ANABELA ALMEIDA COSTA E SANTOS

**CADERNOS ESCOLARES NA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO
FUNDAMENTAL: FUNÇÕES E SIGNIFICADOS**

*Dissertação apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de São Paulo,
com o parte dos requisitos para obtenção de
título de Mestre em Psicologia.*

São Paulo

2002

ANABELA ALMEIDA COSTA E SANTOS

**CADERNOS ESCOLARES NA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO
FUNDAMENTAL: FUNÇÕES E SIGNIFICADOS**

*Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo, com o parte dos requisitos para
obtenção de título de Mestre em Psicologia.*

Área de concentração: Psicologia Escolar

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilene Proença Rebello de Souza

São Paulo

2002

**Ficha Catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca
e Documentação do Instituto de Psicologia da USP**

Santos, A. A. C. e

Cadernos escolares na primeira série do ensino fundamental: funções e significados / Anabela Almeida Costa e Santos. – São Paulo: s.n., 2002. – 152p.

Dissertação (mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade.

Orientadora: Marilene Proença Rebello de Souza.

1. Psicologia escolar 2. Cadernos escolares 3. Etnografia 4.
Interação professor-aluno 5. Ensino de 1º grau I. Título

**CADERNOS ESCOLARES NA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO
FUNDAMENTAL: FUNÇÕES E SIGNIFICADOS**

ANABELA ALMEIDA COSTA E SANTOS

BANCA EXAMINADORA

(Nome e Assinatura)

(Nome e Assinatura)

(Nome e Assinatura)

Dissertação defendida e aprovada em: ____/____/____

AGRADECIMENTOS

Aos alunos da sala de aula estudada, especialmente Severino e Eduardo, que me ajudaram e ensinaram, de modo encantador, a compreender as funções e os significados dos cadernos escolares.

A Ana que, mesmo sem compreender completamente minhas intenções e ações, abriu de modo gentil e corajoso as portas de sua sala de aula, possibilitando a realização da pesquisa, fornecendo informações valiosas e estando disposta a conversar e refletir.

A Marilene Proença Rebello de Souza por suas contribuições técnicas e teóricas que auxiliaram, de modo fundamental, na difícil tarefa de aprender como se faz uma dissertação de mestrado.

A Adriana Marcondes Machado e Belmira Bueno pelas sugestões apresentadas por ocasião do Exame Geral de Qualificação, que auxiliaram no desenvolvimento e conclusão deste trabalho.

À grande companheira e mestra M. Silvia P.M.L. da Rocha que me ajudou decisivamente a criar e a desenvolver a idéia desta pesquisa; presente e atuante em diversos momentos, trazendo sempre questionamentos e acréscimos precisos.

A Maria Helena Patto pelas inestimáveis contribuições teóricas, pela gentil disponibilidade e pela postura instigante, que impulsionaram e possibilitaram importantes reflexões.

Às queridas amigas Walkíria Duarte Raphael e Audrey Rossi Weyler fundamentais nos melhores e piores momentos; sempre presentes, cuidadosas, receptivas, dispostas a abrir seus corações e casas para me receber.

A Marinês Lana, sempre amiga e disponível, e Marcelo Michelsohn leitores perspicazes, que incentivaram, opinaram e questionaram.

A Lygia Viégas, Marcelo Roman e Valdirene Machado companheiros em discussões e reflexões que foram fundamentais na composição deste trabalho.

A Vera Carvalho por seu cuidado na revisão.

A Ivan Girsas pelo incentivo e por sua fé, constante e infindável, na qualidade do meu trabalho.

A José Artur Fernandes pelo interesse constante, por minhas idéias e meus escritos, que me ajudou a acreditar e persistir; por suas contribuições teóricas e de ordem prática, e por ter sido sempre companheiro, nas presenças e nas ausências.

A minha mãe e a minha avó, Maria José Almeida Costa e Santos e Mavide Ferreira Dias dos Santos, pelo apoio logístico e afetivo.

À FAPESP pelo apoio financeiro que possibilitou a dedicação integral à pesquisa.

Foto: Sebastião Salgado
Filha de sem-terra num acampamento em Barra da Onça, Sergipe, Brasil, 1996.

O CADERNO

Toquinho

Sou eu que vou seguir você
Do primeiro rabisco até o bê-a-bá
Em todos os desenhos coloridos vou estar
A casa, a montanha, duas nuvens no céu
E um sol a sorrir no papel
Sou eu que vou ser seu colega
Seus problemas ajudar a resolver
Sofrer também nas provas bimestrais junto
a você
Serei sempre seu confidente fiel
Se seu pranto molhar meu papel
Sou eu que vou ser seu amigo
Vou lhe dar abrigo se você quiser
Quando surgirem seus primeiros raios de
mulher
A vida se abrirá num feroz carrossel
E você vai rasgar meu papel
O que está escrito em mim, comigo
Ficará guardado se lhe dá prazer
A vida segue sempre em frente, o que se
há de fazer
Só peço a você um favor, se puder
Não me esqueça num canto qualquer

SUMÁRIO

RELAÇÃO DE FIGURAS	ix
RESUMO	x
ABSTRACT	xi
APRESENTAÇÃO	xii

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	1
--------------------------------------	----------

1.1. Objetivos	8
----------------------	----------

1.2. A relevância do estudo do caderno escolar na primeira série do ensino fundamental	9
--	----------

CAPÍTULO 2 – MÉTODO DE PESQUISA	13
--	-----------

2.1. O campo	15
--------------------	-----------

2.2. Procedimentos	19
--------------------------	-----------

2.2.1. Observações participantes	20
--	-----------

2.2.2. Encontros com informantes	23
--	-----------

2.2.3. Documentos: os cadernos escolares	26
--	-----------

CAPÍTULO 3 – OS CADERNOS ESCOLARES	29
---	-----------

3.1. A presença dos cadernos e suas utilizações na sala de aula de primeira série	29
---	-----------

3.2. Os saberes necessários à utilização escolar dos cadernos	32
---	-----------

3.2.1. A cópia	36
----------------------	-----------

3.2.1.1. Os cadernos e a lousa	41
--------------------------------------	-----------

3.2.2. “Copiar não é aprender”	51
--------------------------------------	-----------

3.2.2. Os saberes da escrita	52
------------------------------------	-----------

3.2.3. Recortar e colar no caderno	54
--	-----------

3.3. Os cadernos como instrumentos de controle	56
--	-----------

3.3.1 Os cadernos enquanto instrumentos de controle e	57
---	-----------

avaliação do aprendizado dos alunos	
---	--

3.3.2. O controle hierarquizado	59
---------------------------------------	-----------

3.3.3. O controle mútuo entre pais e professora	60
---	-----------

3.4. Os bilhetes	64
------------------------	-----------

3.5. As frases do dia	75
-----------------------------	-----------

3.6. A aparência dos cadernos	79
-------------------------------------	-----------

3.7. Os cadernos e sua terminalidade	82
--	----

CAPÍTULO 4 – A CRIANÇA E SEU CADERNO: DUAS HISTÓRIAS DESSA RELAÇÃO	86
---	-----------

4.1. Eduardo e o carinho presente no caderno	87
--	----

4.2. Severino e o sofrimento no aprender	97
--	----

4.3. Diferentes apropriações de um mesmo objeto: o caderno	120
--	-----

CAPÍTULO 5 – REFLEXÕES A RESPEITO DOS CADERNOS ESCOLARES ...	124
---	------------

5.1. Os bastidores dos cadernos escolares	124
---	-----

5.2. O caderno e sua autoria	127
------------------------------------	-----

CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES E PROPOSIÇÕES FINAIS	132
--	------------

