

2 Crianças, escola e cadernos de texto

2.1 Escolas são de Marte, crianças são de Vênus?

Juntem-se alguns adultos - pais, professores, tios, avós ou simplesmente interessados: se o assunto for criança, dali a algum tempo ouviremos as mais “abalizadas” opiniões, saudosas lamentações e até queixas bastante contundentes. Não têm modos. Não estudam, não lêem, não sabem se expressar. Não brincam, passam todo o tempo à frente do computador ou da televisão. Só querem saber de ouvir música (se é que se pode chamar àquilo de música), de falar ao celular e de roupas de grife. Coitados, não têm infância, não sabem o que é brincar na rua. São abandonados, os pais compensam a falta de tempo dando tudo o que querem. Falta limite. Recebem muita informação e não sabem lidar com ela. São mais inteligentes do que as gerações passadas, já nascem sabendo ligar o computador.

Estas falas, que costumo ouvir no meu dia-a-dia de mãe e professora, vão do saudosismo das épocas passadas, passando, às vezes, por algum entusiasmo, e chegando, quase sempre, à constatação de uma geração perdida. As revistas, jornais e programas de televisão veiculam inúmeras matérias, ora exaltando as possibilidades, ora alertando para os problemas da nova geração. O jornal O Globo publicava, em agosto de 2003, uma matéria sobre “crianças índigo” – hipersensíveis, frutos da revolução tecnológica que os hiperestimula, uma versão superdotada dos portadores de DDA (distúrbio do déficit de atenção) e capazes de desenvolver potencialidades geniais, quando não rotuladas, em casa e na escola, como intempestivas, desatentas e até agressivas. Em contrapartida, outra reportagem, esta da Revista Época, de maio de 2005, apontava um “raio-x” das infrações escolares, listando, por ordem de ocorrência: cabular aula; ausência de material de trabalho; atraso na entrada em aula; atraso no retorno após intervalos; saída de sala sem autorização; recusa ao pedido do professor; abstenção das atividades, brincadeira despropositada, conversas paralelas e desinteresse.

Nas escolas, pelo menos nas que têm um perfil próximo daquela em que trabalho, que atende ao público de classe média/média-alta, há grande

preocupação, cada vez mais cedo, atendendo mesmo aos pais da Educação Infantil, em se oferecer palestras e fazer reuniões tratando de assuntos como limites, sexualidade, drogas. E, na sala de professores e nos corredores, o que se ouve são queixas generalizadas: o aluno atual é um ser quase inatingível, é cada vez mais difícil lidar com as turmas, por mais que se planeje atividades que, acreditamos, têm tudo para agradá-los. Há também uma preocupação recorrente, dos que afirmam estarem estas crianças, cada vez mais cedo, antecipando comportamentos típicos da adolescência, com (quase) todas as transgressões que lhe são características.

Fora do âmbito destas discussões, podemos encontrar na ficção variadas narrações acerca da escola e das relações vivenciadas com a instituição e os professores, desta vez na voz dos alunos. Para citar apenas duas, recorro a Machado de Assis, com seu *Conto de Escola* e a Fernando Sabino e *O Menino no Espelho*, em trechos recortados livremente. Vamos ouvir *seu* Pilar, o aluno criado por Machado de Assis:

“A escola era na rua do Costa, um sobradinho de grade de pau. O ano era de 1840. Naquele dia – uma segunda-feira, do mês de maio – deixei-me estar alguns instantes na rua da Princesa a ver onde iria brincar a manhã. Hesitava entre o morro de S. Diogo e o campo de Sant’Ana. Morro ou campo? Tal era o problema. De repente disse comigo que o melhor era a escola. e guiei para a escola. Aqui vai a razão. Na semana anterior tinha feito dois suetos, e, descoberto o caso, recebi o pagamento das mãos de meu pai, que me deu uma sova de vara de marmeleiro. Ora, foi a lembrança do último castigo que me levou naquela manhã para o colégio. Não era uma menino de virtudes.

Começou a lição de escrita. Custa-me dizer que eu era dos mais adiantados da escola; mas era. Não digo também que era dos mais inteligentes, por um escrúpulo fácil de entender e de excelente efeito de estilo, mas não tenho outra convicção. Na lição de escrita, por exemplo, acabava sempre antes de todos, mas deixava-me estar a recortar narizes no papel ou na tábua, ocupação sem nobreza nem espiritualidade, mas em todo caso, ingênua. Naquele dia foi a mesma coisa; tão depressa acabei, como entrei a reproduzir o nariz do mestre.

Com franqueza, estava arrependido de ter vindo. Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora. Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de

papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma coisa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos (...)

Já o menino Fernando, narra várias brincadeiras na escola, das mais inofensivas até as mais sérias:

“Havia outras brincadeiras perversas ou mesmo perigosas, como a cama de gato: enquanto um ficava de quatro atrás do distraído, outro o empurrava pela frente, fazendo com que tropeçasse e caísse estatelado de costas no chão. Houve mais de uma cabeça quebrada em consequência dessa gracinha.

