

1

Introdução

1.1

A escolha do tema

Minha opção pelo Mestrado em Educação sempre se pautou por um objetivo bastante claro: buscava me aprofundar em temas que pudessem fundamentar meu trabalho na escola, tanto com os alunos quanto com os professores, na orientação pedagógica. Após anos de imersão no dia-a-dia de sala de aula, construí uma prática que considero bastante sólida, mas sentia falta, por vezes, de um embasamento teórico mais consistente. Pelo mesmo motivo, sempre quis que a minha dissertação tratasse de um tema que fosse de interesse para a prática de sala de aula. E se isso pudesse ser feito nas áreas de Literatura Infantil e Língua Portuguesa, tanto melhor. Que paixão me suscitavam os momentos de leitura e escrita com meus alunos.... Quantas e quantas vezes as observações sobre os livros – deliciosas, pertinentes, ingênuas, absolutamente maduras, encantadoramente concretas – me fizeram rir sozinha e querer contar, a qualquer um, os “casos”... Quantos textos repletos de erros e ainda assim fascinantes, ousados, engraçados, fantasiosos, deixando entrever uma pontinha de estilo aqui, um início de rebuscamento sintático ali... Como não ser este o tema, como não ter certeza deste caminho?

E foi num desses momentos em que a prática, algumas leituras e uma grande dose de intuição nos sinalizam um caminho que surgiu a idéia do caderno de texto. Mais tarde, buscando um tema que, como ressaltai anteriormente, pudesse “caber” na prática de sala de aula, sem que isso signifique receitas a serem aplicadas¹, pensei em projetar minha dissertação tendo como base os cadernos de texto de meus alunos. Mas, o que são e como surgiram estes cadernos?

¹ Quanto a isso, Canário (1996, p.138) nos alerta que “o domínio das práticas sociais educativas não é suscetível de ser reduzido a um mero campo de ‘aplicação’ de conhecimentos teóricos, produzidos num campo que lhe é exterior.”

1.2

Como surgiram os cadernos de texto

Situar o momento exato em que a idéia dos cadernos de texto surgiu não é uma tarefa simples – em primeiro lugar porque a memória nos leva a um local que é o que nos lembramos, mas não necessariamente o ponto de partida; em segundo, e tomando de empréstimo, de forma bastante simplificada, a teoria do dialogismo de Bakhtin (1992), porque não há absolutamente um ponto de partida, uma idéia primeira: todas elas são fruto de outras experiências e trocas que se dão através das múltiplas interações que vivenciamos, sejam no plano das trocas sociais ou mesmo individualmente, quando da leitura de um texto, por exemplo. Toda idéia, então, já se apropriou de algum discurso anterior e é fruto de interconexões que vão se reelaborando.

E, um dado curioso: no decorrer do ano letivo, um pai de aluno, comentando a atividade, lembrou ter na escola um “caderno de criatividade”, no qual escrevia para além das redações pedidas em sala. Esta imagem, a do “caderno de criatividade”, não me foi totalmente estranha, embora tal caderno não tenha feito parte da minha vida de estudante. Assim, posso apenas delinear os momentos, ou os fatos, que levaram o caderno de texto a tomar forma.

Por um lado, o embrião da idéia formou-se a partir da leitura de uma entrevista da escritora Ana Maria Machado: ela falava de uma experiência do sistema de ensino inglês, em que os alunos tinham momentos de completa imersão na leitura – toda a escola, do porteiro à direção, parava para ler, por uma hora, uma vez por semana. Não se atendia campainha ou telefone naquele momento, todos liam.² Um pouco

depois, em 2003, um professor de Língua Portuguesa, numa reunião de equipe na escola em que trabalho, falou também da Inglaterra e de como os alunos escreviam, muito, todos os dias.

² A escritora fala desta experiência – o *Uninterrupted Sustained Silent Reading*, Projeto de Leitura Silenciosa Contínua - vivida por sua filha, quando viviam na Inglaterra, no livro *Teia de Autores*, organizado por Tânia Dauster e Pedro Benjamim Garcia (2000).