ANEXOS	138
---------------	------------

A. Relação das observações em sala de aula	139
--	-----

B. Relato ampliado	140
--------------------------	-----

C. Frases do dia	147
------------------------	-----

REFERÊNCIAS	150
--------------------------	------------

RELAÇÃO DE FIGURAS

Figura n.	Página
1. Cópia, realizada no caderno da professora, da representação gráfica utilizada como auxiliar para a explicação da multiplicação...	38
2. Cópia, realizada por Mateus em seu caderno, de conteúdo apresentado na lousa.....	45
3. Cópia, realizada por Solange em seu caderno, de conteúdo apresentado na lousa.....	46
4. Correção de somas feita pela professora no caderno de Eduardo.....	90
5. Cópia realizada por Eduardo de texto, inicialmente, apresentado na lousa.....	91
6. Comentários escritos pela professora no caderno de Eduardo, sobre seu desempenho em um ditado.....	92
7. Declaração de amor escrita no caderno por Eduardo em seu caderno.....	96
8. Trabalho realizado no caderno por Severino no dia 26 de junho de 2000.....	102
9. Tentativa de cópia da tabuada do número 7, realizada por Severino.	104
10. Cópia da tabuada do número 7 no caderno de Solange.....	105

RESUMO

SANTOS, Anabela Almeida Costa e. **Cadernos escolares na primeira série do ensino fundamental: funções e significados**. 2002. 152 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

O trabalho dedicou-se ao estudo de funções e significados atribuídos aos cadernos escolares na primeira série do ensino fundamental de uma escola pública. Foi utilizada a etnografia como perspectiva teórico-metodológica orientadora para o desenvolvimento da pesquisa. Durante um ano realizaram-se observações participantes em sala de aula, encontros com professora e alunos, bem como análise de cadernos. Foram focalizados os momentos iniciais de utilização dos cadernos e os aprendizados relativos ao uso desse material. Constatou-se que o caderno é um importante instrumento didático no início do processo de alfabetização.

No contexto escolar identificou-se que as funções atribuídas aos cadernos são as seguintes: suporte para desenvolvimento de atividades; registro de atividades e relações; controle de alunos, professores e pais; comunicação entre escola e família. Para os alunos os cadernos assumem os seguintes significados: materiais associados à cópia; materiais que devem ser mantidos esteticamente bem apresentáveis; implicam em saberes dos quais muitos alunos não chegam a se apropriar, nesta fase da escolarização; instrumentos de exercitação, cuja utilidade reside nas folhas em branco e não nos conteúdos neles registrados.

Os bastidores dos cadernos constituíram-se enquanto elementos fundamentais para a compreensão das informações contidas nesses materiais, cuja autoria é fruto de esforço diário de alunos e professores, e revela concepções de aprendizagem e de ensino.

ABSTRACT

SANTOS, Anabela Almeida Costa e. **Notebooks in the first grade of the Elementary school: functions and meanings**. 2002. 152 f. Thesis (Master). Institute of Psychology. University of São Paulo, São Paulo.

This research aims to study the functions and meanings of the notebooks in the first grade of an Elementary Public school. The theoretical and methodological approach was based on an ethnographic perspective. The fieldwork was performed for one year when the researcher did participant observations in the classroom, meetings with the teacher and students and analyzed some student's notebooks. The research focused on the very beginning of notebooks utilization and the learning process relating to the use of this school material. We realized that the notebook is an important didactic instrument which is frequently used in the beginning of the literacy process.

In the school context one could identify the functions attributed to the notebooks such as: foundation for developing school activities; record for activities and relationships; control of students, teacher and parents; communication between school and family. For the students, the notebooks have the meanings such as: material associated to copy activities; material which needs always to have a very good appearance; a material which involves knowledge which the majority of the students do not have the possibility of appropriating in this level of schooling; instruments for training, of which utility dwells more in the blank pages than in the registered contents.

The offstage study of the notebooks constituted a fundamental element for understanding the information which is inside of these school materials which is produced by the students and teachers as a result of their daily effort. This study also reveals some conceptions for learning and teaching present in the focused schools.

APRESENTAÇÃO

Era novembro, o ano letivo aproximava-se do final, quando um menino de 7 anos, trazido por sua mãe, procurou atendimento psicopedagógico. Ele fora encaminhado por sua professora, pois não estava acompanhando as atividades desenvolvidas na classe de primeira série. Para que a psicóloga pudesse compreender melhor o que ocorria, trouxeram o caderno do menino, que tinha pouco conteúdo registrado. Havia, porém, algo nesse caderno que chamava a atenção: os bilhetes escritos pela professora quase diariamente. Esses bilhetes seguiam-se a algumas linhas escritas pelo menino, sempre comunicavam o horário (invariavelmente próximo ao final da aula) e apontavam que o aluno ainda não havia feito nenhuma das atividades que tinham sido solicitadas ao longo do dia. Esse procedimento foi utilizado pela professora durante todo o ano, não tendo sido verificados avanços no sentido de o aluno passar a realizar as tarefas. Alguns fatos ficavam evidentes por meio da observação desse material: o aluno realmente não estava fazendo as atividades, a professora preocupava-se com isto, porém utilizava-se de um recurso que nos parece ineficiente para lidar com as dificuldades do aluno, já que essas se mantiveram, apesar de tantas vezes terem sido denunciadas pela professora nas páginas dos cadernos. Em busca de mais informações procurei a escola, onde fui recebida pela professora. Esta relatou que o menino passava todo o período de aulas olhando para o caderno, com o lápis na mão e com uma expressão de sofrimento.

Apesar de o caderno desse aluno ser um registro claro da situação de queixa escolar, é um registro que não revela informações cruciais sobre o problema. Afinal, não estavam registrados no caderno os motivos pelos quais o aluno não conseguia realizar a tarefa, nem mesmo seus desejos e expectativas em relação à escolarização. Os bilhetes registravam, por um lado, apenas parcialmente como a professora via seu aluno. Por outro

lado, informavam ao menino e à sua família, sobre quem era ele como aprendiz, e como se davam algumas relações na escola.

O episódio descrito não foi ímpar. Em diversas situações, ao longo de minha atuação profissional, pude conhecer cadernos que ora revelavam, ora omitiam, ou encobriam aquilo que ocorria na escola. Eu percebia que seria útil conhecer mais sobre esses materiais escolares, sobre suas particularidades, sobre seus usos.

Psicólogos tomam, profissionalmente, contato com cadernos em alguns tipos de situação: quando trabalham diretamente com instituições de ensino ou quando trabalham com aprendizes. Nesses casos, cadernos são entregues ao profissional para que dali retire informações que possam ajudá-lo a compreender melhor alguma questão relacionada ao âmbito da escolarização e ao processo de ensino-aprendizagem. No entanto, na maioria das situações, esse contato do psicólogo com os materiais escolares acontece sem que tenha conhecimentos e informações sobre como analisar aquilo que recebe.

Como psicóloga escolar, era exatamente de modo exploratório e intuitivo que eu buscava atribuir significados aos cadernos que me eram apresentados por pais, professores e alunos, a fim de que eu pudesse compreender queixas escolares relacionadas, especialmente, com a aprendizagem.

Sou psicóloga formada pela Universidade de São Paulo em 1997. Ao longo da graduação realizei estágio junto ao Serviço de Psicologia Escolar da USP, participando de um projeto de diagnóstico de queixas escolares que visava abordar essa questão, tendo como foco o contexto gerador da queixa¹. Essa experiência chamou minha atenção para mecanismos e situações que ocorrem dentro das instituições de ensino que acabam resultando em fracassos escolares. Em 1998, trabalhei no Serviço de

¹ Projeto de avaliação psicológica realizado em parceria com a 14ª Delegacia de Ensino da cidade de São Paulo, e que foi exposto na tese de doutorado de Adriana Marcondes Machado intitulada **Reinventando a Avaliação Psicológica**, e em artigo presente no livro **Educação Especial em Debate**, publicado pela Casa do Psicólogo em 1997.

