostrava as diferentes formas de parto. As meninas pareciam assustadas com o parto de cesariana. Rosilene, tranquilamente, explicou: “Depois fecha a barriga!”. Ao devolver-lhe a revista, ela novamente se manifestou: “Você não mostrou o quarto!”. Interessante que o quarto, para Rosilene, era a coisa mais importante da reportagem: um espaço idealizado para o recém-nascido – contrastes com as condições reais de vida das crianças da alfabetização.

4.1.3

“Recebi meu salário!”

O discurso das crianças surpreendia, desconcertava, provocava, assim como o de Paloma – citado acima – enquanto brincava com o dinheirinho de papel da estante dos jogos. A partir de narrativas como esta foi possível percebê-las sujeitos de e da história, na continuidade/descontinuidade do viver. O primeiro aniversário comemorado em sala, contou com a participação das famílias no envio de doces e salgados. A mesa, enfeitada pela toalha, com pratos, copos, guardanapos e todas as guloseimas deixou Gabriel admirado: “Parece até mesa de rico!”. Natália demonstrou a mesma compreensão de Gabriel ao comentar: “Professora, tem colégio que só vai criança rica”.

Nas falas das crianças, era possível observar que objetos as estavam educando. Não podemos nos esquecer de que estão imersas numa sociedade que valoriza a cultura como um bem de consumo – consumo este que não se encontra disponível a todos. A indústria cultural investe para muito além do produto em si. Cria desejos, necessidades e uma falsa ilusão de realização. A cultura, quando percebida como um bem simbólico, revela que mais importante do que ter algo, é a representação

⁴⁵ Série “Abrindo o jogo”, produzida e veiculada no ano de 1999, contendo 21 programas: produção da Multirio – Empresa Municipal de Múltiplos da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Participamos do programa “Menino ou menina?”.

que se faz dessa posse. O desejo de ter acaba sendo mais importante do que o produto em si. Toda essa estrutura voltada para o ato de consumir, acaba gerando um mundo coisificado no qual um sujeito coisificado é um sujeito sem história.

Felipe e Ruan conversando sobre o desenho da casa de um deles:

- A tua casa não é assim. (Felipe)
- É sim. (Ruan)
- Tu é rico? Tu é rico?
- Ih! Nunca viu uma casa falsa não?
- Casa falsa? (Transcrições de depoimentos, 07/04/99)

Com seus afetos e preocupações, dúvidas e incertezas, as crianças provavam que não estavam desvinculadas da realidade em que viviam. Nas relações interpessoais, refletiam criticamente sobre as experiências de um contexto social que oprime e silencia as minorias marginalizadas – opressão gerada pelas condições políticas, econômicas e sociais dos grupos menos favorecidos – e que tenta negar existência a outras culturas. Explorando o jornal e seus diferentes tipos de cadernos, ao chegar na parte dos classificados e perguntar para que serviam, Camila respondeu: “Pra procurar emprego!”.

Camila, Natália e Tamiris vendendo coisas pela sala. Perguntaram à Camila onde ela tinha arranjado dinheiro (dinheirinho de brinquedo que eles usam na sala) e ela respondeu:

- Eu arranjei com meu trabalho! (Diário, 10/11/99)

Idéias e sentimentos compartilhados no relato de situações, por vezes sofridas, das responsabilidades assumidas pela pouca idade, faziam com que as crianças explicitassem diferentes papéis desempenhados na teia familiar. Além de realizarem os deveres de casa, também arranjavam tempo para cozinhar, lavar a louça, varrer a casa e até fazer faxina. Uma das crianças só estava esperando completar sete anos para poder trabalhar com o pai, na venda de cerveja. Perguntada se não achava cedo começar a trabalhar com essa idade, respondeu: “Não. Preciso aprender pra quando eu crescer, saber”.

No dia internacional da mulher, uma enquete estimulava a pensarem no papel da mulher. Duas questões foram colocadas para serem completadas:

É bom ser mulher porque...

- a mulher trabalha pra ganhar dinheiro. (Rafaella)
- pra não ficar pobre. (Jonatan)
- arruma a casa. (Guilherme Lino)
- quando a mulher fica grávida, ela fica feliz porque vai nascer um nenenzinho. (Livia)

É ruim ser mulher porque...

- quando ela fica grávida tem que arrumar uma empregada. (Paloma)
- o homem briga muito com a mulher. (Jonatan)
- não pode ir pra rua. (Rafaella) (Diário, 08/03/99)

Ainda na reflexão da condição de ser sujeito – homem ou mulher –, para Jéssica, “homem que bate em mulher é frouxo!”; e, na opinião de Paloma, “homem que bate em mulher é covarde”. Uma outra atividade de associação de idéias, a partir do trabalho com um poema⁴⁶, permitiu pensarem palavras que combinassem com alegria: “natação, capoeira, futebol, amor, praia, escola, brincar, passear, família”; e com tristeza: “ficar sem saúde, sem trabalho, sem amigos, sem os pais e sem família, morte, brigas, doença, fome, separação”. Tantas palavras usadas para justificar simplesmente direitos.

4.1.4

Direitos e dignidade, sem medo

A sala de aula também é espaço de aprender sobre direitos humanos: como são construídos e, principalmente, garantidos. As crianças são sujeitos de direito; e essa compreensão é expressiva no exercício pleno da cidadania. Nas situações de conversa informal questionavam, analisavam, discutiam e reivindicavam melhores condições de vida. Revelavam uma postura crítica e exigiam respeito porque são diferentes, mas iguais em direitos e dignidade. Uma proposta do livro didático sugeria a criação de novos direitos das crianças. Rosilene inventou um: “Todas as

⁴⁶ SANTOS, Cinéas e ARCANJO, Gabriel. O menino que descobriu as palavras. São Paulo: Ática, 1992.

crianças têm o direito de nascer na maternidade”. Justificou sua opinião lembrando de crianças que nascem em casa. A turma aproveitou para destacar aquelas que nascem pela rua, no táxi, a caminho do hospital.

Direitos que também são reivindicados no espaço escolar. Não foram poucas as vezes que reclamaram sobre o tempo reduzido do recreio e a inexistência dele em dias de educação física⁴⁷. Também questionavam quando, na sala de aula, o horário das brincadeiras era substituído por alguma exigência pedagógica. Atentos a tudo, lembraram que a direção da escola prometeu o retorno das aulas com a professora de educação física para o mês de outubro⁴⁸; já estávamos em novembro, e as aulas não recomeçaram. Paloma e Guilherme Lino, como representantes da turma, foram falar com a diretora que pediu até o dia seguinte para pensar numa possibilidade. De volta à sala, informaram aos colegas.

Conseguiram! Hoje tiveram aula com a professora de educação física. Estavam felizes da vida! (Diário, 01/12/99)

O transporte em ônibus de linha regular foi um dos problemas enfrentados diariamente. Ônibus lotados dificultavam o acesso e a locomoção das crianças com seus materiais escolares; motoristas que não paravam no ponto, exigindo um longo deslocamento a pé. Havia aqueles que sequer abriam a porta para as crianças entrarem; elas acabavam ficando no ponto, aguardando pela boa vontade de outro que as enxergassem. Isso quando não saíam correndo atrás da condução, enfrentando os perigos de um atropelamento. A falta de respeito era total.

Também os motoristas dos ônibus escolares têm que respeitar as crianças. As crianças ficam correndo atrás do ônibus, no meio da pista, e se for atropelado, o motorista tem que ir pra cadeia. (Transcrições de depoimentos, 31/05/99)

⁴⁷ Nessa época, o tempo de recreação limitava-se a 15 minutos. Em dias de educação física, por falta de espaço, não havia recreio. Isso acontecia cerca de duas vezes por semana.

⁴⁸ Ela havia ficado dois meses de licença.

Uma reportagem jornalística serviu de pretexto para discutirmos problemas da Rocinha. As crianças opinavam sobre o que mais as incomodava: cocô de cachorros pelas calçadas, cachorros doentes e soltos pelo caminho, lixo e esgoto espalhados nas ruas e praias, crianças descalças brincando em lugares impróprios, e até o som alto dos vizinhos que atrapalhava o sossego. As adversidades enfrentadas traduziam-se nos sentimentos de temores e preocupações, como no dia em que observaram um guarda municipal, na sua ronda costumeira, entrar na escola para colher a assinatura da direção. Uma criança, muito atenta, escondeu-se atrás da colega e aproveitou para perguntar:

- Professora, polícia mata criança?
- Não. Polícia prende as pessoas. Não é para matar.
- Às vezes, eu fico dormindo e fico ouvindo os tiros e penso que tem uma arma aqui nas minhas costas. Aí, eu grito: ai!
- Por que você não pergunta isso para o guarda?
- Eu não, eu tenho medo de polícia. (Diário, 20/05/99)

Constantemente havia o registro de acontecimentos vividos na comunidade e traduzidos através das cenas de desenhos: tiroteios, carros e helicópteros da polícia, bandidos em cima de lajes, pessoas mortas. Uma criança desenhou uma mulher morta. Conversando sobre seu desenho, perguntei-lhe se já havia presenciado algo assim. Diante da resposta afirmativa, quis saber o que fizera. E ela respondeu: “ué, nada!”, mas fez questão de frisar que aquela mulher do desenho estava morta “de brincadeira”.

Enquanto isso, em sala, durante mais uma campanha contra a violência na cidade, as crianças criaram slogans sobre o tema: “Rio, se ame!” (Ruan); “Rio sem bandido”; “Não violência no Rio de Janeiro”; “Rio sem cocaína”; “Rio, não cheire cola!”; “Rio sem violência”; “Não use arma na escola”; “Rio, não use droga pelos lugares”. Fizemos uma eleição e Ruan ganhou disparado.