De outras brincadeiras, a vítima era a própria professora. Como dona Risoleta, por exemplo, que dava aula de religião. Um dia apareceu uma barata na sala de aula. Descobrimos então que dona Risoleta tinha verdadeiro horror de baratas. Desse episódio nasceu uma brincadeira que passamos a fazer em toda aula de religião, duas vezes por semana. Alguém trazia uma barata viva dentro de uma caixa de fósforos vazia, para soltar na aula entre as carteiras, até que um aluno denunciasse a sua presença. Quando não era a dona Risoleta que soltava um gritinho: ‘Uma barata!’

E havia a aula de música. Era também facultativa, mas íamos todos de bom grado, por ser muito divertida, pela bagunça que fazíamos. Seu Asdrúbal se sentava no piano, de costas para nós, tentando impor alguma afinação ao nosso coro de miados de gato. O aluno mais perto da porta se levantava, sorrateiro, e escapulia, fechando-a atrás de si, enquanto outro tomava o seu lugar. O professor se voltava para fiscalizar a turma, que fingia levar a sério a cantoria. E não dava por falta do fujão, e de outro, e mais outro, e outro... À medida que olhava, ia ficando mais intrigado, estranhando alguma coisa, sem chegar a perceber que o número de alunos era cada vez menor. Até o dia em que sobraram apenas seis e tão logo seu Asdrúbal se voltou para o piano, escaparam todos de uma vez, em debandada silenciosa, porta afora, deixando a sala vazia.

Havia também uma brincadeira, que era botar rabo nas professoras. Brincadeira perigosa, que às vezes acabava mal. Era um rabo de papel, podia ser de tiras de jornal ou mesmo de pano, como os dos papagaios que empinávamos. Bastava amarrá-lo num alfinete torto como um anzol e dependurá-lo com delicadeza na parte de trás da saia, quando a professora estivesse de costas (...)

Mesmo levando-se em conta o caráter ficcional das narrativas, parece que, desde sempre, coloca-se em pauta as questões envolvendo alunos e suas relações com a escola e os professores. Ontem ou hoje, parece que não há como negar a distância que se coloca entre as expectativas e queixas dos adultos e o mundo dos alunos.

Mas, afinal, o que há de concreto nisto tudo? O que se afigura, ou já nos aflige, é uma situação limite ou trata-se apenas de *outro* momento, *outra* geração, com demandas e contornos *diferentes*, necessariamente inscrita na sua particularidade? Se toda comparação ou expectativa passa, obrigatoriamente, pelos modelos que vivenciamos ou idealizamos, que parâmetros devemos nos colocar no lidar com nossos alunos?

2.2

A escola, os alunos e a professora

A escola objeto de meu estudo, particular, localizada na zona sul do Rio de Janeiro, oferece desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e atende a um público de classe média/média alta, oriundo de famílias formadas, na sua maioria, por profissionais liberais. Todos os professores cursaram, no mínimo, a graduação e muitos já cursaram, ou estão cursando, pós graduações e mestrados. A escola experimentou grande crescimento nos últimos cinco anos, tendo inclusive aberto mais uma unidade em outro bairro da cidade. A faixa de remuneração é compatível com a de outras grandes escolas da cidade.

Em relação ao enfoque pedagógico, a Escola caracteriza-se por um recorte não conteudista, optando por desenvolver um trabalho intenso nas áreas de leitura, escrita e raciocínio lógico matemático, principalmente nas séries iniciais. Assim, nas aulas de Língua Portuguesa, utiliza-se sempre o texto, desde os literários, passando pelos que se apresentam no cotidiano e chegando às produções dos próprios alunos, como base para a reflexão sobre a língua. Essa liberdade de atuação não exclui o planejamento cuidadoso, como forma de garantir a intencionalidade da proposta pedagógica, que deve favorecer o desenvolvimento do gosto pela leitura e escrita e o aprimoramento de seus usos como instrumentos sociais.

O grupo de alunos estudado cursava, à época do desenvolvimento da atividade, a 4ª série do Ensino Fundamental I e apresentava idade média de 10 anos. Distribuídos em três turmas, perfaziam um total de 92 crianças, entre os quais havia quatro bolsistas - três filhos de professores e um filho de um funcionário da portaria - e um aluno repetente. Todas as três turmas eram consideradas muito boas do ponto de vista do aproveitamento pedagógico

Uma vez que a maioria dos cadernos analisados pertence a alunos da turma A, e que esta era a turma em que eu desenvolvía a atividade, considero oportuno trazer algumas considerações adicionais sobre este grupo. Considerada uma ótima turma, tanto do ponto de vista pedagógico quanto comportamental, a turma A contava com 30 alunos – 13 meninas e 17 meninos. No início do ano houve a entrada de dois meninos novos, um deles repetente, e ambos foram bem recebidos, logo se integrando ao grupo. Em meados de março chegou outra nova aluna, vinda da turma B por problemas de adaptação. Inicialmente festejada, em pouco tempo já ocorriam diversos atritos entre ela e as outras meninas da turma. Ainda que fossem unidos e convivessem de forma harmoniosa, havia claramente dois subgrupos de meninas e três de meninos, sendo que um relacionava-se mais com alunos das outras turmas. Em relação ao aspecto pedagógico, havia cinco crianças com rendimento mais baixo e todas as outras tinham desempenho considerado muito bom. De uma forma geral, eram envolvidos com a escola e com as tarefas, sendo bastante elogiados por todos os professores.