Psicologia Escolar da PUC-Campinas², quando tive a oportunidade de receber diversas crianças com queixas escolares. Um dos recursos utilizados corriqueiramente para obter informações sobre a criança, sobre a sala de aula, e sobre as relações que se davam no contexto escolar foi a verificação dos cadernos junto da criança e de seus pais. Esse procedimento teve como objetivo verificar quais eram os conteúdos que estavam sendo ensinados em sala de aula, como o aluno se apropriava desses conhecimentos, quais eram os erros cometidos, quais eram os procedimentos do professor em relação aos erros, e qual era o conteúdo das observações feitas, por escrito, pelo professor. Muitas vezes os cadernos revelaram importantes aspectos não só sobre os alunos, mas também sobre a dinâmica de sala de aula, sobre as expectativas e exigências do professor, sobre os procedimentos utilizados pelo professor para atingir objetivos pedagógicos e disciplinares.

O interesse por saber como os cadernos tornavam-se um registro daquilo que ocorria na escola impulsionou-me a realizar um estudo exploratório, sob perspectiva etnográfica, em uma sala de aula de primeira série do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Hortolândia. Esse trabalho teve como objetivo caracterizar e contextualizar o papel dos cadernos. As informações obtidas contribuíram para refinar questionamentos e embasar, com aspectos do cotidiano escolar, a definição de qual seria o tema abordado em minha pesquisa de mestrado.

A partir dessa pesquisa inicial, foi possível vislumbrar que o caderno é muito mais que um conjunto de folhas de papel onde alunos fazem suas atividades. Esse material assume, no cotidiano escolar, funções e significados importantes que não se encontram descritos e analisados na literatura. Com o objetivo de conhecer as funções e os significados dos cadernos escolares para alunos de primeira série do Ensino Fundamental propus o estudo que será apresentado mais adiante.

Conheci a escola onde foi realizado estudo exploratório e onde, posteriormente, realizei o trabalho de campo da presente pesquisa em

² Trabalho desenvolvido durante participação no Programa de Aprimoramento Profissional em Psicopedagogia Institucional resultado de convênio entre a FUNDAP e a PUC-Campinas.

1998. Naquele momento a Secretaria de Educação, Cultura, Esportes e Lazer do Município de Hortolândia preocupava-se de modo especial com aquela unidade escolar, pois era a que apresentava os mais altos índices de repetência e evasão. Algumas iniciativas haviam sido tomadas, alguns meses antes do meu contato com a escola. Inicialmente as atenções dirigiram-se para os alunos, e para buscar neles as causas e as possíveis soluções para índices tão negativos. Uma equipe multidisciplinar composta por pedagoga, fonoaudióloga e psicóloga, foi até a escola a fim de diagnosticar quais crianças necessitavam de atendimento. A equipe dirigia-se a cada sala de aula e solicitava às professoras a indicação de alunos que precisariam ser avaliados; a indicação era feita imediatamente e a avaliação acontecia na própria escola, logo em seguida. Concluiu-se que um número bastante alto de alunos necessitava de atendimento, e o encaminhamento foi realizado.

O serviço foi oferecido em um local de difícil acesso para as pessoas da região, já que a clientela da escola morava em um conjunto de bairros geograficamente isolado do restante do município, que não era servido pelo transporte coletivo da cidade de Hortolândia. Assim sendo, para ter acesso a qualquer órgão público ou serviço de saúde, as pessoas precisavam encaminhar-se ao município vizinho e dali, então, dirigir-se à região central de Hortolândia. Essa dificuldade de acesso fazia com que a busca pelo atendimento exigisse alto investimento de tempo e dinheiro. Por essa razão, pouquíssimos foram os pais que chegaram a procurar o serviço, e nenhuma família vislumbrou possibilidades de dar continuidade ao atendimento. Todo esse procedimento adotado não resultou no atendimento de qualquer das crianças, mas teve consequências e deixou marcas na instituição de ensino. Mais uma vez foi afirmado pelos profissionais a quem é atribuído o discurso competente, que as causas do fracasso escolar estavam nas próprias crianças. Considerando que as crianças e suas famílias não persistiram em buscar as soluções indicadas, pouco restava fazer, senão conviver com os mesmos problemas de antes.

No entanto, ainda havia preocupação por parte da Secretaria de Educação, Cultura, Esportes e Lazer em encontrar outras alternativas.

Buscando recursos para implementar novas ações foi escrito o Projeto Apreender, desenvolvido em parceria com o Ministério da Previdência e Assistência Social. Foi ao participar desse projeto, prestando assessoria psicopedagógica a professores e desenvolvendo Grupos de Leitura com alunos de primeira e segunda série, que entrei em contato com a escola. Esse trabalho possibilitou-me conhecer muito sobre essa instituição educacional, seus alunos, suas famílias, suas condições de vida, e buscar formas mais interessantes que as anteriormente propostas para trabalhar com a questão do fracasso escolar.

Um dos aspectos que mais me chamou atenção naquela ocasião foi a forma preconceituosa como os profissionais da escola viam sua clientela: famílias “desequilibradas”, pais desinteressados pelos conhecimentos que a escola pudesse oferecer a seus filhos, e pouco empenhados em ajudá-los a superar as suas dificuldades. Visitando famílias e conversando com pais de alunos, pude conhecer outros aspectos daquela realidade: havia pais extremamente interessados na escolarização de seus filhos, que valorizavam os conhecimentos escolares e procuravam auxiliar e fornecer condições para que seus filhos dessem prosseguimento aos estudos, apesar da própria falta de conhecimentos e recursos, e de muitas vezes não encontrarem na escola a qualidade que esperavam. Ainda quando realmente os pais não acompanhassem mais de perto a escolarização, sempre havia algum adulto que se encarregava disso, fosse um irmão mais velho ou um tio. Havia queixas em relação à forma como a escola afastava qualquer tipo de participação da comunidade; algo que ganhava um tom ainda mais ácido quando era dito pelas pessoas que haviam participado ativamente das ações para a implantação da escola, o que ocorreu em caráter emergencial, em condições bastante precárias e contando decisivamente com o trabalho dos membros da comunidade.

Ao longo dos anos, as relações entre a escola e a comunidade foram se transformando, adquirindo novas nuances, determinadas pelas características e ações dos profissionais que passaram a compor o grupo de profissionais da escola. A equipe técnica – administrativa e pedagógica –

foi mudada em 1999, permanecendo até 2000. O quadro de professores tem, desde 1998, sofrido mudanças a cada ano.

Ainda em 1998, pude conhecer crianças de primeira série que iriam, dentro de poucos meses, fazer parte dos números do mais alto índice de repetência do município. No meio do ano letivo ficou evidente a existência de alguns alunos que freqüentavam a escola usufruindo minimamente daquilo que ali era oferecido. As atividades propostas em sala de aula eram voltadas para aqueles que dominavam conhecimentos básicos de leitura e escrita, e os demais, que ainda não eram capazes de ler, ficavam absolutamente excluídos da possibilidade de cumprir até mesmo atividades que envolvessem conhecimentos de matemática. Aos poucos, aqueles que haviam adquirido alguns conhecimentos iam progredindo e aprendendo novos conteúdos, enquanto outros acabavam por ficar cada vez mais à margem das atividades propostas, não as realizando e não sendo chamados a realizá-las. Desenvolvi atividades em grupo com algumas crianças da escola, dentre as quais estavam esses alunos, vistos por suas professoras como tendo problemas de aprendizagem e como não manifestando nenhum empenho para cumprir as atividades desenvolvidas em sala de aula. Esses meninos e meninas que eram percebidos como tão desinteressados de conteúdos escolares quando estavam na classe, revelavam-se curiosos e empenhados em aprender a ler quando esse aprendizado era proposto de forma acessível e atrativa.