Nas conversas, transparecia um medo que também vinha de programas de televisão – programa do Ratinho e Linha Direta – assistidos em horários inadequados:

- Um dia eu vi o chupa-cabra no Ratinho e quando eu fui dormir, tava com medo. (Rosilene)
- Chupa-cabra não existe. (Jonatan)
- Chupa-cabra não chupa adulto, só chupa cabra. (Ruan)
- Chupa porco; e agora ele tá chupando cachorro. (Transcrições de depoimentos, 15/06/99)

Para muitas crianças, tudo o que a televisão veiculava era a pura verdade. Outros demonstravam uma visão mais crítica e reconheciam que muitas das situações utilizadas no “programa do Ratinho”, por exemplo, era fantasia ou enganação. Havia intensos debates entre as duas posições. Analisando o programa “Linha Direta”, uma criança comentou: “é ruim porque a gente sonha com eles matando nós”.

Uma infância ameaçada pelo medo, precisando conviver com realidades indignas: o direito a uma família que acolha com carinho e respeito poderia abrandar parte desse sofrimento. Entretanto, também havia o risco de encontrar-se em casa com situações desagradáveis. Num dia de extrema criatividade, uma das crianças, já no pátio da escola, avisou ao ônibus escolar de Jonatan, Ramon, Gabriel e Thaís de que não haveria aula. Todos voltaram para suas casas e nem se deram conta de que a menina permaneceu na escola. Um bilhete foi enviado à sua mãe. No dia seguinte, em telefonema para a escola, essa mãe relatou a surra que a filha recebeu do pai.

As crianças conviveram com muitas doenças, ao longo do ano letivo: hepatite, dores de ouvido, garganta inflamada, intoxicações, manchas pelo corpo... Levaram tombos, quebraram braço e dentes, conviveram com muitos pontos e hematomas. Nos diálogos registrados pelo gravador, transpareciam o carinho e a preocupação dos pais: “meu pai me trata com carinho”, “minha mãe não fala alto”, “meu pai não me bate”, “minha mãe se preocupa comigo; quando eu estou na escola, ela sente saudade de

mim”, “minha mãe se preocupa porque eu vou embora sozinho pra casa”, “quando tá chovendo minha mãe não me traz pra escola, não”. Entretanto, diálogos também apontavam em outra direção: “meu pai bate pra caramba”, “minha mãe me bate”, “lá em casa, minha mãe briga”, “minha mãe vai puxando o meu cabelo e eu vou caindo logo”, “minha avó me bate com pau”, “minha mãe me bate com cinto”, “quando eu entro numa loja e mexo em alguma coisa, minha mãe me dá logo cascudo”, “minha mãe, também, só me culpa”.

O destaque deste item foram as crianças, seus entendimentos de mundo, subjetividades e posicionamentos diante da vida – aspectos inseridos na dinâmica relacional da turma de alfabetização da qual fazia parte também a professora. O item a seguir busca focalizar mais particularmente relações e atitudes desta professora com as crianças: enunciados que sublinham a dialogicidade de olhares atentos e escutas, controles e negociações, na permanente construção de uma relação educativa e afetiva.

4.2 Da Professora

*Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe
Eu só levo a certeza de que muito pouco eu sei
E nada sei*
(Almir Sater e Renato Teixeira)

Eu e as crianças compúnhamos a turma de alfabetização, cada qual com seu papel, construído nas interações que se efetivavam no cotidiano escolar. Essas relações, dependendo de como fossem estruturadas, revelavam discursos e olhares que contribuíam na construção das auto-imagens dos sujeitos envolvidos e interferiam na subjetividade de cada um, positiva ou negativamente. Um todo estruturado, de crianças e professora, que vivia um processo de aprendizagem onde esta acabava sendo a interlocutora privilegiada de dúvidas, anseios e conquistas.

Em contrapartida, o olhar das crianças também se alterava na medida em que entendiam-me como mais uma parceira na busca de um conhecer impregnado pelo prazer e ludicidade. As minhas falas serão agora analisadas à luz das contribuições das narrativas do diário, destacando o fato de que elas se entrecruzam às falas das crianças na corrente dialógica dos discursos. As categorias escolhidas traduzem preocupações, imposições, relações permeadas pelas descobertas das vidas pulsantes naquele espaço de conhecimento: o incômodo das faltas, o convívio entre intransigência e compreensão e a disponibilidade do olhar e da escuta.

4.2.1

A cadeira vazia

Uma das questões centrais, pontuada nas páginas do diário, referia-se à ausência das crianças às aulas⁴⁹. Quase todos os dias, um comentário abria a redação: “para o primeiro dia de aula, até que houve um bom comparecimento, de 25 alunos, apareceram 13”, “faltaram 7 crianças”, “muita chuva, vieram pouquíssimas crianças, somente 8”, “hoje só vieram 11, os mesmos de ontem menos Paloma e Ramon”.

No primeiro dia letivo conversamos sobre a importância da presença na escola, principalmente por ser um período em que estariam vivendo mais intensamente as descobertas da leitura e da escrita. Pedi que anotassem o telefone da escola na agenda para avisarem sobre qualquer contratempo. Como dependiam de um adulto que as trouxesse, ficavam sujeitas a essa disponibilidade prejudicada pelo próprio trabalho dos pais. Algumas famílias resolviam o problema colocando os filhos na condução

⁴⁹ Analisando as faltas nos diários de classe das turmas de alfabetização dos turnos da manhã (a minha) e da tarde, foi possível descobrir, através da média, que a turma da manhã apresentava um percentual de 39,88% contra 21,28% da turma da tarde, ou seja, quase o dobro de faltas. Isso significava que um dos primeiros obstáculos à presença das crianças na escola seria o horário. As aulas da manhã iniciavam-se às 7h15 e iam até às 11h45, enquanto que, no turno da tarde, o período era das 12h45 às 17h15. Mais recentemente, a direção da escola vem priorizando o turno da tarde para as crianças do período inicial do ciclo.

escolar. Ainda assim eram poucos os que podiam pagar por essa comodidade⁵⁰.

Guilherme Ferreira disse que sua mãe havia falado que ele nunca iria faltar. Elogiei a atitude. Rogério aproveitou para comentar que sua mãe sugeriu que ele não viesse hoje para a escola e ele havia dito que queria vir. E veio. Parabenizei-o. (Diário, 12/02/99)

As faltas excessivas ocasionavam descontinuidade do trabalho que vinha sendo realizado pelo grupo; interferiam em aspectos como socialização e auto-estima daquela criança que sempre faltava ou chegava atrasada. Dentre os motivos que ocasionavam as ausências, as escritas do diário pontuam: o acordar tarde, problemas de saúde, tumultos na Rocinha – leia-se: tiroteios – tempo chuvoso, outros compromissos – ida ao médico, cuidar dos irmãos mais novos, falta de dinheiro para pagar o ônibus de linha regular – a criança uniformizada não pagava passagem, mas o adulto que a trazia pagava, de ida e volta duas vezes⁵¹.

A cadeira vazia marcava a ausência da criança e acentuava o silêncio que emergia de sua não participação: um vazio que não podia ser preenchido senão pela própria criança. Diante de uma possível interpretação de falta de consciência dos pais, reflito hoje se não seria também da escola a responsabilidade por um discurso que valorizasse a participação da criança nesse tempo/espço pensados para ela? Na primeira reunião entre os professores, sugerimos a elaboração de um documento para os pais assinarem se comprometendo a evitar as ausências constantes dos filhos – um termo de compromisso. Além disso, salientamos a possibilidade de utilizar uma velha estratégia: a caderneta escolar, com os carimbos de presente e ausente⁵².

Hoje foi um dia 'histórico'! Desde que as aulas começaram, foi o primeiro dia em que todas as crianças da turma vieram à escola. Comemoramos cantando

⁵⁰ O preço de um ônibus escolar, que atende às crianças das escolas públicas, situa-se bem abaixo daquele cobrado pelo que atende às escolas privadas. Para a maioria das famílias, o valor era inviável. O preço atual situa-se na faixa dos R\$ 90,00.

⁵¹ Se computarmos o valor atual gasto diariamente com o ônibus de linha regular, cerca de R\$ 8,00, as famílias têm uma despesa semanal de R\$ 40,00.

⁵² Apesar da preocupação e da disposição, nada do pensado e discutido foi elaborado.

Parabéns. Eles acharam até engraçado o destaque que eu dei ao fato. Eu é que sei o que é conviver com as faltas constantes das crianças. Acho que o professor tem a sensação de onipotência: se as crianças vierem sempre à escola elas certamente aprenderão o que é 'ensinado'. Caso isso não aconteça, achamos que não conseguiremos fazer o nosso trabalho. (Diário, 04/05/99)

Até que ponto escutamos esse silêncio, esse vazio que amplia o espaço da falta? Seria necessário darmos visibilidade à invisibilidade da criança que falta, para que pudéssemos tê-la na escola, onde é seu lugar de direito; um direito conquistado nas inúmeras lutas históricas e sociais. Rever procedimentos poderia alterar a condição de criança ausente para a de criança presente: presente de vida, de voz e de ação e reconhecidamente sujeito. Ela, que é parte de uma família, ao entrar para a escola torna-se parte da escola – parte e todo.

Discorremos sobre as faltas; agora vamos falar da presença em suas possibilidades de atuação dentro do espaço escolar: o que era permitido, coibido, regras, acordos e autoritarismos.

4.2.2

Afinal, quem manda?

A natureza da relação educativa e afetiva com as crianças passava pelo investimento no diálogo, o que possibilitava dar-se a conhecer e conhecer o outro. Assim, havia incentivo e apoio aos desejos e autonomia e, ao mesmo tempo, preocupação com a elaboração coletiva de regras que deveriam ser respeitadas pelo grupo. A autoridade estava mantida em bases de entendimento e respeito mútuo. Será? O que revelavam as páginas do diário?