Já as turmas B e C, apesar de também muito boas em relação aos aspectos pedagógico e relacional, eram mais agitadas e mostravam um perfil mais transgressor. Embora esta possa parecer uma análise superficial, a turma A era o desejo e a saudade de todos os professores, uma unanimidade na escola. Obviamente, diante de tais características, qualquer outra ficaria em desvantagem...

Em relação às professoras, fomos duas a desenvolver a atividade. No entanto, como a maioria dos cadernos veio da turma em que eu era a responsável pela atividade, e os outros da turma C, em que eu também lecionava, creio ser mais relevante traçar o meu perfil.

Graduada em Pedagogia em 1989, trabalhei como professora auxiliar numa escola particular por um ano e fui regente por dois anos em outra. Concursada, assumi uma turma de alfabetização num CIEP, na qual não cheguei a lecionar nem um mês, entrando de licença por problemas na gravidez. Fiquei

afastada da sala de aula até 1996, quando ingressei na escola atual, na qual tenho trabalhado sempre com turmas de 3^a e 4^a séries. Assim, posso dizer que minha prática foi, em grande parte, construída nesta escola.

Em 2000 passei a ser responsável também pela orientação pedagógica das professoras de 2^a a 4^a série, orientando e supervisionando todo o trabalho cotidiano, e desde 2006 atuo somente nesta última função, que pressupõe, apesar de não haver mais a regência de turma, um contato estreito com as atividades desenvolvidas em sala de aula. Quanto a minha atuação, posso dizer que é marcada por uma grande inquietação com o desenvolvimento integral dos alunos, acreditando que é necessário conciliar sempre os aspectos de formação e informação. Sei que esta afirmação pode parecer lugar comum, mas creio realmente que é na junção destes dois pólos que se pode levar a termo um trabalho efetivo em educação. Acredito que a escola, hoje principalmente, é, além de um espaço privilegiado de troca de informações e experiências, um espaço normativo por excelência, talvez o mais consistente dada a grande diversidade dos outros ambientes sociais, em que os alunos convivem sob um corpo de regras único durante boa parte do seu dia. Este aspecto me parece fundamental para a formação integral do aluno, afinal o conhecimento e a aplicação que se dá a ele, se constroem principalmente na interação com o outro e com o meio. Então, a busca constante pelo aprimoramento pedagógico inclui, necessariamente, a observação de atitudes e procedimentos fundamentais ao ofício de aluno. Desta forma, com uma atividade como a do caderno de texto, tinha em mente, além do desejo de estabelecer uma relação de fruição com a escrita, a idéia de estabelecer o hábito do registro e uma atitude autônoma em relação a uma tarefa, inicialmente, pouco dirigida e livre do aspecto da correção formal.

2.3 A atividade

A atividade do caderno de texto foi apresentada por mim e discutida com o grupo de professores no final de 2003, tendo início no ano letivo de 2004, nas turmas de 1^a à 4^a série do Ensino Fundamental da Escola X. A proposta inicial, pensada para as turmas de 3^a e 4^a séries, era que os alunos escrevessem qualquer tipo de texto, copiado ou de autoria própria, no mínimo duas vezes por semana. Caberia a cada um escolher o que registrar e cumprir a cota mínima semanal. Esta foi a forma adotada para os alunos mais velhos, enquanto que para os menores, de 1^a e 2^a séries, optou-se por uma atividade mais dirigida: um texto semanal, com tema combinado com a turma. A idéia era habituá-los à nova rotina antes de partir para uma atividade que requereria grande autonomia. Feita esta contextualização inicial, passarei agora a tratar somente da atividade realizada com os alunos da turma A da 4^a série.

O grupo de professoras da 4^a série era formado por mim e mais duas colegas, que nos revezamos duas a duas em cada turma. Assim, eu lecionava Língua Portuguesa e História e Geografia na turma A e Matemática e Ciências na turma C. A professora M. lecionava Língua Portuguesa e História e Geografia nas turmas B e C, e a professora K., se encarregava da Matemática e das Ciências nas turmas A e B. Apesar de não trabalhar com a turma B e de não lecionar Língua Portuguesa na turma C, pude acompanhar o desenvolvimento da atividade nas duas, tanto através das reuniões semanais de planejamento e orientação pedagógica, quanto pelo contato direto com as crianças – em sala de aula, no caso da turma C, e fora dela no caso da turma B, da qual meu filho fazia parte, o que me permitia um contato estreito com grande parte das crianças e também com seus pais. Por isso também é que dos cadernos que recebi, por empréstimo, para a realização desta pesquisa, constam alguns das turmas B e C.