Intrigava-me como ocorriam esses processos cotidianos que excluía alunos dentro da própria escola, dentro da sala de aula, que acabavam por sufocar o desejo de aprender e por transformar crianças curiosas, criativas e espertas em alunos copistas ou indisciplinados.

A história de formação do bairro, a forma como cada melhoria foi conseguida, a solidariedade e a força mostrada pelas pessoas, a vivacidade e a potencialidade das crianças, e os fracassos vividos por elas na escola foram fatores que me impulsionaram a realizar a pesquisa naquele lugar. Meu interesse em conhecer mais sobre os mecanismos que contribuíam para que alunos ingressantes iniciassem o contato com as instituições de ensino de forma negativa, principiando uma história de

fracassos, somou-se ao interesse pelos cadernos, objetos que testemunham, acompanham e participam de histórias de sucesso e fracasso escolar.

A seguir apresento a pesquisa “Cadernos escolares na primeira série do ensino fundamental: funções e significados” desenvolvida a partir das experiências descritas, e impulsionada pelos questionamentos e inquietações que expus. O texto divide-se em seis capítulos.

No primeiro capítulo, *Introdução*, é apresentado brevemente, com base na literatura e em minhas experiências anteriores, o modo como o caderno se insere no cotidiano escolar. São destacados os objetivos desta pesquisa, bem como, as razões para a eleição da primeira série como objeto de pesquisa.

No segundo capítulo, *Método de Pesquisa*, são apresentados a perspectiva etnográfica de pesquisa e o conceito de cotidianidade de Agnes Heller, que embasaram o planejamento e condução da pesquisa e contribuíram para a compreensão dos fenômenos observados e estudados. Há também a descrição do contexto no qual foi desenvolvida a pesquisa, e dos procedimentos que foram utilizados para obter informações sobre o uso do caderno na primeira série.

O terceiro capítulo, intitulado *Os Cadernos Escolares*, descreve a forma como se dava a utilização dos cadernos na sala de aula observada, abordando as funções e os significados atribuídos a esses materiais no cotidiano escolar. São enfocados itens presentes nos cadernos, tais como, os bilhetes e as frases do dia, e aspectos decorrentes de seu uso, tais como o controle e a necessidade de domínio de saberes específicos ao uso desse suporte.

No quarto capítulo, *A criança e seu caderno: duas histórias dessa relação*, as trajetórias escolares de dois alunos são apresentadas com o intuito de ilustrar de modo dinâmico diferentes formas de apropriação do caderno escolar. É dada ênfase ao uso feito dos cadernos e à forma como se deram os aprendizados relativos a esse uso.

O quinto capítulo, *Reflexões a respeito dos cadernos escolares*, contém considerações sobre a autoria dos cadernos e sobre aspectos que

fogem ao alcance de registro desse material, mas que são de fundamental importância para aqueles que pretendem utilizá-lo como fonte de informações sobre o contexto escolar.

O último capítulo, *Considerações e proposições finais*, apresenta uma síntese da descrição das funções e significados atribuídos aos cadernos na sala de aula estudada, informações que possibilitaram que fossem propostas algumas formas para que o uso do caderno possa constituir-se, efetivamente, em um aliado na tarefa de ensinar e aprender.

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

...Aí, chegô uma época eu fui estudá, foi por eu e minha irmã, aí nós fomo pro primeiro ano, acho que o primeiro ano eu repeti bem uns dois ou três anos, depois eu passei pro segundo, eu até que nesse ponto eu era bem inteligente, passei pro segundo e depois passei pro terceiro. Quando eu tava no terceiro ano, vai o fracasso começou bem outra vez e ela (a mãe) não podia... nessa época do começo do ano, ela não podia comprá caderno, aí a diretora foi, insistiu, e ela lavava roupa pra essa diretora, a tal de Iracema, aí a diretora: "Oi, d. Cecília, coitada da menina, tá tão adiantada na escola, não é pra tirá ela da escola". Aí minha mãe falô assim: "Eu não tô em condições nem de comprá um lápis pra ela". "Não a senhora manda ela pra escola que eu dô, eu dô lápis, borracha e caderno até a senhora comprá". Tudo bem. O primeiro dia de aula a diretora foi, deu o lápis, o caderno e a borracha, mas ela já foi falô assim: "Mas só que todo dia depois que terminá a aula você me entrega". Terminando a aula, eu ia na diretoria e entregava, no outro dia ia lá e pegava. Quando foi no terceiro dia ela insistiu: "D. Cecília ainda não comprou o caderno?" Eu falei assim: "Ô, minha mãe trabalha pra morrê e compra feixe de lenha quando ela não qué i buscá, mas ela nunca deixou nós i no mato buscá lenha. Então eu não posso fazê nada". Até falei bastante palavrão com ela, ela me pôs de castigo, correu atrás de mim, e eu corri na classe e ela pegô meu caderno, jogou pro lado, eu peguei o caderno, passei por debaixo da cerca de arame, rasguei a mão na cerca, até esse tempo tinha sinal na minha mão, da cerca de arame. Cheguei lá em casa e minha mãe: "Que que é? Que que é?..." Eu falei assim: "Ói, mãe, Iracema vai vim aqui em casa reclamá pra senhora porque ela não quis me dá o caderno e eu fiz

malcriação com ela mesmo". Aí minha mãe falô assim: "É melhor cê saí da escola e pronto". Saí da escola. Aí fui comprá barrigada mais ela. (Mello, 1988, p. 125-126)¹

O caderno é um material cuja posse pode determinar a possibilidade ou não de ingresso e permanência na escola; que serve de suporte para grande parte das atividades escolares, tornando-se registro de importante parcela da escolarização, que acompanha o estudante ao longo da vida escolar.

A utilização desse material é muito difundida. Nas fotos de Sebastião Salgado, que retratou crianças em êxodo, vemos cadernos tanto nas mãos de uma menina no acampamento dos sem-terra, em Sergipe, como também, nas mãos de crianças do Afeganistão e da Índia.

O cenário onde ocorre o ensino pode ser analisado a partir de diversos aspectos. Dentre os itens que compõem esse cenário, o caderno escolar pode ser considerado como um dos elementos mais presentes. Pode ser encontrado desde a educação infantil até o ensino superior; e é instrumento de trabalho dos alunos pertencentes desde as classes sociais mais altas às mais baixas. Ainda que para as últimas seja, por vezes, bastante custoso ter acesso a esse material, ele continua sendo solicitado e utilizado (Faria, 1988). O uso do caderno atualmente é tão corrente que a sua utilização não chega sequer a ser discutida ou questionada; desse modo, o caderno é um objeto que passou a ser visto como natural no contexto escolar (Gvirtz, 1999).

Os cadernos são objetos que acompanham a escolarização, fazendo-se tão presentes nessa etapa, que acabam por tornarem-se inseparáveis das idéias de escola e ensino. O estudante pode ser identificado por carregá-los, e são materiais que, por sua vez, registram, ainda que de modos variados, conteúdos e relações ocorridas na escola. Adquirem, ao serem usados, marcas do estudante que os usa, do professor, da escola. São objetos que fazem parte daquilo que ocorre no contexto de

¹ Relato feito por Nilza, 26 anos, moradora da Vila Helena, bairro pobre da cidade de São Paulo.

ensino, mas que também, simultaneamente, imprimem peculiaridades ao cotidiano escolar.