No entanto, a preocupação com o nível de escrita dos alunos, tanto sintático quanto ortográfico também se apresentou como motivação no início deste processo – as redações pedidas como tarefas escolares me traziam um incômodo porque pareciam quase sempre destacadas de um contexto maior e pela limitação das possibilidades de correção, que são sempre mais proveitosas quando feitas individualmente, com uma leitura conjunta, professor-aluno, que permite discutir os aspectos mais relevantes. Outro fato importante, as redações valendo nota geralmente se apresentavam mais bem elaboradas, fruto, certamente, da cultura escolar de avaliação. O aspecto do prazer pela tarefa também se colocava, o desejo de levar os alunos a produzirem não pela nota, mas pela possibilidade de fruição, de desenvolver o gosto pela escrita, fazendo-a se tornar um hábito prazeroso.

Resolvi, então, incluir na lista do material pedido para 2004 um caderno pequeno, de capa dura. No início das aulas, muitos alunos já chegaram perguntando qual seria o uso do “caderninho”, talvez porque fosse implícito para eles que o uso de cadernos grandes faz parte do “crescimento” e do avanço nas séries; somente nas 1ª e 2ª séries é que os cadernos eram daquele tamanho... Apresentei a proposta aos alunos, cuidando para que não se chamasse o caderno de “caderninho” (penso que por receio de que pudesse parecer uma atividade de menor importância), mas de *caderno de texto*: eles deveriam escrever, livremente, duas vezes por semana. Cópias, lista de telefone, cardápio da semana, piada, diário, enfim, qualquer tipo de texto. “Mas, diário você não vai poder ler...” disseram algumas crianças. Garanti a eles que bastaria colocar um aviso, eu não leria as páginas “proibidas”. Avisei que os textos não seriam corrigidos da forma tradicional, mas que eu recolheria os cadernos em ocasiões pré-determinadas para saber como andavam as produções. A idéia era que eles, escrevendo o que quisessem e sem ter a preocupação da tarefa escolar, que é corrigida e vale nota, pudessem descobrir o prazer de escrever.

É óbvio que lançar mão de uma estratégia escolar para isso, por si só já implica limitações, ou até mesmo contradições, o que não significa que a escola possa deixar de buscar mecanismos para tal. Este fato implica ter em mente as especificidades dos discursos produzidos pelas crianças, já que todo discurso se estrutura em função das dimensões de quem fala e da sua percepção do outro. E, neste caso, o interlocutor é, ninguém menos, do que a própria professora do grupo.

Anne Marie Chartier (2002, p.9) aponta para o fato de os cadernos utilizados desde sempre na escola serem um dispositivo sem autor, que se não pode precisar quando surgiram, mas que configuram uma prática inerente a esta instituição. Nas palavras da autora, os cadernos são um dispositivo sem autor que estruturam “(...) *de maneira forte, mas impensada, as representações que os mestres e alunos fazem dos saberes escolares, de seus conteúdos, de sua hierarquia e de seu valor*”. Mas, seria possível que os cadernos de texto se inscrevessem em outra categoria, configurando uma atividade de autoria?

É claro que nem todos os alunos escreviam com o mesmo entusiasmo, e que alguns corriam, na medida em que chegava o dia de recolhê-los, para colocar os textos em dia, mas quantas vezes eles reclamaram porque recolhi e demorei a devolver os cadernos! É claro que muitos textos eram, literalmente, “para professor ver”, mas quantos outros deixavam claro que seu autor os havia escrito com grande prazer e cuidado! E, por mais que a qualidade não fosse uma constante, de fato, a relação que começava a se estabelecer a partir daqueles textos ia me deixando intrigada. Eles se transformaram em outro veículo de comunicação dos alunos comigo: houve bilhetes respondidos, chateações, malcriações, textos proibidos mas, ao mesmo tempo, “pedindo” para serem lidos, bobagens das crianças mais sérias, palavras bastante sérias daquelas que geralmente se mostravam mais imaturas e infantis. Parecia haver ali alguma coisa que ia além daquela tarefa, um pouco diferente da maioria, é verdade, que a professora havia inventado.