Logo na primeira semana de aula apresentei aos alunos a proposta do caderno e como as dúvidas eram muitas – *mas pode escrever qualquer coisa? em que dias vamos escrever? pode copiar texto? você não vai corrigir? e se eu não escrever? e se eu esquecer? quando você vai ler? pode ter palavrão? pode escrever no computador e colar no caderno? pode desenhar? e quando eu não quiser quer você leia?...* – decidimos inaugurá-lo com as regras da atividade:

escrever no mínimo dois textos por semana, numerá-los, colocar sempre a data, o título e a referência da fonte quando copiados. Houve também algumas reclamações – *dois textos por semana, além das redações? Então, no dia do caderno de texto não vai ter dever de casa, não é? se você não vai corrigir, para que fazer?*

Neste mesmo dia, surgiram várias sugestões do que escrever, algumas dadas por mim, outras por parte das crianças: listas, curiosidades, piadas, músicas, receitas, fatos do dia-a-dia, comentários sobre notícias e/ou acontecimentos, histórias, histórias em quadrinhos. Combinamos que os cadernos seriam recolhidos dali a um mês e eles escreveram na agenda, na data marcada, que aquele era o dia de trazer o caderno e o número mínimo de textos que devia conter. Durante o primeiro mês várias crianças comentaram os textos que estavam escrevendo, algumas ainda se certificando se estavam cumprindo corretamente a tarefa, outras fazendo questão de mostrar que estavam em dia com ela. À medida em que chegava o dia da entrega, alguns alunos comentaram que estavam atrasados e perguntaram se o prazo poderia ser estendido. Outros, já tendo cumprido a cota estipulada, foram incentivados a escrever mais. No dia marcado, alguns alunos não trouxeram o caderno, e foram instruídos a trazê-lo no dia seguinte, mas a grande maioria cumpriu o combinado, ainda que nem todos tivessem feito o número mínimo de textos.

Ao fazer a primeira leitura dos cadernos, optei por escrever bilhetes em folhas a parte, daqueles bloquinhos com cola na parte superior e os fixei na contra-capa dos cadernos. Fiz comentários gerais sobre os assuntos escolhidos, procurando sempre incentivar os registros - receitas que pareciam ser muito gostosas, desfecho inesperado de uma história, preferências explicitadas numa lista de músicas etc - mas também deixei registrados os casos de atraso e falta de textos. Ao devolvê-los, disse que achava melhor escrever os bilhetes nos cadernos, por medo de que as folhinhas se perdessem, já que queria que cada um deles tivesse todos os registros feitos ao longo do ano. A grande maioria foi contra, os bilhetes deveriam continuar sendo escritos nas folhas do bloquinho, eles grampeariam ou colariam de novo, mas nada de intervenção nos cadernos... Que agradável surpresa! O primeiro passo parecia estar dado: eles estavam se apropriando daquele instrumento.

Após o primeiro recolhimento, parecia que a atividade não oferecia mais dúvidas e já havia se incorporado à rotina dos alunos. No entanto, ao recolhê-los da 2ª vez, em meados de maio, ainda havia crianças com um número de textos abaixo do combinado, algumas com vários textos feitos num só dia, demonstrando apenas um cumprimento formal da tarefa e um grande número de listas e textos copiados. Conversando com M., a outra professora da série, ela relatou as mesmas questões e sugeriu o encaminhamento que havia dado com suas turmas: em grupo, listaram 10 temas que deveriam ser cumpridos até o próximo recolhimento. Confesso que, mesmo gostando da idéia, resisti em fazer algo mais diretivo; assim, limitei-me a elaborar com os alunos uma lista de sugestões, que eles poderiam, ou não, seguir. Também sugeri que cada um, de posse dos seus horários na parte da tarde, anotasse na agenda em que dias seria mais provável que escrevessem seus textos. Queria assim insistir no aspecto da autonomia de cada um e, mais do que isso, no desejo da escrita nos momentos em que ele se apresentasse.

Até o meio do ano fiz mais um recolhimento, sendo três no total, e no último ainda persistiam alguns problemas com o prazo de entrega, cumprimento de todos os textos e variedade dos temas. Na última devolução aos alunos, sugeri a escolha de um texto para ser lido para o grupo ou trocado com um colega da sala. E, como encerramento do bimestre, pedi, desta vez direcionando o tema, uma escrita feita por um adulto, que deveria registrar uma música e/ou poesia que gostaria de dedicar ao aluno, ou que ele simplesmente passasse a conhecer.

No início do 2º bimestre, ao recomençar o trabalho com o caderno – e, infelizmente, nenhuma criança escreveu durante as férias – novamente fiz um atividade dirigida, pedindo uma avaliação dos textos anteriores, que englobava os aspectos formais de caligrafia, ortografia e cumprimento de todos os textos além da escolha do que mais houvessem gostado e reescrita do que julgassem necessário.