A importância do caderno torna-se evidente não só pela sua constância nas escolas, mas também pelas funções que ocupa, já que é utilizado para registrar, resolver e corrigir a maioria das tarefas escolares. Ou seja, o caderno está presente, como elemento importante, em grande parte das atividades que ocorrem no dia-a-dia da escola, e que constituem o seu cotidiano. Após uma avaliação pouco cuidadosa das funções do caderno no contexto de ensino, poderíamos considerá-lo um mero suporte para o registro de conteúdos das variadas disciplinas, e para a resolução de atividades escolares, cuja utilização pouco diferiria da de outros materiais, tais como o fichário ou as folhas soltas. No entanto, o caderno tem, em suas propriedades físicas, peculiaridades: início, meio e fim, seqüência de folhas, margens, linhas, capa, contracapa. A seqüência de folhas, por exemplo, induz e sugere que a realização das tarefas seja disposta espacialmente uma após a outra. Outras características, tais como linhas e margens, criam limites para a realização da escrita nesse suporte. As peculiaridades físicas do caderno somam-se às convenções que são estabelecidas para o seu uso e às diferentes funções que lhe podem ser atribuídas nas diversas instituições de ensino. Esses aspectos fazem do caderno um objeto importante e peculiar, que impõe ao trabalho nele realizado algumas regras e sobre o qual há muito que conhecer.

Anteriormente à realização da presente pesquisa, pôde-se verificar, nos registros dos cadernos, alguns aspectos importantes em relação aos procedimentos de ensino:

- prevalência da valorização dos aspectos formais, tais como: limpeza e organização, em detrimento do próprio conteúdo abordado em sala de aula;
- maior ênfase em explicitar os erros que em mostrar os acertos e progressos;

- alternância apresentada nas formas e critérios de correção, criando dificuldades para que o aluno pudesse conhecer aquilo que realmente era esperado dele;
- utilização freqüente, por parte dos professores, de mensagens, ambíguas ou pouco compreensíveis, que dificultavam a comunicação e criavam mal-entendidos;
- predominância, nas comunicações direcionadas aos pais, da sinalização de condutas do aluno consideradas inadequadas.

Resumindo, esses aspectos denotavam, muitas vezes, descompassos entre os processos de ensino e de aprendizagem, e dificuldades nas relações entre os indivíduos envolvidos. Os cadernos protagonizavam situações que revelavam as dificuldades de comunicação entre professor e alunos, que evidenciavam a complexidade dos processos escolares.

O desejo de conhecer mais sobre como os cadernos eram preenchidos no dia-a-dia da sala de aula, e sobre como se tornavam um registro daquilo que ocorria na escola motivou a realização de um estudo exploratório², que foi realizado em uma escola pública do município de Hortolândia.

Por meio dessa estratégia foi possível observar uma série de aspectos relativos às funções e significados dos cadernos em uma sala de primeira série. A atenção e o cuidado marcavam fortemente a relação dos alunos com seus cadernos. Esse procedimento contrastava com o conteúdo das freqüentes queixas das professoras, que relatavam o fato de seus alunos não cuidarem dos cadernos, os quais acabavam por ficar sujos, amassados e por serem preenchidos sem o esperado capricho. Ainda que tenha sido verificado que muitas vezes os cadernos apresentavam-se conforme a descrição das professoras, era perceptível que não havia, de modo algum, uma despreocupação dos alunos no cuidado com seus cadernos. Os alunos preocupavam-se com o modo como deviam transportá-los e

² O estudo exploratório foi realizado no segundo semestre de 1999, sendo parte integrante da disciplina "A etnografia aplicada à pesquisa educacional", ministrada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pela Prof.^a Dr.^a Belmira Bueno.

guardá-los, com as atitudes de familiares e, até mesmo da professora, em relação aos seus cadernos. Demonstravam cuidado com a limpeza e decoração dos cadernos, sentiam vergonha quando mostravam cadernos que tinham “orelhas” ou rabiscos feitos pelos irmãos mais novos. No entanto, esses cuidados e preocupações não eram suficientes para garantir, aos cadernos, a aparência desejada pelos professores.

A pesquisa foi realizada em uma escola localizada em uma ocupação ilegal de terras. Assim sendo, a escola e a casa dos alunos localizavam-se em ruas de terra; o caminho percorrido diariamente pelos alunos também não era asfaltado. Por maiores que fossem os cuidados com a limpeza, os móveis e o ar tinham sempre pó. Esse pó dava aos cadernos, em muito pouco tempo, uma tonalidade amarelada. Também os cadernos da professora e da pesquisadora, após algumas idas até à escola, já haviam sido marcados pela cor da terra. O próprio manuseio necessário à utilização desse material escolar, somado à falta de pastas ou mochilas suficientemente grandes contribuía para que os cadernos ganhassem uma aparência indesejada pelas professoras.

Outro aspecto bastante interessante verificado nesse estudo exploratório foi o quanto o conteúdo dos cadernos pode não revelar sobre o nível de aprendizagem do aluno. Cadernos completos e caprichados pertenciam muitas vezes a alunos que estavam em um nível bastante inicial de alfabetização, enquanto cadernos considerados incompletos, feios e feitos sem cuidado pertenciam a alunos que se destacavam intelectualmente, e que demonstravam grande facilidade para aprender os conteúdos ministrados. Em determinada situação a professora começou a mostrar à pesquisadora os cadernos de seus alunos e a fazer comentários sobre eles. Um desses cadernos tinha uma série de atividades realizadas com esmero, acompanhadas de elogios por escrito da professora. Era o caderno de uma aluna que, no final do ano, ainda não lia nem escrevia. A própria professora surpreendeu-se por verificar que uma aluna como ela tivesse um caderno tão bom e tão bem avaliado.

A possibilidade de que um aluno de primeira série tenha um caderno completo, apesar de não dominar a leitura e a escrita, aponta para o

quanto muitas das atividades desenvolvidas nessa sala de aula baseavam-se em cópias. Ainda quando se fazia necessário que o aluno resolvesse algum exercício, ao final era-lhe apresentada, na lousa, a solução que podia ser copiada. Dessa forma, um bom “copista” pode ter um ótimo caderno, apesar de não dominar os conteúdos ensinados na escola.

Situações como essa revelam que apesar de a escola manifestar empenho em alfabetizar seus alunos, muitas vezes as ações que são exigidas dos alunos e valorizadas pela escola cumprem objetivos que se afastam bastante da proposta de ensinar a ler e a escrever.

Sendo o caderno um elemento tão presente e importante no contexto escolar é surpreendente o fato de poucos pesquisadores terem se dedicado a estudar, de modo aprofundado, esse material.

Um trabalho bastante interessante foi feito por Gvirtz (1997) que apresenta um importante estudo, realizado na Argentina, a respeito dos cadernos. Por meio da análise de 781 exemplares, cedidos por ex-alunos, foram abrangidas as décadas de 30 a 80. Tais cadernos provinham de escolas particulares e públicas, e eram relativos às sete primeiras séries de escolarização. Essa pesquisa buscou apresentar um levantamento histórico sobre os cadernos, e sobre os conteúdos e saberes neles registrados. A autora aponta em seu trabalho que o caderno torna-se uma fonte primária de acesso às informações sobre o ensino e a aprendizagem, pelo fato de que, em quase todo o tempo de trabalho escolar, alunos e professores desenvolvem atividades escritas que ficam registradas nos cadernos. Gvirtz ressalta também que “o caderno é um espaço de interação entre professores e alunos, uma arena onde se enfrentam os atores do processo de ensino-aprendizagem e onde, portanto, é possível vislumbrar os efeitos dessa atividade: a tarefa escolar.” (1997, p. 23, tradução nossa).