As crianças não saíam da sala para o recreio sem arrumarem a estante dos brinquedos e verificarem se os jogos estavam completos. Atravessar a rua correndo, quando seguíamos para alguma atividade na Puc, representava bronca na certa. As regras construídas coletivamente para o ano deveriam ser obedecidas: “tem que vir todo dia para a escola, vir todo dia de uniforme, ser amigo, tem que chegar às 7 horas e 15 minutos,

cuidar do corpo, deixar a sala limpinha, arrumar os jogos”. Na hora da arrumação da sala, ninguém ficava parado:

Botei as crianças para ajudarem: Guilherme Lino recolhia os trabalhos; Gabriel, os crachás; um de cada grupo limpava as lixeirinhas das mesas; outros recolhiam o lixo que estava pelo chão; e todos arrumavam o material. (Diário, 22/03/99)

Inadmissível inventar arma de brinquedo. Ainda que as crianças tentassem burlar, esta foi uma regra inegociável. Também não permitia que confundissem espaços de dança com bagunça. Para realizar as atividades, exigia que fizessem uma ponta fina no lápis e explicava que isso ajudava na escrita das palavras; também decidia o momento de recolher os trabalhos prontos. Quem terminava, ficava aguardando.

Paloma e Camila conversando sobre a cópia que faziam de parte de uma história escrita no quadro:

- Paloma?
- O quê?
- Impressão minha ou tem que fazer essas letras todas?
- Tem que fazer essas letras todas! (Transcrições de depoimentos, 26/04/99)

Pegar livro da biblioteca só com o preenchimento da ficha de empréstimo; regras sobre como cuidar dos livros também foram elaboradas coletivamente. Um novo empréstimo estava condicionado à devolução da leitura anterior. O pior de tudo foi o dia em que alguns chegaram atrasados e a professora de educação física já havia levado a turma para a aula na PUC. Eu iria a seguir, mas:

Desisti de ir porque teria que levá-los e eles precisam deixar de chegar tão atrasados. Refleti bastante sobre isso. Não combina comigo. Da próxima vez, vou depois que ‘os atrasados’ chegarem e ainda os levo, afinal, eles adoram a aula. Não é justo ficarem sem participar só por causa do atraso. Sabe-se lá os motivos do atraso. (Diário, 19/05/99)

Na ação educativa estabelecida, seja com as crianças ou adultos, atitudes incoerentes e conflitos levavam-me a criar e a recriar estratégias de enfrentamento dos impasses. Em muitos momentos, esses procedimentos revelavam-se contraditórios com o próprio discurso defendido na prática. Para que houvesse justiça e equilíbrio nos procedimentos, tudo era

decidido através de votação. Ou, quase tudo. Quando o álbum com as fotos do projeto da maquete ficou pronto, sugeri que Nicolas fosse o primeiro a levá-lo para casa, já que nesse dia era seu aniversário.

Uma parte da turma concordou; outra, não. Ele levou assim mesmo. Não dá para agradar a todos... (Diário, 21/05/99)

Havia dias em que os desentendimentos entre as crianças eram superados sem a minha intervenção direta. Mas, quando isso não acontecia, por vezes a estratégia escolhida era a de colocar a criança com sua carteira grudada à minha mesa. Ela acabava sendo isolada do grupo.

Camila está tão 'impossível' que precisei retirá-la do grupo. Fico me sentindo uma megera quando faço isso. Acho a amizade delas tão bonita. Mas essa sapeca abusa da minha paciência! (Diário, 06/10/99)

Entendia a turma de alfabetização como bastante participativa, com liberdade para discutir, questionar, expor pontos de vistas. Uma relação autoritária, por certo, não estimulava a construção de sujeitos críticos e atuantes. Seria adequado repensar atitudes que pudessem estar contribuindo para a submissão das crianças, em vez de acentuarem valores de tolerância e colaboração. Em meados do ano propus uma avaliação das aulas. Surgiram coisas nada agradáveis, porém reais: não gostavam das broncas que recebiam, dos deveres difíceis de matemática e de quando eram retirados das brincadeiras. Ainda que as palavras faltassem, um olhar atento interpretaria gestos e atitudes que denunciavam cada sentimento. E é esse olhar que o próximo item aborda.

4.2.3

Olhos para outros olhares

Atos impositivos e controladores inviabilizavam qualquer relação de conhecimento e partilha; geravam posições de mudez e distanciamento. O objetivo de se construir um processo educativo significativo esbarrava nessas condições. Relações podiam ser reconfiguradas a cada momento

dentro de uma realidade complexa e imprevisível que geravam a professora controladora e, ao mesmo tempo, a professora companheira. A hora das brincadeiras constituía-se em momentos preciosos de observação dos interesses e atuações de cada um. Olhares atentos permitiam perceber as crianças que procuravam estar sempre juntas; evitava, portanto, interferir nessa organização. Preocupava-me em incentivar os que não queriam brincar e, às vezes, exagerava.

Durante as brincadeiras, Guilherme Lino não quis participar de nada. Incentivei bastante mas ele não quis. No final, resolveu pegar uma folha e fez um desenho de qualquer jeito; depois veio me dizer que era 'um homem rezando e outro que foi atrapalhar'. (Diário, 12/04/99)

Num vai-e-vem constante, Hugo, Guilherme Lino e Anderson pegavam histórias em quadrinhos e as 'liam' com atenção. Natália, Thais, Livia, Guilherme Ferreira e Rogério construíam torres em cima da carteira com peças do lego. As torres eram tão altas que, quando despencavam, faziam um estardalhaço. Resistia ao máximo até sugerir que brincassem no chão – meus ouvidos cansavam do barulho. Camila e Paloma desenhavam no quadro completando uma o desenho da outra. Rosilene e Joseane brincavam com os livros de histórias. Anderson resolveu também ir desenhar no quadro. Rogério desenhava numa folha e experimentava muitas cores para escrever letras de seu nome: a empolgação dessa descoberta o fazia viver a escrever letras. Em caso de chuva, sem a possibilidade do recreio ao ar livre, a hora das brincadeiras conquistava um tempo maior na sala.

Quando de uma determinada proposta pedagógica, aproveitava para analisar a dinâmica do grupo e o envolvimento de cada criança. O grupo de Camila, Natália, Paloma e Ana Beatriz, por exemplo, destacava-se por ser da cantoria. Complementavam tudo o que faziam com uma vasta trilha sonora. Isso parecia não as atrapalhar muito; mas preocupava-me com Camila, sempre a última a terminar um trabalho, compenetrada que estava em conduzir o repertório musical.

E lá estava o grupo da cantoria: “Curtir o Terra Samba não é nada mal...”; e todas as quatro erraram a escrita da palavra ‘coelho’. É, não é mal mesmo, mas que às vezes atrapalha, isso atrapalha. (Diário, 10/03/99)

Nícolas era o único que fazia questão de sentar-se no grupo das meninas. Paloma, Thaís, Camila, Ana Beatriz e outras, sentavam-se sempre no grupo perto das janelas. Nícolas as acompanhava porque sentia-se acolhido. Havia mais dois grupos. Um situado no meio da sala, bem variado, tinha uma visão melhor do quadro. Solicitava a Anderson e Rogério que viessem para o meio onde ficariam mais próximos do quadro e de minha ajuda. O terceiro grupo, composto mais de meninos – Guilherme Lino, Guilherme Ferreira, Hugo, Ruan, Felipe – se posicionava perto do mural. Anderson e Rogério adoravam esse grupo. Às vezes, não mexia com eles; ia ajudá-los ali mesmo. O problema eram carteiras e cadeiras de costas para o quadro; e mesmo de frente, a visão das escritas ficava prejudicada. Mas eles insistiam e, na medida do possível, tentava respeitar seus desejos.

Como era desejo também ouvir os colegas cantando parabéns no dia do aniversário de cada um. O cartaz dos aniversariantes, confeccionado nos primeiros dias de aula, servia de referência para as crianças pesquisarem sobre o próximo aniversário, ou quanto tempo faltava para a chegada do seu. Combinávamos a realização de festas mensais ou bimestrais para as comemorações. Lanches coletivos, organizados com a colaboração das famílias, faziam o maior sucesso. Sempre sabíamos o dia certo do aniversário de cada um... ou quase sempre.

Cantamos ‘parabéns’ para Nícolas, mas paramos na metade porque a professora da 1ª série acabara de entrar na sala e vira a data (errada) no quadro. O aniversário é amanhã. Eta, professora desligada! (Diário, 20/05/99)

Os olhares nas experiências dentro da sala e da escola, também se refletiam fora dos muros e nos levavam a pensar em alteridade – a relação com o outro e de como esse outro é ou não visto. Convivemos com, pelo menos, duas situações em que ficou evidenciada a negação dessa existência. Durante um dos passeios, paramos para comprar filme

para a máquina fotográfica. O dono de uma loja próxima, ao ver as crianças olhando a vitrine, fechou a porta. O professor da 4ª série, que nos acompanhava, foi perguntar o motivo que levava o homem a fazer isso e ele alegou tratar-se do ar condicionado. Ao final da passeata do meio ambiente, voltando para a escola, decidimos distribuir os últimos folhetos entre os carros que paravam no sinal. Muitos motoristas, ao verem as crianças se aproximando, ou fechavam as janelas ou nem as abriam. Situações em que não havia o encontro, nem com o outro e nem consigo mesmo. Passo a analisar agora surpresas e encantamentos de se viver cercada de crianças.

4.2.4

Crianças + professora = NÓS

Nós que enlaçavam, abraçavam, aproximavam; nós que entretinham e alegravam. Nós, eu e as crianças: tessituras da individualidade no conviver coletivo, prazeroso e significativo. A imprevisibilidade das falas das crianças, aliadas às situações que ainda surpreendiam-me, após tantos anos de docência, sublinhavam o caminhar dos que viveram plenamente o direito de serem sujeito. A minha autoridade e, por vezes, até a severidade, não representavam afastamento. A mesma professora que brigava, afastava amizades, deixava sem brincar, também participava e brincava com a turma, no banho de mangueira ou no baile à fantasia.