De uma forma geral, o encaminhamento da atividade não variou muito ao longo do 2º bimestre, mas a partir daí, alguns alunos, cujos textos apresentavam questões muito específicas, foram chamados em momentos individuais para fazer uma leitura conjunta comigo, sendo orientados a refazer e aprimorar seus trabalhos. Cabe ressaltar, também, que no início do mês de agosto, após uma avaliação em conjunto com M., houve uma pequena mudança no encaminhamento da proposta: a partir daquela data os textos não poderiam mais ser totalmente livres, já que se havia percebido que persistia a tendência à escolha de cópias e listas; assim, pelo

menos um, dos dois pedidos semanalmente, deveria ser de autoria própria. Ao longo do segundo semestre, fizemos mais uma vez a troca de cadernos para leitura de textos escolhidos pelos autores, ocasião em que as crianças escreveram bilhetes umas para as outras. E houve, sempre, a possibilidade de qualquer criança ler, ou pedir que eu lesse, um texto seu para a turma.

Enfim, a atividade do caderno durou todo um ano letivo, embora o número estipulado, dois textos por semana, não tenha sido seguido à risca. De qualquer forma, ao final do ano, todos os alunos tinham um documento que registrava, além de gostos e escolhas, sua trajetória através da escrita no ano de 2004.

2.4

As crianças e a atividade

Em meados de 2004, já pensando em utilizar os cadernos de texto para minha dissertação, elaborei dois questionários, uma para os alunos e outro para os pais. Minha idéia, a princípio, era investigar a relação estabelecida com a atividade e, a partir das respostas obtidas, fazer entrevistas com algumas crianças. Mesmo tendo modificado a proposta inicial, acredito que este material possa contribuir com o encaminhamento atual deste projeto, trazendo outras observações além das que pude registrar utilizando somente minhas anotações de aula e minhas impressões pessoais.

Ao final do ano letivo, solicitamos, M. e eu, que os alunos respondessem a um questionários sobre a atividade do caderno de texto. Eram 8 blocos de perguntas de múltipla escolha, com espaço opcional para comentários, e uma parte final de escrita solicitando sugestões para o encaminhamento da atividade no ano seguinte. As perguntas procuravam investigar a frequência e iniciativa de uso do caderno, as impressões sobre a escrita em geral e sobre a atividade em particular, além de possíveis reflexos desta sobre o gosto e melhoria na escrita.

Os alunos sabiam que o questionário tinha dupla finalidade: seria usado para a minha pesquisa e para redefinir, se assim julgássemos necessário, mudanças para o ano seguinte. As três turmas responderam ao questionário no horário de aula e as crianças faltosas o fizeram logo que retornaram à escola. Todos foram orientados a responder a parte de múltipla escolha, sendo opcionais

os comentários e as sugestões, mas enfatizamos que estes últimos seriam de grande valia para os dois propósitos do instrumento. Ainda que as três turmas tenham respondido ao questionário, optei por tabular somente os 30 questionários da turma A, pelo fato da maioria dos cadernos vir desta turma.

A tabela da página seguinte reproduz as perguntas feitas e apresenta o número e o percentual de respostas dadas.

Distribuição das respostas dadas pelos alunos segundo os quesitos do questionário (N= 30)

Questionários respondidos pela turma A – 30 alunos		
	número de respostas	%
1. Durante o ano você escreveu no caderno:		
a)		
<input type="checkbox"/> mais do que foi pedido	6	20
<input type="checkbox"/> somente o que foi pedido	22	74
<input type="checkbox"/> menos do que foi pedido	2	6
b)		
<input type="checkbox"/> espontaneamente	8	27
<input type="checkbox"/> algumas vezes espontaneamente	12	40
<input type="checkbox"/> somente quando a professora pedia	10	33
2. Você acha que a atividade do caderno de texto é:		
<input type="checkbox"/> ótima	6	20
<input type="checkbox"/> boa	17	57
<input type="checkbox"/> razoável	7	7
<input type="checkbox"/> ruim	0	0
<input type="checkbox"/> péssima	0	0
3. Você gostou de escrever:		
<input type="checkbox"/> todos os textos	2	7
<input type="checkbox"/> a maioria dos textos	18	60
<input type="checkbox"/> alguns textos	9	30
<input type="checkbox"/> poucos textos	1	3
<input type="checkbox"/> nenhum texto	0	0
4. Você prefere escrever:		
<input type="checkbox"/> textos livres	25	83
<input type="checkbox"/> textos com propostas	0	0
<input type="checkbox"/> às vezes textos livres; às vezes com proposta	5	17
5. Você gosta de escrever?		
<input type="checkbox"/> sim	8	27
<input type="checkbox"/> quase sempre	9	30
<input type="checkbox"/> algumas vezes	12	40
<input type="checkbox"/> quase nunca	0	0
<input type="checkbox"/> não	1	3
6. Você acha que o caderno de texto ajudou a melhorar sua escrita?		
<input type="checkbox"/> sim	12	40
<input type="checkbox"/> um pouco	11	37
<input type="checkbox"/> não	2	6
<input type="checkbox"/> não sei	5	17
7. Se os textos do caderno fossem corrigidos:		

a)		
<input type="checkbox"/> você escreveria do mesmo jeito	13	43
<input type="checkbox"/> você escreveria com mais cuidado	17	57
b)		
<input type="checkbox"/> você gostaria mais da atividade	2	6
<input type="checkbox"/> você gostaria menos da atividade	5	17
<input type="checkbox"/> não faria diferença para você	23	77
8. Você acha que o caderno:		
<input type="checkbox"/> fez você gostar mais de escrever	13	43
<input type="checkbox"/> fez você gostar menos de escrever	1	3
<input type="checkbox"/> não interferiu em seu gosto pela escrita	16	54