A autora ressalta que o caderno não é um mero suporte físico para o ensino. Além de ser um importante registro dos processos de ensino-aprendizagem, o caderno é um instrumento didático que produz saberes escolares:

“Estabelecer uma correspondência entre a sucessão espacial das folhas e a sucessão temporal das tarefas, assim como os conceitos de *margem* e *centro*, são alguns dos saberes necessários, ainda que não suficientes para o uso do caderno. Tais saberes são produto deste especial dispositivo escolar.” (1997, p. 26, grifos da autora, tradução nossa).

Desse modo, passam a ser exigidos do aluno procedimentos que são peculiares ao uso desse material escolar, e que terão de ser aprendidos. Também precisarão ser aprendidos os códigos que os professores utilizam para corrigir e comentar a respeito daquilo que o aluno elabora em seu caderno.

Outra função que Gvirtz apurou ter sido atribuída ao caderno, em especial com a introdução das idéias escolanovistas, foi o controle. Tal controle era exercido em vários níveis: o professor controlava os alunos por meio das atividades realizadas, e os diretores de escolas podiam controlar o trabalho de seus professores por meio daquilo que ficava registrado. Nessa intenção de controle estaria um dos germes da padronização de conteúdo e forma, que pôde ser verificada no material estudado pela pesquisadora. Essa padronização passou a ser exigida dos alunos, permitindo que o diretor controlasse e conhecesse aquilo que estava sendo ensinado em uma sala de aula partindo de apenas um exemplar.

A função de controle que caberia aos cadernos foi lembrada também por Tragtenberg (1982). O autor aponta que o caderno, por ser um registro, permite a inspeção, sendo mais um dos instrumentos possuídos pela escola que torna possível verificar se os alunos estão em conformidade com o sistema escolar, o que se contrapõe à avaliação dos resultados obtidos a longo prazo.

Faria (1988), outra autora que também se dedicou a pesquisar os cadernos, apresenta um estudo inicial sobre esse material. O referido trabalho, que busca compreender a realidade escolar de crianças de primeira série a partir da análise de seus cadernos, discute uma questão que parece ser uma decorrência da tentativa de padronização anteriormente descrita: as raras oportunidades que os alunos têm para se

expressar ou para incluir elementos de suas vidas, e de seus cotidianos. Esse fato nos remete ao questionamento de quem seriam realmente os autores dos cadernos. Faria, que em seu estudo encontrou crianças que diziam não gostar de seus cadernos, associa esse sentimento exatamente à falta de participação das crianças, bem como de elementos de seu dia-a-dia fora da escola, no conteúdo dos cadernos; nas palavras da autora: "...a criança valoriza e gosta do caderno quando sente-se como seu autor e como ator daquela história que vai sendo escrita por ela." (p. 11). É importante ressaltar que o fato de os alunos gostarem ou não de seus cadernos é um fenômeno bem mais complexo e multideterminado.

A questão da autoria dos cadernos também foi tratada por Gvirtz (1999), que ressalta que apesar de a maior parte do conteúdo dos cadernos ser escrito pelas mãos dos alunos, o estilo de redação revela claramente a autoria adulta.

Gvirtz (1997) aponta também que o caderno não tem sido um espaço destinado à expressão da criatividade ou à produção espontânea do aluno, assumindo a função de "comunicação escrita da produção escolar". A padronização ganha importância em detrimento da possibilidade de que o caderno seja um espaço de criação e expressão.

É possível verificar que estudos aqui apresentados trazem importantes avanços para a compreensão do caderno como instrumento auxiliar de ensino, que imprime características e peculiaridades ao cotidiano escolar. Os conteúdos e o aspecto dos cadernos foram utilizados, nesses trabalhos, como fonte de informações sobre a realidade escolar e sobre as relações ocorridas nas instituições de ensino. Com base nas conclusões anteriormente apresentadas é que se insere o presente estudo, cujos objetivos serão apresentados a seguir.

1.1. OBJETIVOS

Considerando a importância que o caderno assume dentro do contexto de ensino, que faz desse material muito mais que um mero suporte onde são desenvolvidas as atividades escolares, e a escassez de pesquisas

que se dediquem a compreender seus aspectos peculiares, esta pesquisa propõem-se a:

Objetivos gerais:

- descrever, contextualizar e analisar as funções e os significados ocupados pelo caderno em sua utilização pelos alunos dentro de uma sala de aula de primeira série.

Objetivos específicos:

- analisar os modos de utilização desse material, em especial, por parte dos alunos (funções);
- compreender quais são os significados que os cadernos assumem para os alunos que os utilizam;
- verificar como se constituem os saberes relativos ao uso do caderno pelos alunos;
- desvelar aspectos das relações do aluno com a escola, e mais diretamente com o professor, considerando-se o caderno um importante instrumento mediador dessas;
- conhecer aspectos da construção da auto-imagem desses alunos enquanto aprendizes.

1.2. A RELEVÂNCIA DO ESTUDO DO CADERNO ESCOLAR NA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

A forte presença e as peculiaridades do caderno como recurso de ensino que foram apresentadas anteriormente chamam-nos a atenção para a relevância de conhecer mais sobre esse elemento tão importante no contexto escolar. Isso se mostrou ainda mais evidente pelas observações encontradas nos trabalhos que se dedicam exatamente a desvelar aspectos contidos e registrados nos cadernos. Tanto Faria (1988), quanto Gvirtz (1997) ressaltam a escassez de trabalhos de pesquisadores que se

debrucem sobre essa questão. Gvirtz comenta que a grande maioria dos trabalhos que têm como objeto os recursos auxiliares de ensino nem ao menos cita os cadernos. Faria (1988) refere-se a isso dizendo que a falta de estudos nessa área criou-lhe dificuldades para iniciar a investigação, dificuldade que procurou suprir tomando contato com o maior número e variedade possível de cadernos.

As pesquisas aqui apresentadas, que procuraram iniciar os estudos em busca de maior compreensão desse material, trazem uma contribuição importantíssima mas, certamente, não puderam abarcar tudo aquilo que ainda pode ser explorado e compreendido por meio do estudo dos cadernos escolares.

Nóvoa (1993) propõe a utilização dos cadernos escolares, bem como de outros materiais didáticos, como importantes fontes de informação para as pesquisas em educação.

Seguindo nessa direção, os estudos citados privilegiaram a compreensão do caderno a partir daquilo que neles estava registrado. Ou seja, os cadernos serviram como material para estudos retrospectivos. O contexto em que foram produzidos pôde, em parte, ser deduzido e compreendido por meio das análises realizadas. Diferentemente disso, a presente pesquisa propôs-se a estudar o caderno em uso, enquanto este se constituía como instrumento de registro e de produção de saberes de diversas ordens e naturezas, a fim de compreender como são construídas, no dia-a-dia escolar suas funções e significados. Acredita-se que ao conhecer mais sobre as ações, relações e expectativas em meio às quais se constitui esse documento, que posteriormente passará a ser utilizado como fonte de informações para pesquisas, seja possível contribuir para a adequada e proveitosa utilização desse material.

A eleição da primeira série para a realização deste estudo deve-se a diversos fatores que serão apresentados. A primeira série do ensino fundamental tem como um dos seus principais objetivos ensinar a leitura e a escrita. Nesse momento, a realização de exercícios ou atividades escritas ganha maior evidência e, portanto, para que os objetivos sejam atingidos,

um número bastante grande de atividades ocorre com a utilização do caderno.