Eu também preparei minha fantasia - de pescadora - com chapéu de palha, vara de pescar feita com jornal e uns peixinhos pendurados. (Diário, 12/02/99)

A quadra da PUC era nosso espaço preferido de brincar. Cada um escolhia o jogo ou brinquedo para levar, desde que se responsabilizasse em trazê-lo de volta. A diversão começava já nas caminhadas por sobre os murinhos que separavam os estacionamento. Torcia para ninguém cair. Geralmente, os meninos jogavam futebol e as meninas dividiam a lateral do campo com bonecas, panelinhas ou pique-pegas. Sentada em uma esteira, dividia a beleza do dia com eles e aprendia novas dobraduras e parlendas: “Ô padeiro...”

Na sala de aula, o cheiro agradável da refeição preparada na cozinha se espalhava pelos cantos; e impedia a continuação de qualquer atividade pois, apesar do cedo da hora, nos descobríamos famintos. Sendo a turma de crianças menores da escola, tínhamos o privilégio de provar da comida na frente das outras turmas. A merenda daquele dia era sopa. Aproveitei para comentar com as crianças que, quando pequena, todo jantar era sopa; e eu detestava. Agora, adulta, adorava sopa, mas não sabia fazer porque dava muito trabalho. Guilherme Lino surpreendeu-me:

- Professora, quando eu olho pra você, eu penso que você é criança.
- Por quê?
- Porque você senta na mesa junto com a gente. (Diário, 06/04/99)

E as surpresas não paravam. Encantava-me com Camila lendo porque a achava tão pequenininha... E quando percebi que escreviam seus nomes com facilidade? E no dia em que escreveram frases de uma história, pulando linhas e colocando os sinais de pontuação? E naquele outro em que descobriram uma escrita pesquisando pela sala? E quando quase todos trouxeram o trabalho de casa feito? E a organização das festas, o comportamento da turma e a ajuda na limpeza? Sem falar dos cuidados para comigo.

Achei muito engraçado. Precisava tomar remédio às 10 horas. Escrevi isso no quadro e pedi às crianças que me lembrassem quando chegasse a hora. E não é que eles lembraram? (Diário, 17/05/99)

Humberto era só felicidade com a proximidade da visita à Aparecida do Norte. Falou, dirigindo-se a mim:

- Vou rezar por você.

Meus olhos se encheram de lágrimas e eu agradei dando-lhe um abraço muito apertado e um beijo carinhoso. Ele retribuiu o beijo. (Diário, 12/11/99)

Cuidados meus também com as crianças, em dias de coração amargurado, como quando Ramon chegou tristonho, chorando por qualquer coisa – até porque não tinha feito o trabalho de casa. Expliquei que nem poderia porque havia faltado no dia anterior e, conseqüentemente, nem levava trabalho para casa. Conversamos bastante; finalmente chegou à conclusão de que estava com saudades da mãe.

O começo das aulas gerava ansiedade nas crianças diante da separação das famílias e do desconhecimento do que iriam viver nesse novo lugar – a escola; e com essa nova pessoa com quem passariam a conviver – nesse caso eu, a professora. Gabriel, há dias, reclamava de dor de barriga; e nem vinha conseguindo fazer os trabalhos, embora tivesse facilidade para tal. Conversamos sobre o que poderia estar acontecendo e ele revelou dos amigos que ficavam implicando e espetando seu braço com a ponta do lápis. Uma reunião realizada com a turma abordou desentendimentos.

Embora os livros didáticos organizassem os rumos do planejamento, sempre havia motivos para desviarmos a rota em busca da liberdade para criar. Combinamos de que, às sextas-feiras, não haveria trabalho de casa. Felicidade geral! Perguntava-me: “será que vou levar isso a sério?”. Tempos depois, sem querer perder nenhuma oportunidade, avisei de que nesse dia poderiam levar livros e revistas para casa. Resultado: a turma toda passou a ler nos fins de semana. No dia em que o Flamengo foi campeão, trouxe o jornal para a sala: reportagem lida e hino do clube escrito no quadro. Uma rápida enquête revelou que a maioria da turma era flamenguista – na verdade, eles eram ‘tudo’, ou seja, todos os times. Notícia e fotos da vitória foram parar no mural. Guilherme Lino, que não perde oportunidades também, resolveu expor seus sentimentos:

- Professora, tira essa foto do Flamengo. Me dá uma vontade de chorar. Não entendi nada e ele explicou:
- É de alegria. (Diário, 21/06/99)

Sentimentos expostos também nos desenhos que faziam. Nicolas veio mostrar-me sua produção. Como queria perceber o grafismo da figura humana perguntei: “não há nenhuma pessoa aqui. Onde você está?”. Ele não parecia achar importante desenhar a si próprio e explicou:

- Na minha outra escola eu não colocava.
- Você pode se colocar no desenho porque você existe, é uma pessoa. (Diário, 08/02/99)

Escola é espaço de pensar e falar criticamente sobre experiências e histórias de vida: frutos da interação entre sujeitos que se descobrem autores de linguagem. Desse terreno fértil de relações e conhecimentos também faz parte a família das crianças como parceria necessária e profícua. Quando o objetivo é o de uma educação dialógica, a complexidade do ato de educar se estende também aos pais. As circunstâncias em que essa interlocução se concretizava, abordadas nas escritas do diário, serão traduzidas no próximo item.

4.3 Das famílias

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*
(João Cabral de Melo Neto, 2001, p. 151.)

A criança que chega à escola traz consigo as vivências de um universo familiar, com seus referenciais, culturas, valores. Ao acolhê-las, estamos também acolhendo as famílias. Assim como não podemos falar de infância, mas de infâncias, também não podemos falar de família e sim de famílias. A sociedade, em constante mutação, e a pluralidade cultural geram novos modelos e conceitos de família que passam por reestruturações para poderem se adequar às novas exigências da realidade socioeconômica. Os papéis sociais de seus membros não são mais tão delimitados⁵³. Separações, desemprego, vínculo empregatício incerto, dificuldades financeiras, religião, migração, contribuem para que a

⁵³ Na turma de alfabetização, havia crianças criadas somente pela mãe ou pela avó.

responsabilidade do sustento familiar deixe de ser exclusividade do homem⁵⁴.

A escola tem parte significativa na conquista e valorização da participação familiar, repensando a atuação na interlocução com os responsáveis. A análise da escritura do diário conferiu sentido a essas relações e à organização das categorias através das quais será possível discorrer sobre reuniões, trabalhos de casa, participação em aniversários, festas e passeios.

4.3.1

Reuniões com os pais: encontros ou desencontros?

A grande preocupação de estabelecer um convívio maior com os pais das crianças da turma de alfabetização traduzia-se no objetivo de conquistá-los como parceiros dessa jornada. Acompanhava-me a sensação de estar trabalhando com uma criança órfã, desvinculada de uma realidade externa à escola e sem passado. Mas, se a história da criança começava justamente no seio familiar, e se prolongava com sua entrada na escola, seria significativo poder aliar esses dois universos. Acreditava, com isso, que todos saíam ganhando.

Certa manhã, antes da entrada, uma avó veio conversar para saber qual a letra que eu estava ensinando – se era o ‘la-le-li-lo-lu’ – porque a criança não soube explicar em casa. Gostaria de ajudar o neto já que “ele não sabia nada”. Pedi que não falasse isso diante dele porque, com certeza, sabia muita coisa. Expliquei que estávamos trabalhando todas as letras e que na reunião de pais, a ser realizada no início de março, explicaria o processo de alfabetização.

⁵⁴ Profissão dos pais pesquisada nas fichas brancas: autônomo (4), copeiro (2), segurança (2) pedreiro (2), porteiro (2), além de balconista, pintor de carro, vigia noturno, ajudante de servente, serviços gerais, cozinheiro, ladrilheiro, motorista, gerente de restaurante, vereador na Bahia, microempresário; havia um pai desempregado, um sem informação sobre a profissão e 4 pais cujos nomes não estavam declarados nas fichas. Dentre as profissões das mães: do lar (7), doméstica (6), costureira (2), autônoma (2), além de vendedora, salgadeira, comerciária, diarista, auxiliar de cozinha, cozinheira, monitora, balconista, manicure, bióloga; havia uma mãe desempregada e outra, falecida.

De um modo geral, as famílias que colocam os filhos na classe de alfabetização acreditam que eles nada sabem e que só então vão aprender alguma coisa. Algumas acham inclusive que seus filhos não vão conseguir grande coisa. Não é muito fácil lidar com isso. Em todas as reuniões, tento refletir com eles sobre as infinitas possibilidades de aprendizagem e as atitudes mais adequadas de apoio aos filhos nessa fase. No entanto, o professor de município, a cada dia que passa, se percebe sozinho na tarefa de 'ensinar' a ler e escrever. As famílias pouco ou quase nunca participam. Pode parecer incrível, mas há pais que nem sabem a série de seu filho, que dirá o nome da professora. Há outros que a professora nem chega a conhecer ao longo do ano. E o trabalho precisa acontecer, apesar disso. Para ser bem sincera muitos são os que não lêem e nem escrevem⁵⁵. (Diário, 11/02/99)

A primeira reunião, marcada para os pais das crianças do turno da manhã, teve dois momentos. O primeiro, um encontro geral com as famílias, conduzido pela diretora e diretora-adjunta, para informações da rotina escolar; apresentação da equipe e trabalho do Kidlink⁵⁶; e uma rápida palestra do médico do posto de saúde do bairro da escola. Alguns pais questionaram a ausência de médicos e a longa espera pelo atendimento nesse posto. Não houve oportunidade de aprofundamento das discussões pela escassez de tempo. Talvez tivesse sido o caso de se agendar um encontro entre a direção do posto e as famílias para uma outra oportunidade. O segundo momento da reunião foi um contato breve entre as famílias e professora de seu filho: os pais já demonstravam aflição para dirigirem-se logo a seus trabalhos. Mas, outras oportunidades surgiram.