Sintetizando, fica claro que os alunos, na sua maioria, escreveram somente o que foi combinado – dois textos por semana – e que não o fizeram de forma totalmente autônoma. Em relação ao gosto pela atividade, os números indicam uma boa aceitação e sobre o gosto pela escrita, também a maioria das respostas revela ser uma atividade prazerosa, principalmente quando há a possibilidade dos textos livres. Quanto ao item “correção dos textos”, as respostas mostram que o fato de não haver correção formal não influenciou no gosto pela atividade, embora mais da metade dos alunos tenha afirmado que a cumpririam com mais cuidado se houvesse esta correção. Por fim, também mais da metade das crianças afirma que a atividade promoveu alguma melhoria em seu nível de escrita, embora não tenha contribuído efetivamente, para um aumento do gosto pelo ato de escrever.

Sobre a parte não objetiva do questionário, cabe informar que, do total de 30, 22 crianças fizeram observações adicionais e todas elaboraram sugestões sobre a continuidade da proposta. A seguir, transcrevo alguns dos comentários, escolhidos primeiramente pelo grau de incidência – as questões mais comentadas foram as que perguntavam sobre a preferência por textos livres ou com proposta e sobre melhoria da escrita. No entanto, o conteúdo das observações sobre a não correção dos textos também revela dados que julgo importantes tanto para a análise da atividade quanto para compreender melhor o grupo estudado.

É interessante notar que 16 crianças aproveitaram o espaço das observações para enfatizar a preferência pelos textos livres. As justificativas parecem apontar para uma sensação de independência, mas algumas trouxeram também a possibilidade de falar de si próprias: *“os textos que eu escrevia eram da minha imaginação, e o que eu queria escrever”*; *“tive a liberdade de criar histórias, falar coisas sobre a gente”*; *“não gosto de tarefa ditada”*; *“é uma maneira de mostrar o que eu gosto, ou o que você sente”*; *“você pode escrever o*

que quiser”; “acho mais divertido”; “eu conto mais a minha vida”; “você escolhe, e aí é melhor”, “não gosto de ser obrigada”; “eu prefiro textos livres porque copio poesias e dou opiniões sobre algumas coisas”; “gosto de escrever textos livres porque eu invento histórias legais”; “gosto de ter idéias”; “para estimular a minha imaginação”; “eu acho legal ter um caderno para a gente escrever o que quer”; “acho que o caderno de texto tem que ser uma coisa divertida”; “no começo do ano a gente podia escrever o que quisesse, agora tem toda um regra”.

Outros comentários que chamam à atenção são os que enfocam a relação da atividade com melhorias na escrita, em que nota-se a não distinção entre os fatores gramaticais, ortográficos e gráficos e os aspectos de coerência e coesão textuais, que são os que denotam maior competência na escrita. Por outro lado, não há como negar que a melhoria da escrita passa também pela qualidade ortográfica e de grafia já que, estando estas questões resolvidas, pode-se investir nos outros aspectos e no refinamento do texto. Nada menos que 10 das crianças falaram sobre melhoria da letra e da ortografia: *“escrever sempre treina os dedos e a letra”; “no começo do ano eu tinha uma letra ruim, mas eu escrevendo muito ela foi melhorando”; “eu treino muito a escrita no caderno de texto”; “com o passar do tempo, minha ortografia melhorou e ficou mais caprichada”; “eu tinha uma letra feia”. Outras chegaram mais perto da questão mais ampla da escrita: “fui aperfeiçoando (os textos) com os bilhetes”; “escrevemos palavras difíceis e aperfeiçoamos o intelecto”; antes ela era boa, com a caderninho ficou melhor ainda”.*

Os comentários sobre a não correção dos textos, ainda que em menor número, foram bastante articulados: *“prefiro sem correção porque fica feio quando passam caneta na página”; “se houvesse correção eu poderia entender meus erros”; “eu admito que se fossem corrigidos eu tomaria mais cuidado”; “acho que independentemente da professora corrigir nós temos que cumprir seriamente a atividade”.*

Finalizando esse primeiro debruçar sobre as respostas dadas, transcrevo algumas das sugestões - curiosas, como as que propõem aumentar a quantidade de textos, estipular um mínimo obrigatório de linhas e valer nota, ou que retomam questões já colocadas: *“poderia ter três textos por semana, ou um texto para as sextas”; “textos maiores de 10 linhas, porque se não os alunos ficam muito preguiçosos”; “que valesse nota e que os alunos mesmos se dessem a nota, mas*

não ia valer ponto na nota global”; “escrever três vezes por semana, assim alguns alunos melhoram a letra, a ortografia, os textos”; “que as crianças escolhessem dois textos (2 listas, 2 receitas, etc) e uma história”; “a professora escrever, numa folha à parte, os erros de ortografia e em que ele podia melhorar”; “que tivesse correção em todos os textos para as crianças melhorarem a letra”; “toda semana ter um dever no caderno”; “acho que os textos todos deveriam ser livres”; “eu acho que deveriam ser 4 textos por semana. E que na sala a gente pudesse ler oralmente pra turma”; “que fosse a mesma coisa, só que não fosse obrigado a escrever”; “que passasse menos texto com proposta”; “que cada texto tivesse um bilhete”; “ter propostas mais legais, como suspense, terror, inusitado e coisas do tipo”.