Faria (1988) aponta que na primeira série o caderno é o instrumento mais utilizado para o desenvolvimento de atividades. A autora cita o fato de alguns professores considerarem que o caderno só deve ser utilizado a partir dessa série, ou seja, quando se inicia efetivamente a alfabetização dos alunos. Nesse momento da escolarização, o caderno aparece fortemente vinculado à utilização da escrita ou às aprendizagens mais características do ensino fundamental.

São comuns as utilizações não escolares dos cadernos e, portanto, os alunos, ao chegarem à escola já têm alguma concepção sobre como e para quê se usam cadernos. Afinal conforme aponta Vygotsky, “qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia.” (1989, p. 94). No entanto, nossos objetivos voltam-se mais especificamente para as funções e os significados que passam a ser atribuídos aos cadernos em seu uso escolar.

Na rede pública de ensino a primeira série é o momento no qual o uso do caderno, mais freqüentemente, é iniciado, ou pelo menos, toma-se mais formal através do começo da utilização da escrita; é, portanto, nessa fase que os saberes escolares peculiares à utilização dos cadernos são aprendidos. Desse modo, com a realização desta pesquisa junto a alunos de primeira série procura-se compreender como ocorrem esses primeiros contatos das crianças com seus cadernos. A pesquisa busca compreender esse momento, no qual a relação entre o aluno e seu caderno ganha importantes elementos de utilização e exigências.

É também nessa etapa de escolarização que muitos dos sentimentos que passarão a estar associados aos materiais escolares, e que exercem influências não somente no desempenho, mas também na qualidade de relações estabelecidas com a instituição escolar, com a escolarização e com a aprendizagem, irão começar a se compor.

Sousa et al. (1996) discorrem sobre as articulações existentes entre as relações de afeto e o desempenho escolar. A partir da análise de relatos

autobiográficos de professoras, que se remetiam a sua vivência na escola, as autoras concluíram que as relações com as pessoas e os objetos escolares tornam-se decisivas para o estabelecimento de relações com o conhecimento e com a escolarização. Desse modo, o afeto pela professora e pelos materiais escolares, dentre eles o caderno, pode influenciar positivamente o desempenho do aluno, assim como uma relação ruim pode colaborar para conduzir um aluno ao fracasso.

Catani, Bueno e Souza (2000) apontam que é comum, no meio escolar, a utilização de atributos vagos como interesse e desinteresse para a explicação do tipo de relação estabelecida por alunos com a escola e o conhecimento. As autoras, indo além dessas explicações simplistas e superficiais, revelam a multiplicidade e complexidade de fatores que podem interferir no tipo de relação estabelecida, e ressaltam a importância de pesquisas que buscam conhecer as histórias das relações com a escola e com o conhecimento para que se reflita sobre o processo educativo. O estudo dos cadernos e das histórias dos alunos que os utilizam, cria possibilidades de que se tenha a oportunidade de considerar aspectos vivenciais, experienciais e emocionais que compõem as relações dos alunos com as instituições de ensino e com aquilo que, nesse espaço, é veiculado.

Sendo o caderno um dispositivo tão importante dentro do contexto de ensino, foi possível verificar que ao estudá-lo é possível conhecer aspectos do dia-a-dia da escolarização e das relações de ensino-aprendizagem. Além disso, considerando que lhe são atribuídas significações que contribuem, juntamente com outros elementos, para o sucesso ou fracasso escolar, verifica-se que, ao realizar estudos que possam desvelar como esse material se insere no cotidiano escolar e nesse conjunto de significados, também é possível acrescentar elementos à compreensão desses fenômenos.

CAPÍTULO 2

MÉTODO DE PESQUISA

Os cadernos são objetos que fazem parte do cotidiano da escola e que assumem diversas funções dentro do espaço escolar. Assim, o estudo desse recurso didático torna possível conhecer aspectos do cotidiano escolar, assim como, o acompanhamento desse cotidiano pode desvelar eventos, aspectos e processos dos quais o caderno torna-se parte. A forte ligação entre o cotidiano e o objeto do presente estudo, juntamente com os objetivos anteriormente apresentados, levou esta pesquisadora a optar por uma perspectiva etnográfica de pesquisa, considerando que dessa forma esses âmbitos pudessem ser compreendidos de modo mais abrangente.

Com a intenção de compreender mais sobre aquilo que permanece documentado, e sobre aquilo que não chega a ser documentado nos cadernos, foram privilegiadas estratégias que permitissem reconstruir a história desses materiais escolares, desde o momento em que começam a ser preenchidos e ocupados por conteúdos. Como o foco desta pesquisa centra-se nos alunos, foi dada ênfase a ouvi-los a respeito de seus cadernos, ou seja, foi dada voz aos que preponderantemente preenchem os cadernos, tornando-os registros da sua escolarização. Dessa forma, procurou-se conhecer os significados que os alunos atribuem a esses objetos.

A pesquisa etnográfica caracteriza-se por um trabalho de campo longo, visando construir conhecimento sobre realidades sociais (Rockwell, 1982-85). O resultado desse trabalho seria uma descrição, chamada por Geertz (1987) de “descrição densa”, buscando caracterizar uma cultura e as significações que atos, rituais ou objetos, assumem para os seus atores. Ezpeleta (1989) aponta ainda como característica essencial da etnografia a função de documentar a realidade não documentada, ou seja, documentar os eventos que ocorrem e que, por vezes, nos parecem familiares, mas cujas peculiaridades e significados não tenham sido

registrados, analisados e compreendidos de modo aprofundado. Para a realização da investigação etnográfica, cabe ao pesquisador observar o cotidiano, conversar com as pessoas sobre aquilo que observa, e manter registros escritos sobre todos esses eventos (Rockwell, 1982-85).

Utilizou-se o conceito de cotidiano de Agnes Heller que define a vida cotidiana como a vida de todo homem, do homem inteiro, na qual “colocam-se ‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias.” (2000, p. 17). Estando todas as capacidades em funcionamento, nenhuma delas é utilizada em toda a sua intensidade. Isso imprime características à cotidianidade, dimensão marcada pela *espontaneidade*, pois não é possível aplicar a reflexão a cada uma das atividades cotidianas; pelas ações baseadas na *probabilidade*, dada a impossibilidade de “calcular com segurança científica a consequência possível de uma ação” (p. 30); pelo *economicismo* de ações e pensamentos, utilizados na justa medida da necessidade; pelo *pragmatismo*; pela *imitação*; pelo uso dos *precedentes* para interpretar os fatos, impossibilitando que seja captado o único e irrepetível de cada situação; pelo uso da *ultrageneralização*, para reagir a casos singulares, o que implica no uso de juízos provisórios e de analogia.

Heller ressalta que “não existe nenhuma ‘muralha chinesa’ entre a atividade cotidiana e a práxis não-cotidiana ou o pensamento não-cotidiano mas existem infinitos tipos de transição.” (2000, p. 33). Assim sendo, ao estudar o cotidiano, também se torna importante atentar para as possibilidades de escapes para a não-cotidianidade, nas quais se encontre reflexão, descontinuidade, crítica e manifestação da individualidade.

A vida cotidiana, apesar de ser vivida por todos os indivíduos e, desse modo, ser relativa ao gênero humano, também tem características particulares e individuais, adquirindo peculiaridades para cada homem (Heller, 1994).

Esta pesquisa pretende, por meio do estudo do cotidiano de uma sala de aula, apreender como se dá a iniciação das crianças no uso dos cadernos, abrangendo aquilo que acontece com os alunos de modo geral,

mas também procurando compreender apropriações particulares dessa etapa de iniciação à escolarização.