Uma Reunião de Pais para ficar na história: dos 25 responsáveis, 22 compareceram. Veio até pai, coisa rara em reuniões. Precisei pegar carteiras de tudo quanto foi canto. Utilizei a Sala de Leitura porque queria que as crianças também participassem. Fizemos uma grande roda. A turma ficou dividida em dois grupos – um de frente para o outro – apertadinhos nas cadeiras. A pressa de uma das mães, que já perguntou a que horas a reunião acabaria assim que entrei na sala, fez com que eu colocasse as questões bem rapidinho. Tanta gente e nem pude aproveitar das presenças. A próxima reunião será marcada com o horário

⁵⁵ A pesquisa do nível escolar dos pais (pai e mãe), em 29 fichas brancas, revelou os seguintes dados: três analfabetos; dezesseis com 1º grau incompleto: sendo cinco não especificados, um seguiu até a 2ª série, quatro até a 3ª série, três até a 4ª série e três até a 7ª série; dezoito com 1º grau completo; cinco com 2º grau incompleto (sem especificações); dois com nível superior; quatro nada declararam; além de uma mãe falecida e quatro pais não declarados nas fichas. Se considerarmos os pais com 1º grau incompleto, analfabetos funcionais, temos um número considerável nesse segmento.

⁵⁶ Uma parceria da escola com a PUC, para atividades de computação com as turmas da 3ª e 4ª séries.

de início e término escrito no bilhete. Assim, os pais já se programam para o tempo que vão necessitar ausentar-se do trabalho⁵⁷. (Diário, 19/04/99)

Alguns professores da escola reconheciam que reuniões de pais, com informações burocráticas e exigências escolares – rotinas repetidas ano após ano – sem qualquer espaço de falas e trocas – a palavra sendo quase que exclusividade do professor – acabavam contribuindo para o afastamento das famílias. Sem o reconhecimento da presença e da contribuição do outro, a inserção não ocorria. Na tentativa de fazer com que os pais se sentissem verdadeiramente acolhidos e ouvidos, algumas reuniões passaram por reformulações. Um exemplo disso transpareceu nas atitudes da professora da 4ª série:

ela levou cafezinho numa garrafa térmica e empadinhas. Enquanto os pais lanchavam, a professora aproveitou para conversar com cada um de forma particular. Também pensei em pedir para a merendeira fazer um café, mas não houve oportunidade. Adorei ver a professora mostrar tanta sensibilidade. Acho que, de alguma forma, as questões sobre melhorar o relacionamento com as famílias a influenciaram. E eu aprendi com ela que quando a gente quer fazer uma coisa, descobre os meios que nos facilitam essa realização. (Diário, 12/08/99)

A turma de alfabetização desenhava e escrevia bilhetes que eram colocados sobre a mesa para presentear os pais que comparecessem às reuniões – presenças sempre incertas pois não era possível saber da disponibilidade para aquele determinado dia e horário⁵⁸. Houve uma vez em que as crianças fizeram biscoitos amanteigados para oferecerem de lanche às famílias. Bilhetes eram escritos para os pais que não compareciam, dizendo da falta que fizeram. As relações com as famílias imprimiam o desejo de conhecê-las e dar-se a conhecer, aproximações que também poderiam ser cultivadas com a estratégia dos trabalhos de casa.

⁵⁷ A reunião de pais (já citada) organizada para a discussão da sexualidade na infância, trazia na circular horário de início e término.

⁵⁸ As reuniões do turno da manhã eram agendadas no primeiro momento, por volta das 7h15min, com o objetivo de liberar os pais o mais rápido possível.

4.3.2

Trabalhos de casa

Professores da escola entendiam a atuação das famílias como uma forma de complementarem o trabalho desenvolvido em sala; mas, ao mesmo tempo, havia os que não as consideravam competentes para ajudar nessa formação. Uma parte evitava passar deveres de casa com receio de que os pais não conseguissem auxiliar seus filhos na realização.

A turma de alfabetização tinha o hábito de levar diariamente trabalhos para casa. Acreditava na importância de um tempo, fora da escola, destinado aos estudos. As propostas procuravam ser variadas: folhas de exercícios, trabalhos dos livros didáticos, pesquisas, leituras de livros de literatura, gibis ou revistas, orientação para assistirem a programa de televisão... As exigências, de um modo geral, refletiam a realidade do que estava sendo experienciado na escola. Entretanto, como cada criança apresentava-se num determinado estágio de aprendizagem, os trabalhos eram corrigidos no quadro para que todos tivessem a oportunidade de fazer ou refazer questões não elaboradas. O espaço das correções transformavam-se em novos momentos de análises do conhecimento em processo de construção.

Trazer os ingredientes para a massinha, por exemplo, foi um trabalho de casa. Como também foi trabalho de casa trazer uma foto com seu animal de estimação ou pesquisar data de aniversário e signo. (Diário, 19/04/99)

Havia propostas que dependiam quase exclusivamente do acompanhamento dos pais; outras, seria necessário apenas algum esclarecimento; e outras, ainda, eram passadas para serem desenvolvidas unicamente pela criança. Cada atividade tinha seu objetivo. As tarefas desempenhavam uma via de comunicação do que estava sendo realizado na escola.

É interessante observar que algumas famílias ajudam tanto na realização dos trabalhos, que as folhas chegam a vir preenchidas com a letra da mãe ou de um irmão mais velho. Em outros casos, a criança não tem sequer um lápis para fazer o trabalho. (Diário, 23/02/99)

As mães constantemente buscavam informações sobre como ajudar os filhos na realização dos trabalhos. A cada uma procurava informar dos aspectos que estavam em jogo: autonomia, compromisso e responsabilidade. O mais importante era tentar realizar a tarefa, não importando se estivesse certa ou errada; isso não significava, porém, desenvolvê-la de qualquer jeito. Esclarecia da necessidade de estimular a criança a refletir, fazer o melhor que podia naquele momento. Crianças e pais valorizavam essa continuidade dos estudos que os trabalhos de casa proporcionavam.

Hoje, quando cheguei, encontrei a mãe de uma das crianças à minha espera para justificar a não realização do trabalho de casa do filho. Ele não se lembrou o que era para fazer e estava preocupado que eu brigasse. Tentei tranquilizá-la dizendo que faríamos na sala. (Diário, 24/08/99)

Conhecer características e especificidades do universo familiar de uma criança contribuiu para que soubesse mais sobre quem é essa criança. Diálogo e envolvimento mais próximo com as famílias possibilitava descortinar diferentes formas de discursos e representações de infância, criança, escola, professor, responsável. Dentro de uma perspectiva relacional, trazer a família para dentro da escola significava fator essencial de descobertas e compromissos partilhados. Lugar de pais também é na escola.

4.3.3

Festas: comemorando vidas e partilhas

A realização de projetos convidava os pais a prestigiarem a aprendizagem dos filhos, comparecendo à escola para observar trabalhos em exposição, apresentações de arte; participar de oficinas, contribuir com depoimentos e experiências. Enfim, canais de comunicação e relacionamento se abriam criando um clima de cooperação e confiança entre escola e famílias.

Aprender a construir essa relação de parceria demandava tempo e investimento, mas, acima de tudo, crença na dimensão de uma atuação

coletiva. Os aniversários das crianças, comemorados na escola, e outros festejos, contavam com lanche coletivo enviados pelos pais; que também eram convidados a participar, embora poucos tivessem disponibilidade devido ao trabalho ou às tarefas de casa. No entanto, aos poucos, a turma de alfabetização foi conquistando essa presença.

Nossa festa de comemoração da Páscoa foi muito organizada. Arrumei a mesa com tudo o que haviam trazido. Até que, para quem mandou o bilhete somente no dia anterior, as famílias colaboraram bastante. Muitas mães devem estar a ponto de me matar. (Diário, 31/03/99)

Em uma manhã chuvosa de maio, comemoramos os aniversários do mês comendo mais doces do que salgados. As mães de Felipe e de Natália compareceram: iniciávamos uma aproximação com as famílias fora do espaço formalizado das reuniões. Na empolgação dessas presenças, investimos no próximo festejo enviando uma circular convidativa com uma semana de antecedência:

“Srs. Pais e Responsáveis

Nos dias 15, 16 e 19 de julho estaremos realizando nossas avaliações semestrais. Evite que seu(sua) filho(a) falte nesses dias. Na terça-feira, 20 de julho, às 10h30min, vamos comemorar o encerramento do semestre com um lanche coletivo. Conto com sua colaboração, enviando um prato de doces ou salgados. Caso não seja possível contribuir, evite que a criança falte. Sua presença é o mais importante. Aproveito para convidá-los a participar conosco desta comemoração.

Um abraço

Professora Francis”

Eu e as crianças ficamos na maior expectativa para saber quem responderia ao convite, comparecendo à festa de encerramento. No dia marcado para um novo encontro, enquanto uma parte da turma merendava, a outra ajudava-me na arrumação da sala, organizando as mesas, enchendo bolas. Aos poucos, foram chegando os pratos de doces e salgados. Os refrigerantes, sempre por minha conta, estavam na geladeira desde cedo. Quando a festa começou, apareceram as mães de Stephanie com a filha menor, da Thaís, do Ruan, da Natália e do Ramon, além da avó do Jonatan e do irmão do Anderson, que ficou felicíssimo. Bom demais! As crianças mostravam-se animadas e elas próprias

serviam doces e salgados para todos os presentes, adultos e colegas. Depois, ofereciam lanches nas salas dos outros professores, na direção e no refeitório. A festa foi um sucesso com muita dança e cantoria das “Chiquititas” e do “Tchan” – suas músicas preferidas. Conquistamos não só o direito de celebrarmos a vida como de fazê-lo na companhia das famílias que começavam a se sentirem mais à vontade...