1.3

As questões e os limites da abordagem

A questão principal deste estudo se configurou, então, em tentar perceber este grupo: o que nos contariam os textos a respeito das crianças, seus autores? O que, ou o quanto, nos fariam de suas vidas, seus gostos, idéias? E, de forma subjacente, procurar estabelecer que tipo de relação as crianças desenvolveram com a tarefa, além de delinear os alcances/implicações de uma atividade como a do caderno de texto para a prática pedagógica cotidiana.

Fica claro que meu envolvimento direto com os alunos e com a atividade desenvolvida traz o risco da subjetividade na análise de todo o processo. Mas é certo que nenhuma investigação, em nenhuma área, se faz sem que a história e os valores do pesquisador permeiem seu trabalho. De acordo com Bourdieu (1998, p.694),

*ainda que a relação de pesquisa se distinga da maioria das trocas da existência comum, já que tem por fim o mero conhecimento, ela continua, apesar de tudo, uma **relação social** que exerce efeitos (vários segundo os diferentes parâmetros que a podem afetar) sobre os resultados obtidos.*

Assim, se é certo que o pesquisador deve trabalhar buscando a auto-objetivação e estando alerta para as possíveis, e prováveis, interferências, também é certo que não pode negar sua subjetividade. E, embora seus achados tenham sido produzidos em campo diferente do conhecimento, que não o da pesquisa sociológica, podemos trazer para esta reflexão a contribuição de Bakhtin (1982, p. 113), quando afirma que

toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro.

Então, por mais rigoroso que seja o processo de investigação e por mais que o pesquisador tenha consciência da necessidade de objetivação, ambos estarão, sempre, impregnados das múltiplas dimensões presentes a todo relacionamento humano.

Também é necessário observar, embora esta consideração em sua essência não seja diferente das colocações anteriores, o fato da atividade em questão ser desenvolvida no âmbito escolar. Luis Percival Leme Britto (2004), no texto *Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares)*, nos fala sobre o caráter interlocutivo, próprio da linguagem e das implicações dos textos produzidos como atividades escolares:

A língua é o meio privilegiado de interação entre os homens. Em todas as circunstâncias em que se fala ou se escreve há um interlocutor. (...) A presença deste interlocutor no discurso de um indivíduo não é algo neutro, sem valor. Ao contrário, em alguma medida, está sempre interferindo no discurso do locutor. (...) É do tipo de relação entre locutor e ouvinte que decorre o tipo de ação a ser empreendida pelo locutor através de seu discurso. (...) O professor, a quem o texto é remetido, será o principal – talvez o único – leitor da redação. Consciente disso, o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará (...) Esse interlocutor, entretanto, não é real. O professor materializa tudo o que o estudante recebeu da escola e outras fontes afins. Atrás da figura estereotipada do professor está a escola e todas as relações próprias da instituição: a autoridade, o superior, o culto, aquele que diz o que deve ser feito. A escola não apenas surge como interlocutor privilegiado do estudante, como passa a ser determinante da própria estrutura de seu discurso. Enquanto interlocutor, ela determinará a própria imagem de língua do aluno. (p.118-120)

Por fim, novamente Bakhtin (1992, p.400) nos ajuda a reconhecer que o conhecimento se constitui de discursos sobre discursos e que “*cada palavra do texto leva para além dos seus limites. Toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos*”, entendendo-se que texto, na sua abordagem, é qualquer enunciação, escrita ou não. Desta forma, é preciso ter clareza de que qualquer abordagem ou inferência que se faça será sempre relativa e necessariamente circunscrita aos fatores, sejam eles referentes ao pesquisador ou ao objeto, que determinam uma investigação específica em um momento também específico.