Creio que estas primeiras colocações dos alunos, tanto através das respostas quanto das observações e sugestões, já nos trazem algumas questões importantes. Em primeiro lugar, é preciso notar o grande número de crianças que, espontaneamente, preencheu os campos opcionais de comentários e sugestões, o que parece indicar, se não o envolvimento com a tarefa, pelo menos um sentimento de estar muito à vontade para a colocação de suas idéias.

Vale ressaltar também que as observações e as respostas que revelaram a preferência pelos textos livres são confirmadas pelo número de textos classificados como relatos pessoais, que superam todas as outras categorias, inclusive as de textos copiados, como veremos no capítulo seguinte. Ainda sobre este tema, e tomando como base as respostas, podem parecer conflitantes a preferência por textos livres e o grande número de crianças que optaria pela correção dos textos.

2.4.1 As contribuições de Sara Paín

Para aprofundar dois dos pontos levantados na seção anterior, a preferência pelos textos livres e os comentários sobre a (não) correção, gostaria de voltar ao início dos estudos que conduziram a este trabalho. Antes desta pesquisa se delinear desta forma, meu projeto era desenvolver um estudo que investigasse a relação das crianças com a atividade do caderno de texto – e o título da dissertação seria “Cadernos de texto: prazer ou mera tarefa?”. Para tanto, escolhi como aporte os escritos de Sara Paín, buscando compreender o lugar do prazer na atividade e, mais especificamente, na atividade escolar. Mesmo que este já não seja o foco desta pesquisa trabalho, algumas colocações sobre o tema são necessárias, tanto para ampliar a discussão sobre o alcance da atividade quanto para discutir, posteriormente, a análise dos textos dos alunos.

Em primeiro lugar, a autora (1989, p.15) nos alerta para o fato de que

O processo de aprendizagem não configura nem define uma estrutura como tal, e o fato de certos acontecimentos serem passíveis de classificação, sem confusão, sob o nome ‘aprendizagem’, se deve mais à sua função e modalidade, e no melhor dos casos à sistematização das variáveis intervenientes do que à sua assimilação a uma construção teórica coerente.

Se a aprendizagem não é uma estrutura, não resta dúvida de que ela constitui um efeito, e neste sentido, é um lugar de articulação de esquemas.

E, frisando a “vastidão deste lugar de coincidência”, segue afirmando que *nesse lugar do processo de aprendizagem coincidem um momento histórico, um organismo, uma etapa genética da inteligência e um sujeito associado a outras tantas estruturas teóricas*, para enfatizar, prioritariamente, o materialismo dialético e as teorias piagetiana da inteligência e psicanalítica de Freud, que instauram a ideologia, a operatividade e o inconsciente, e nos trazem as dimensões implicadas nesse processo.

Sem perder de vista a abrangência destas dimensões, faz-se necessário, nesse momento, restringir um pouco esta análise para tentar responder à questão que inicialmente me trouxe a este trabalho e delinear algumas considerações sobre os dados surgidos com a tabulação das respostas dos alunos aos questionários. Assim, ao enfatizar a construção do conhecimento como paralela à constituição do sujeito, Paín nos chama à atenção para o fato de que, havendo duas estruturas

distintas - e necessariamente distintas para que haja um desenvolvimento sem patologias - uma que diz respeito ao pensamento cognitivo e outra que trata do pensamento subjetivo, estas se conjugam numa unidade, que é o sujeito.

(...) não se pode contrapor a cognição (que é uma estruturação) ao afeto (que é uma sensação). E os dois pertencem a níveis de análise completamente distintos! A cognição corresponde à organização dos afetos, porque os afetos estão organizados em sistemas simbólicos. (...) Nós temos os sentimentos como elaborações que nos permitem situar-nos no cenário onde se desenrola o drama de nossa existência. Paín (1997, p.38)

É, então, na relação entre objetividade e subjetividade, entre conhecimento e desejo, que se faz a construção do conhecimento por parte do indivíduo e a constituição do sujeito pelo conhecimento. E através do conhecimento ele se constitui como ser humano e se define como sujeito.

A autora traz à tona reflexões fundamentais que, muitas vezes, acabam passando despercebidas no cotidiano das tarefas escolares. E em suas colocações sobre o papel da escola e, mais especificamente, do professor frente à tarefa educativa, encontramos lugar para situar a questão do prazer pela atividade.