A mãe de Ruan ligou perguntando se poderia mandar um bolo do Flamengo para comemorarem o aniversário de Felipe no dia da festa à fantasia. Sem problemas. Só comentei que bem poderia ser do Fluminense. (Diário, 25/11/99)

Mais um dia de intensa agitação: ornamentação da sala, trocas do uniforme pelas fantasias, confecção de máscaras, hora da maquiagem – uma longa sessão diante do espelho. Ao final, todos estavam enfeitados, mesmo os sem fantasias.

A festa foi uma das mais concorridas. A sala quase não sobrevive. Alguns pais compareceram. Deu tudo certo. As mães ajudaram na faxina. Certamente o mais feliz de todos foi Felipe, com seu bolo de aniversário e a presença de toda a família: pai, mãe (que está grávida do quarto filho) e irmãos. A única nota triste é que sua avó faleceu. (Diário, 26/11/99)

Compreendia o acolhimento aos pais como um ato de exercício cotidiano e uma importante referência para a criança. Assim, percepções de uma escola que detinha poder e saber, e de uma família marcada pela passividade, eram desconstruídas; e outros olhares e práticas que acentuavam o respeito a culturas diferentes e distintos conceitos de mundo, afirmados. Essas interações foram ampliadas ao ponto de chegarmos até às suas casas, literalmente.

4.3.4

“O lugar mais lindo do mundo”

Os passeios realizados ao longo do ano foram nos arredores da escola e, acima de tudo, por mim organizados. Refletindo sobre até que ponto essas incursões traduziram o real interesse das crianças ou, por outro lado, essas realidades seriam as únicas possíveis de se conhecer, resolvi aceitar o convite para visitar a Rocinha: a comunidade da maioria da

turma. Diante do desconhecimento de como fazer para lá chegar, que lugares visitar, o auxílio dos pais tornou-se fundamental.

As próprias famílias formaram uma comissão para organizar a visita, através de uma reunião na escola: o pai de Felipe, a mãe de Luana e a mãe de Guilherme Ferreira. A mãe de Natália falou da Rocinha com tanto orgulho que deixou-me emocionada. São suas as palavras que nomeiam esta categoria. Organizaram tudo: que ônibus pegar, onde descer, quais os caminhos a serem percorridos – esta foi a mais difícil decisão pois cada um trazia sua trilha preferida. Sugeriram até o local onde as crianças deveriam ficar para serem entregues aos pais já que não haveria sentido em voltarem para a escola. As mães de Ruan e Felipe ficaram responsáveis pelo lanche: o passeio seria encerrado na casa de Ruan – uma outra discussão acirrada.

Passeio à Rocinha. Um dia para ficar registrado na memória e jamais esquecer. As crianças estavam felicíssimas e os pais apareceram na escola para nos acompanhar. Saímos com as mães de Luana e de Guilherme Ferreira. O pai de Felipe nos esperava no 99, que foi onde descemos do ônibus. A diretora da escola foi conosco. Passeamos pela rua principal e entramos em muitos becos; alguns mais bem cuidados, outros mais 'largados'. Eram os pais que orientavam a direção que devíamos seguir. E as crianças, empolgadas, não paravam de nos mostrarem lugares, casas, detalhes... Confesso que fiquei cansada. Visitamos duas creches. Em uma delas, fomos recebidas pela mãe de Camila que lá trabalhava. Era criança que não acabava mais. As pessoas, pelas ruas, ficavam admiradas de nos virem passeando. Conhecemos onde outros pais trabalhavam, inclusive a mãe de Paloma. Acabamos chegando na casa do Ruan, com meia hora de antecedência. Lá estavam a mãe dele e a mãe de Felipe começando a preparar os cachorros-quentes. (Diário, 15/12/99)

Após um ano de passeios, chegamos à casa e à realidade das crianças e suas famílias – a escola situa-se distante dessa realidade. A alegria transparecia no entusiasmo com que apontavam as maravilhas do lugar. A companhia da diretora da escola indicava que novas rotas de convívio poderiam ser trilhadas. A satisfação e o orgulho dos pais vinham ao encontro do prazer em termos conseguido finalizar o ano letivo dessa maneira. Visitar a comunidade da Rocinha, conhecer os lugares mais representativos das crianças e seus pais e, acima de tudo, ser conduzidos por eles, deixou-nos emocionadas. As crianças conhecendo o quarto de

Ruan; a receptividade e o carinho das duas mães, para além dos cachorros-quentes – também lanchamos muitos salgadinhos, pipoca e gelatina; a lembrança do tapete da sala, irreconhecível após a nossa saída; tudo simbolizava uma conquista pessoal e coletiva. Muitas fotos clicadas, escrita do passeio construída na volta à sala (Figuras 18 e 19), recordações guardadas de uma experiência ímpar: ainda que a memória nos quisesse pregar peça, os registros se presentificaram, impregnados pelas emoções de uma manhã, uma bela manhã de sol, cores e sabores. O ano de 1999 fora vivido intensamente.

Na tessitura das relações e no embate diário de ser um professor, a escola significava tempo e espaço de socialização de experiências, utopias e afetos de sujeitos que, com sua singularidade, construía o novo a cada dia. Dilemas, imprevisibilidades, diversidades e identidades presentes nas experiências e desafios constantes serão agora expressas através das narrativas do diário da turma de alfabetização.

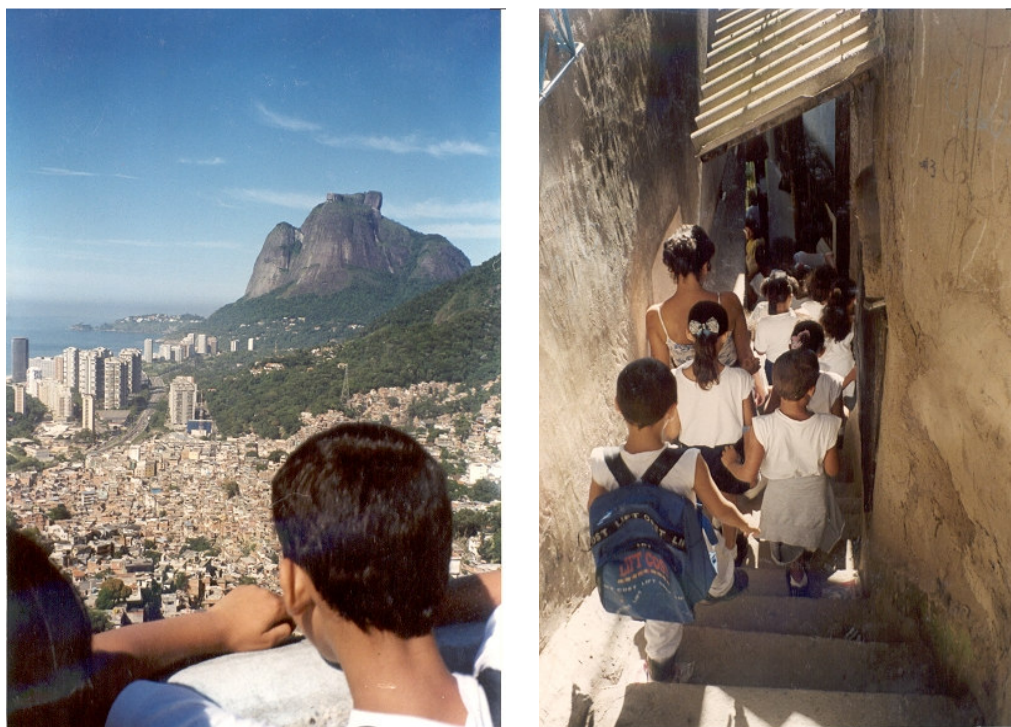


Figura 18: Fotos do passeio à Rocinha



Figura 19: História do passeio construída coletivamente

4.4

Da escola

*Gracias a la vida
Que me há dado tanto,
Me ha dado la risa
Y me há dado el llanto,
Así yoo distingo dicha
De quebrantos,
Los dos materiales
Que forman mi canto
Y el canto de todos
Que es mi propio canto.
(Violeta Parra)*

Este capítulo aborda a complexidade de fenômenos que se entrecruzavam na dinâmica cotidiana da escola através dos quais as subjetividades marcavam aproximações e afastamentos, acordos e desentendimentos. Segundo Dayrell (1996) a escola, enquanto espaço sócio-cultural, ordena-se através de duas dimensões: a institucional, regida por normas e regras que procuram determinar a ação dos seus sujeitos; e a do cotidiano, fruto das complexas relações travadas entre aqueles que dela fazem parte.

As análises do diário permitiram repensar espaço físico, condições de trabalho, gestões administrativa e pedagógica, reuniões – recortes da vida de sujeitos sócio-históricos, em permanente processo de formação e de enfrentamento das próprias contradições na inter-relação entre o institucional e o cotidiano. Nas palavras e contrapalavras foram surgindo categorias que abordam o valor da identidade, as reuniões como espaço de encontros e conflitos, as imprevisibilidades do dia-a-dia, divergentes práticas e entendimentos do ato de educar.

4.4.1

Os sem-nome: (des)conhecimento

A relevância do tema identidade está presente em todas as esferas da vida atual: nas lutas dos grupos minoritários contra preconceitos e discriminações; nas transformações provocadas pela globalização que abre possibilidades para novas formações identitárias dentro de um espaço e tempo reconfigurados a cada momento; como objeto principal de investigação das ciências sociais, entre outras (Moreira, 2005). Nesse item, a preocupação está em focalizar especificamente a questão da identidade primeira da pessoa: seu nome.

Situações relatadas no diário demonstraram que, na escola, quase todos os profissionais se transformavam em tios e tias⁵⁹. Diretoras, orientadora, coordenadora, professores, serventes e merendeiras raramente tinham nome; sem a preocupação de procurar revelá-lo – ou, da parte das crianças, conhecê-lo – pareciam contentar-se ao codinome tio/tia dirigido a eles pelas crianças. Um tratamento considerado tão *natural*, fruto da afetividade de um lugar talvez considerado como o segundo lar das crianças, acabava sendo utilizado entre os próprios profissionais. Poucos eram os que viam as implicações subjacentes a essa prática relacional; e estes procuravam fazer-se conhecer pelo nome próprio ou pela profissão. Nas palavras de Freire (1995):

Recusar a identificação da figura da *professora* com a da *tia* não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da *tia*, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valorização à *tia*. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental à *professora*: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente (p. 11).

O fato da escola ser um lugar que acolhia tantos *sobrinhos* servia para desconsiderar sujeitos e especificidades. Definir professores e demais profissionais como tios/tias acarretava desconhecer suas individualidades; e a afetividade não se encontrava atrelada a essa questão. Novaes

⁵⁹ A esse respeito ver FREIRE (1995) e NOVAES (1994).

(1994) esclarece que apesar da justificativa desse tratamento “ser o carinho necessário ao bom desenvolvimento da criança, não é difícil perceber que tratar a professora de tia é muito mais uma dissimulação de uma relação de autoridade do que a solução de um problema afetivo” (p. 128).

A primeira conversa com o grupo foi em relação à denominação ‘tia’. Expliquei que, não sendo irmã nem do pai e nem da mãe deles, não havia sentido em chamarem-me de ‘tia’. Todos poderiam se dirigir a mim pelo meu nome ou simplesmente ‘professora’. É claro que isso é algo que deve ser trabalhado o ano inteiro, até porque é um hábito já tão arraigado, principalmente pela família, que torna-se impossível eliminá-lo. Na verdade, meus próprios colegas ainda não se deram conta do que este tratamento envolve, mas já estou acostumada com isso. Sinto um imenso prazer quando as crianças começam a me chamar pelo nome. Elas também se sentem satisfeitas. Acredito que a relação estabelecida a partir daí é muito mais produtiva e significativa⁶⁰. (Diário, 04/02/99)

Contradições geradas pela descontinuidade de tratamentos na mesma escola – enquanto uma professora era chamada de tia, a outra era tratada de professora, ou chamada pelo seu nome próprio – geravam insegurança e confusão na relação com as crianças e suas famílias.

Na Reunião de Pais (...) felizmente lembrei-me de falar sobre a questão ‘tia’. Foi interessante quando uma mãe resolveu comentar que era ex-aluna da escola onde o filho agora estudava; e no seu tempo, um dia chamara a professora pelo nome. A mãe fora convidada a comparecer à escola para a professora reclamar da falta de respeito. E agora que ela ensinou o filho a me chamar de ‘tia’ ele explicou para ela que eu não era tia, era professora. Fiquei realizada com essa participação. Os pais pareceram entender o meu ponto de vista. E já sabiam disso por intermédio das crianças. (Diário, 19/04/99)

Os pais também não tinham nome; conformavam-se em serem tratados de “pai da...” ou “mãe do...” ou ainda “responsável”. A formalidade das circulares, sempre iniciadas pelo indefectível termo “srs. pais e responsáveis” transportava-se para os contatos freqüentes entre escola e

⁶⁰ Pedro, meu filho, de tanto conviver com diferentes turmas com as quais trabalhei, nos dias em que precisei levá-lo para a escola, aos três anos e meio já demonstrava entender a que me referia. Numa das idas à feira, um rapaz ofereceu-me alho: “Vai alho aí, tia?”. Ao que, prontamente, Pedro respondeu: “Ela não é tia, é professora!” (Diário de Pedro, 29/05/2004)

famílias. Mesmo sabendo da dificuldade de memorizar tantos nomes, essa situação gerava incômodos em parte da equipe.

Durante a reunião de pais (...) formamos uma ‘comissão’ para organizar o passeio: o pai de Felipe, a mãe de Luana e a mãe de Guilherme Ferreira. Preciso melhorar minha memória. Não posso ficar falando ‘a mãe de fulano’, ‘o pai de beltrano’... Todos têm nome e eu tenho que aprendê-los. (Diário, 20/10/99)

E como a escola, através de seus professores e demais funcionários tratavam as crianças? O mesmo problema de gravar nomes de pais e mães acontecia com as crianças, principalmente no início do ano letivo. Paloma alertara-me para o fato: “você vive trocando o nome da gente”. “Psiu”, “ô menino”, “ô garota”, “ei” serviam de adjetivações para o trato com as crianças; as mesmas “crianças” viravam “alunos”, dependendo do enfoque de cada professor.

Talvez por influência, ou mesmo desconhecimento, as crianças utilizavam-se dessas mesmas adjetivações em seus relacionamentos. Contudo, o termo que mais prevalecia era “nem”. Primeiramente pensei tratar-se da forma diminuta de “neném”, mas a turma, num dia, explicou: “a gente chama a Camila de ‘nem’ porque ela é nossa melhor amiga”. Contudo, esse tratamento também era utilizado pelas famílias ao dirigirem-se a seus filhos. A própria Camila revelou uma ordem da mãe, num dia em que brincava na chuva: “sai da chuva, nem”!

Uma pessoa sem nome é um ser desprovido de face, história de vida, passado ou presente. Nas palavras de Silva (1996), “o sujeito se reconhece e se autovaloriza nas e através das práticas e relações sociais” (p. 33). Conhecer e tratar os *sem-nomes* pelos seus nomes, quer fossem crianças, professores, pais, simbolizava trazer para a discussão a pluralidade cultural; e o reconhecimento da dignidade e do respeito mútuo de cidadãos. Uma cidadania caracterizada pela diversidade de saberes e culturas presentes na escola, com a possibilidade de assumir uma gestão participativa incluindo o compromisso de ouvir de crianças e professores suas reivindicações, refletir e aprender com elas.

4.4.2

Futebol é brincadeira? – reflexões e reivindicações

Dependendo do olhar que se tenha acerca das distintas situações educacionais, haverá uma determinada lógica a fundamentar a prática pedagógica. Os conselhos de classe (Cocs), realizados bimestralmente com a equipe educativa, contribuíam nas reflexões conjuntas de experiências educativas com as turmas – experiências enriquecidas pelos olhares das crianças representantes que participavam defendendo opiniões colhidas entre o grupo de colegas da sala.

O primeiro Coc contou com a presença dos representantes da 3ª e 4ª série⁶¹ que vinham reivindicar a prática do futebol no pátio da escola: uma reivindicação difícil de ser atendida. A escola, por ser uma construção tombada, necessitava manter as características originais das instalações. Os vidros franceses das janelas, por exemplo, quando destruídos por algum chute mais potente, exigiam elevada despesa na reposição.

Essa explicação não satisfazia as crianças que viam no futebol uma das poucas alternativas de brincadeira coletiva no pátio; ou, pelo menos, revelava-se como a mais apreciada. Os representantes, preparados para as recusas que pudessem ouvir, muniram-se de palavras. Caso esse direito fosse concedido, haveria vantagens para os professores em sala: “as turmas parariam de fazer bagunça, obedeceriam mais e se esforçariam em realizar melhor os trabalhos propostos”.

Estabeleceu-se uma cisão entre a equipe: uma parte compreendia a importância e necessidade da solicitação e, a outra, julgava que a escola não era lugar para futebol: “poderia quebrar os vidros” ou havia “o perigo da bola cair na rua”. Chegou-se até à alegação de que “futebol não é brincadeira”. Aparentemente um pedido simples, acabou gerando debates ricos e estimulantes. Ter as crianças diante de nós – professores, coordenadora, orientadora e diretoras – com um suposto direito à fala,

⁶¹ Também era freqüente a participação de pais representantes de cada turma.

mas sem se levar em conta o que diziam, descortinou um dos paradoxos da escola.

Se as crianças estavam sentindo tanto a falta do brincar – e, mais especificamente, do futebol, uma *preferência nacional* segundo o senso comum – será que o espaço da sala de aula configurava-se como prazeroso? Até que ponto estaria existindo a cisão entre estudo – coisa séria – e brincadeira – coisa improdutiva? Tal foi a divisão instalada no grupo, que chegamos até a votar; e, por mais incrível que possa parecer, o resultado acabou em empate. Retornaríamos ao tema na próxima reunião. Entretanto, estabeleceram-se algumas regras, caso o futebol fosse *tolerado*: só seria permitido o uso de bolas da escola; e somente poderia acontecer nos dias em que não houvesse aulas de educação física. Impossível deixar de pensar e falar:

Por que a sensação de que a criança sempre nos ameaça? Que ameaça é essa? De que temos medo? (Diário, 30/04/99)

Pensando na autonomia da escola como relativa, precisando caminhar entre inegociável e negociável, a liberdade de expor pensamentos e sentimentos constituía-se como elos de uma rede que se tece coletivamente no cotidiano, um tecer sublinhado a seguir.

4.4.3

Um conselho de classe histórico

Conselhos de classe e centros de estudos, previamente elaborados pela direção, coordenação pedagógica e orientação educacional contribuía nas discussões acaloradas, defesas de causas, acordos e discordâncias acalmados, ou não, pela hora do lanche. A escola atendia ao primeiro segmento do ensino fundamental – da classe de alfabetização à 4ª série – e seu currículo privilegiava a construção da língua escrita no sentido de que as crianças tivessem acesso e participação plena no mundo letrado.

Trabalhar com leitura e escrita de crianças demandava um professor também leitor e escritor: premissa para planejamento e realização de um conselho de classe digno de ficar nos anais da história da escola e do qual todos os professores participaram. Dias antes, receberam cartas da coordenadora pedagógica, escritas de próprio punho. Nelas, palavras simbolizavam características pessoais e preocupações profissionais registradas no Coc anterior e, ao final do texto, levantava indagações que deveriam ser abordadas através da escrita de cartas-resposta. Para enriquecer e facilitar o percurso da narração, foram anexadas folhas e envelopes às cartas recebidas: um convite da escola para a leitura e a escrita.