O aluno aprende quando se torna sujeito do conhecimento e do desejo de aprender:

(...) a pedagogia durante muito tempo tratou de ficar no âmbito daquilo que ela considerava que era mais fácil de manejar, mas que não é nada fácil. Ela tratou daquilo que é a relação do sujeito com o conhecimento, elaborado como uma didática, como situação de conhecimento – ou seja, a metodologia – esperando que nessa situação de fazer o mundo mais interessante se pudesse conseguir a aprendizagem. Este âmbito enfocava apenas o lado do estímulo do conhecimento. Mas isso tem um limite. É verdade que a metodologia pode muitas vezes fazer o conhecimento mais dinâmico, torná-lo um aventura, pôr o sujeito em situação. Mas há uma outra dimensão, que não foi estudada o suficiente em pedagogia, que é a simbologia desse conhecimento. (...) Quando eu ensino uma disciplina para o homem, que atribui significados, não é um problema do que é, ou como se comporta – senão do que significa. (ibid, p.6)

Todo esse processo gera uma série de emoções que o professor não controla, mas para os quais pode estar atento. Penso, então, que a preferência da grande maioria dos alunos pelos textos livres tem a ver com essa busca pela significação, com a necessidade de conjugar, e assim re-significar, uma tarefa, que lhes é imposta, com uma forma pessoal de realizá-la.

Complementando esta abordagem, Paín alerta para o caráter utilitário que, cada vez mais se impõe ao processo educativo: a necessidade de ser eficaz e de se

instrumentalizar para um porvir, subtrai o prazer da aprendizagem pela aprendizagem, já que *a questão da utilidade está contra a questão do desejo*. (ibid, p.8) No entanto, a noção do dever surge de forma imperativa, e aprender pelo sentido de ser mais útil não é o mesmo que aprender por dever, já que este, sim, pode se construir sobre o desejo. Em seu livro *A função da ignorância*, Sara Paín trata mais detalhadamente desta questão – o prazer de aprender em si mesmo. Dela emerge a pergunta que, talvez inconscientemente, motivou a atividade do caderno de texto e, num primeiro momento, esta pesquisa: existe lugar para o prazer na tarefa escolar? Trata-se de encontrar o prazer da ação, o prazer de uma função bem realizada, onde o ato vale apenas por si mesmo, apenas para o sujeito, e não para a necessidade que o exige.

Deste ponto, podemos nos remeter ao outro lado da questão, o da instituição escola, com seus saberes e procedimentos específicos, e à importância do papel da escola e do professor enquanto instituições, representantes de um processo que deve ser solene e pleno de rituais. Temos assistido, cada vez mais violentamente, à perda dos rituais em todas as instâncias da sociedade, como se o que é novo pudesse e, mais do que isso, necessitasse, prescindir do que lhe precede. E a escola, na busca de novas significações e do acerto, cuida, ela mesma, de romper indiscriminadamente com suas antigas práticas, sem conseguir mesclar os lugares do antigo e do novo. No entanto,

é importante dar uma certa solenidade a certas coisas se se quer que essas coisas sejam respeitadas. Há um grande perda de ritual na escola (...) Porque, se nós tiramos os símbolos, tiramos também a importância e a única coisa que resta é uma exigência cega. (ibid, p. 8).

Será que não é isso que as crianças indicam ao preferir uma atividade com correção? Retomando o início dessas considerações, e a citação sobre a dimensão social da aprendizagem, parece claro que o sistema escolar em si, com suas características tão marcadas de avaliação do aprendiz, exerce neste ponto uma forte influência. Ainda que a escola em questão procure relativizar essa avaliação e que atividade proposta tivesse como objetivo uma correção não formal, buscando, em última análise, que o próprio aluno participasse da sua avaliação, identificando suas falhas e seus progressos, a figura de autoridade do professor, personificando a autoridade do sistema escolar, ainda é o referencial mais forte. Essa constatação e comentários como *“prefiro sem correção porque fica feio*

quando passam caneta na página” e “se houvesse correção eu poderia entender meus erros”, alertam - a mim, professora da escola enfocada - para dois fatos: primeiramente para a necessidade de re-significação desses processos de avaliação, se queremos, de fato, que nossos alunos participem ativamente e se apropriem de seu processo de aprendizagem; e, em segundo lugar, para a necessidade de clareza do como, do que e do por que avaliar, sabendo que isso é parte inquestionável do nosso papel nesse processo, e uma expectativa dos alunos, demandando tanto firmeza quanto sensibilidade. Em outras palavras, “hay que endurecer, pero sin perder la ternura jamás”...

Temos, escola e professores, confundindo autoridade e autoritarismo, nos eximido do papel de autoridade, de representantes do conhecimento que somos, aptos a auxiliar o aluno na construção da autonomia necessária à conquista deste conhecimento. E a criança, sabemos, só se forma saudavelmente se recebe, por parte dos adultos, as necessárias cercas ao seu desenvolvimento, os limites que a farão recuar ou ousar, ou até transgredir, seguramente.

Uma clareza naquele que demanda indubitavelmente resulta em uma clareza no outro, o qual, assim, pode definir-se em função da demanda. (ibid, p.37).

Afinal, aprendemos através de modelos identificatórios e cognitivos que são oferecidos pelos outros e ao qual o sujeito retorna para legitimar as aprendizagens que porventura tenha adquirido por autodidatismo.