As dificuldades de lidar com a escrita, relatadas por alguns professores – “não tinha nada para escrever”, “escrevi de qualquer jeito”, “não tive tempo para escrever” – diante da “loucura” pensada pela coordenadora que “parecia não ter mais nada na vida para fazer” não impediu que a maioria trouxesse suas inquietações impressas nas cartas-respostas. Diferentes conjunturas históricas e pessoais provocaram uma catarse coletiva: desabafos, emoção e choros, silêncios e gestos de apoio, solidariedade compartilhada através de olhares.

Se o intuito da escola era o de conhecer um pouco mais dos sujeitos que a formam, através do gesto sensível, oportuno e produtivo da coordenação, mostrou-se plenamente atingido. A produção dos textos individuais levou à reflexão sobre o fazer: um repensar crítico, aprofundando e problematizando experiências e desafios diários que puderam ser escritos e, agora, narrados verbalmente.

“Vínculo forte com a turma”, construído nos três anos de convívio com a mesma professora; desejo de voltar a assumir uma classe de alfabetização; “angústias na relação com as crianças que não acompanham o processo” e necessitam de recuperação; “falta de apoio das famílias ao trabalho desenvolvido pela escola”; a professora que se sente “isolada, mesmo cercada de outras pessoas”; “crianças que

mudaram, umas mais, outras menos”; “exaustão do trabalho” ocasionando sérios “problemas de saúde”; crianças que não têm a “família constituída”; a turma que agora “já respeita e gosta da professora”; os “atritos” no relacionamento com as crianças; a necessidade de “dar mais atenção aos próprios filhos”; o destaque ao respeito como “um valor difícil de ser alcançado”; a percepção de que “todas as crianças são especiais e cheias de qualidade”; preocupação porque a turma não “saiu da soma e da subtração”.

O professor de educação física explicou que recebeu a carta ontem e não estava conseguindo escrever nada. Sente que o trabalho está progredindo muito. A turma da 2ª série é uma das melhores porque as próprias crianças já se organizam para realizar as atividades. Ele exige que voltem em fila da PUC e as crianças estão ‘voltando em fila direitinho’. Parece que há uma relação de anos entre ele e as crianças. Os alunos têm falado de suas coisas mais pessoais. O progresso está sendo no campo do sentimento. Finalizou dizendo que já passou da fase da empolgação e do idealismo porque não o levaram a nada. (Diário, 21/07/1999)

Palavras em desencanto... A entonação expressiva de cada enunciado buscaram pela compreensão responsiva ativa do outro nas réplicas e contrapalavras. A alternância das falas, complementada por atitudes de provocação, ironia, aceitação, entendimento marcaram a discursividade da comunicação verbal. Para Bakhtin (2000), “a visão do mundo, a tendência, o ponto de vista, a opinião têm sempre sua expressão verbal. É isso que constitui o discurso do outro (de uma forma pessoal ou impessoal), e esse discurso não pode deixar de repercutir no enunciado” (p. 320).

Ao final, entre risos, suspiros de alívio e algumas lágrimas renitentes, a avaliação positiva do Coc: dinâmico, objetivo, prático, emocionante. A sensibilidade da coordenadora de apropriar-se da escrita e dividi-la, nas cartas entregues (Figura 20) e nas cartas-resposta, gerou uma nova forma de partilhar impasses, rompendo com a solidão de cada um. Do valorizar das individualidades resultaram a afirmação do trabalho coletivo e um simbólico encontro de subjetividades.

Rio de Janeiro, 15 de julho de 1999

Francis,

A sua atitude, positiva e entusiasmada, diariamente observada é um vivo exemplo da motivação dinâmica interna que deve alimentar um professor no seu exercício. Você transpira a alegria de ensinar e o grande prazer que é "estar sempre aprendendo". E aí eu fico danada de curiosa para saber que tipo de "impossibilidade" a faz não "realizar uma ação educativa mais pertinente."

Daí pra escrever sobre isto? ... (Em nome da Dentie, juro que nunca mais vai ter "peixe para o almoço...")

Em tempo: O Jean Edm já conseguiu equilibrar um porquinho nas tantas emoções? A Ana Beatriz é "a abelhinha da sala" porque gosta muito de doce?

Beijos,

Silvia

Figura 20: Carta entregue pela coordenadora

Este item contemplou ambigüidades, contradições, antagonismos através dos discursos dos professores sobre sua prática. A categoria seguinte permitirá analisar a diversidade de relacionamentos, impossibilidades e condições de trabalho que influenciavam as ações educativas no enfrentamento rotineiro dos impasses.

4.4.4

A mesa do professor e os imponderáveis

As turmas de alfabetização, constituídas por um menor número de crianças que as demais, geralmente ocupavam as salas pequenas, situadas no anexo superior. As carteiras pesadas e nada práticas, verdadeiros *elefantes brancos* dificultavam a locomoção, principalmente com as mochilas penduradas atrás de cada cadeira. Para otimizar o

espaço, substituí a grande mesa do professor por uma mais reduzida, no ano anterior. Não conseguia mesmo sentar, ocupada que estava em tentar atender às crianças. Mas como, neste ano de 1999, dividia a sala com outra professora do turno da tarde, atendi a seu desejo e a mesa do professor voltou a ocupar seu tradicional espaço representativo.

Para facilitar o direito de ir-e-vir, estabelecido na constituição, as carteiras foram arrumadas em três grandes grupos. A professora da alfabetização do turno da tarde refez a organização, combinando as carteiras em grupos menores e cobrindo-as com plásticos; ainda confeccionou lixeirinhas para cada grupo. As modificações foram explicadas mediante um bilhete; as crianças aprovaram e usaram as lixeirinhas. Assim nos conhecíamos e aprendíamos a conviver no mesmo espaço.

Toda arrumação é bem-vinda, mas grupos menores dificultam ainda mais a locomoção; e o calor excessivo pede os dois ventiladores ligados – haja plástico voando. A sala não vai aumentar, mas o verão vai acabar, se Deus quiser. (Diário, 22/02/99)

A escola também *falava* através de um cotidiano de imponderáveis: a escassez e precariedade de jogos e brinquedos das salas; a chave perdida que dificultava o banho de mangueira; a pia entupida justamente no dia da realização da receita de massinha; a incomunicabilidade com as famílias, quando de uma criança adoentada, devido à falta de atualização dos telefones nas fichas brancas (ou mesmo inexistência); o desenho das crianças feito em papel de rascunho para se poupar folhas; os trabalhos confeccionados em computador *pré-histórico*, a frustração da turma em não ver seus monstros criados em celofane precário, projetados na parede da sala de leitura...

Contudo, a mesma escola, dentro de suas ambivalências, apresentava sempre a possibilidade de reconfigurar discursos: os monstros, agora redesenhados em papel celofane de qualidade – adquirido pela direção – surgindo nas imagens do retroprojeto; as cópias xerográficas mensais, diminuindo a utilização do mimeógrafo; a merendeira auxiliando as

crianças após o banho de mangueira; as presenças da diretora e da professora de educação física no passeio à praia⁶² e, acima de tudo, o engajamento de todos, das serventes à direção, na colaboração e apoio ao trabalho desenvolvido pelas crianças e seus professores.

A única atividade-extra das turmas eram as duas aulas semanais de educação física com um professor e uma professora⁶³. O professor preferia utilizar-se do pequeno pátio da escola, enquanto que a professora levava as crianças semanalmente para a PUC. Esse fato, associado a outros aspectos como variedade de propostas, relacionamentos conflituosos, autoritarismo manifestado pela exclusão de crianças, culminaram com a preferência da turma pela professora. A observação das aulas e as negativas de algumas crianças em participarem evidenciaram a necessidade de uma avaliação com o grupo e uma conversa com o professor. Entretanto, pontos de vistas opostos dificultavam possibilidades de trocas.

Hoje foi o dia das Olimpíadas (...). Para variar, eu que adoro uma polêmica, reclamei da participação separada das turmas. Também discuti com os professores de educação física na hora de formar os grupos. A professora queria saber quem eram os 'melhores' e eu expliquei que todos eram os melhores. Não achei o termo apropriado até porque não sou muito a favor de competições acirradas. Resultado, ambos os professores de educação física tentaram me convencer de que sempre vão haver os melhores e os piores em cada situação. Talvez eu seja mesmo muito radical, mas tentei argumentar que, se dependesse do meu trabalho como educadora, essa classificação seria firmemente combatida porque todos têm competência e capacidade. Não há melhores e nem piores: há diferentes. Prefiro pensar assim e basear minha atuação nessa concepção. (Diário, 07/12/99)

Entre acordos e divergências: assim vivíamos os dias na escola. Posições a se defender, alianças a se firmarem, subjetividades em jogo, conflitos que transpareciam na dicotomia individualidade/coletividade. O conflito, como parte integrante da vida e da relação com o mundo, gerava mudanças pela capacidade de escolha e recusa inerentes à autonomia do

⁶² Realizado no ano de 2000.

⁶³ No ano de 1999 a escola, através de um ofício à CRE, formalizou o desejo de ter o professor da 4ª série como regente da sala de leitura. No início de 2001, ele assumiu a nova função na qual se encontra até hoje.

sujeito. Havia sempre uma linha tênue entre pertencimento e distanciamento que a escola precisava administrar para reestruturar saberes e fazeres articulando vida e trabalho de professores.

Ao mesmo tempo... imprevisibilidades acarretavam a falta de um professor; horários a serem remanejados; merenda da semana e materiais da CRE chegavam para conferição; criança caía no pátio e precisava ser socorrida; o telefone tocava; professora buscava ajuda para determinado dilema; o computador não funcionava; a máquina xerográfica emperrava; uma pessoa tocava a campainha do portão; as crianças corriam para a merenda ou recreio... Momentos que exigiam a inversão dos papéis a partir do entendimento daquele espaço como pertencente a todos; e a escola assumia a representação de um patrimônio coletivo, fundado nas especificidades de cada um dos que a compunham.