Conforme aponta Heller (2000), faz parte da inserção de todo o indivíduo na vida cotidiana de sua sociedade a aquisição de habilidades que lhe serão imprescindíveis; é preciso aprender a manipular as coisas que fazem parte da referida vida cotidiana. A presente pesquisa debruça-se sobre o estudo da aquisição da habilidade de trabalhar com os cadernos, aprendizado que é absolutamente imprescindível para que o aluno tome parte na vida cotidiana da escola, e que não se resume a saberes sobre como e onde escrever, mas que abrange a inserção na escolarização e na rede de relações da instituição de ensino. Heller ressalta que “*a assimilação da manipulação das coisas é sinônimo de assimilação das relações sociais*” (2000, p. 19, grifos da autora), assim ao aprender a manipular o caderno o aluno é introduzido também em importantes normas de como deve proceder e se relacionar na escola.

2.1. O CAMPO

O trabalho de campo foi desenvolvido, durante todo o período letivo do ano de 2000, em uma escola municipal da cidade de Hortolândia, que tinha classes de primeira a quarta série do ensino fundamental e pré-escola. A escola atendia crianças moradoras de quatro bairros, localizados próximos a ela. Os bairros foram formados a partir de uma ocupação ilegal de terras iniciada há cerca de seis anos pelo movimento dos Sem-Teto³, concentrando, presentemente, mais de 2000 famílias.

³ Organização de pessoas que têm como objetivo ocupar áreas desabitadas visando estabelecer moradia. Diferentes grupos ocuparam a região em questão, formando quatro bairros; alguns grupos, mais organizados, instituíram regras, e buscaram recursos para que as pessoas pudessem estabelecer-se em melhores condições, fato que atualmente revela-se nas diferenças urbanísticas entre os bairros. Desse modo, há bairros que têm predominantemente casas de alvenaria, enquanto em outro são frequentes os barracos de

Atualmente os bairros contam com energia elétrica e água encanada, infra-estrutura conseguida recentemente, após movimentos de organização popular e reivindicações junto aos poderes públicos. Do mesmo modo, a conquista da escola foi consequência de muitos pedidos da comunidade, que participou efetivamente da instalação da unidade de ensino.

A escola foi implantada em 1997, em caráter emergencial, contando apenas com dois contêineres como salas de aula. No ano seguinte foi ampliada, ganhando mais salas e mais vagas. Apesar das melhorias, o espaço ainda era precário, a escola não tinha pátio, nem áreas externas cobertas. A única área externa disponível era um campo de futebol improvisado em um terreno vizinho à escola. As refeições eram feitas nas classes, sobre as mesmas carteiras utilizadas para fazer as lições, por não haver outro espaço que pudesse servir para esse fim. As salas de aula eram mal ventiladas, tornando-se insuportavelmente quentes no verão. Aos poucos a infra-estrutura foi melhorando: a escola ganhou um pátio coberto e bebedouros, e foram tomadas medidas para aumentar a ventilação das salas.

Em meados de 2000, durante o período de realização do trabalho de campo, foi concluído o prédio definitivo da escola, que passou a ter amplo espaço de lazer, e demais instalações mais espaçosas, confortáveis e modernas. Assim sendo, a presente pesquisa foi iniciada enquanto a escola encontrava-se no prédio antigo, e sua finalização ocorreu no novo prédio.

Até 1998, a escola não oferecia educação infantil, e não havia nenhuma outra opção pública, naquela região, destinada à faixa etária inferior a 7 anos. Um número reduzido de alunos freqüentava uma escola comunitária⁴, organizada na residência de uma das moradoras do bairro,

madeira em condições precárias. Em alguns lugares é possível o trânsito de veículos pelas ruas, enquanto em outros os imensos buracos dificultam até mesmo a passagem a pé.

⁴ O número de alunos variou bastante entre início de 1998 e final de 1999, período em que a pesquisadora acompanhou as atividades desenvolvidas nessa escola comunitária. Inicialmente havia em torno de 35 alunos, porém, devido a dificuldades econômicas da escola, em 1999 o número de alunos foi reduzido para cerca de 20.

educadora leiga, que oferecia ensino para crianças de 0 a 6 anos. Apenas no ano de 1999 foram criadas na escola municipal duas classes de educação infantil. O número de vagas oferecidas foi bastante inferior à demanda; isto se tornou evidente quando foram efetuadas as matrículas para 2000: menos da metade dos alunos que cursaram a primeira série naquele ano haviam freqüentado escola anteriormente.

A escola selecionada para o desenvolvimento desta pesquisa adotava o caderno apenas a partir da primeira série, assim sendo pode-se considerar que ao acompanhar essa etapa da escolarização esteve-se acompanhando a iniciação dos alunos na utilização escolar do caderno. Para a realização da pesquisa, inicialmente foi escolhida uma sala de primeira série, dentre as quatro existentes na escola, atendendo a alguns critérios previamente definidos. Pretendeu-se realizar o estudo na sala de aula de uma professora que concordasse com a realização da pesquisa, e que demonstrasse algum interesse nessa proposta. Esse critério foi considerado fundamental, dado que para a realização de uma pesquisa etnográfica faz-se necessário o estabelecimento de uma relação de confiança entre o pesquisador e os informantes da pesquisa. Tal confiança foi imprescindível para que ocorresse a permanência da pesquisadora na sala de aula. Além disso, possibilitou que fossem mantidos constantes diálogos, que favoreceram o acesso a informações de fundamental importância para a compreensão daquilo que era observado em sala. Outro aspecto considerado ao selecionar-se a sala de aula foi a escolha de uma professora que não fosse mal avaliada pela equipe técnica – pedagógica e administrativa – da escola; acreditava-se que ao optar por uma professora bem avaliada deixaria de ser necessário lidar com uma série de fatores negativos alheios à questão dos cadernos, tais como: relações professor-aluno muito negativas ou incompetência profissional.

A partir disso foi escolhida a sala de aula de uma professora bastante jovem, com cerca de 20 anos, Ana⁵. Essa professora ingressou na carreira

⁵ Todos os nomes presentes neste trabalho são fictícios. O nome da professora, particularmente, foi escolhido por ela própria, sendo que os demais foram trocados pela pesquisadora. Essa medida tem como objetivo proteger e resguardar a identidade daqueles que tão gentilmente se dispuseram a ajudar, e que se expuseram, ao permitir o

docente em 1999, naquela mesma escola, quando lecionou na quarta série. É considerada na escola como bastante criativa e como a professora que melhor adota a proposta pedagógica orientada pela Secretaria de Educação do Município, o Construtivismo. Em 2000, teve sua primeira experiência com a primeira série e com a alfabetização.

Desde os primeiros contatos, a professora mostrou-se interessada pela realização da pesquisa e manteve-se sempre disponível para conceder esclarecimentos ou ouvir comentários da pesquisadora sobre aquilo que era observado em sua sala. A partir das informações trocadas, pensava a respeito de sua prática, procurava compreender melhor seus alunos, e tomava providências no sentido de contornar as dificuldades observadas.

Os alunos que participaram da pesquisa eram provenientes de famílias pobres, residentes nos quatro bairros próximos à escola, como já dito anteriormente. A escola era a única do município que ficava próxima a esses bairros. Todos costumavam ir a pé para a escola, já que a região não contava com transporte público. Dessa forma, alguns percorriam apenas alguns metros, e outros chegavam a caminhar cerca de 20 minutos até chegar à escola. Não havia asfaltamento em nenhuma das ruas daquela região. Assim, quando chovia muito se tornava quase impossível o acesso à escola a pé. Por outro lado, quando o tempo estava seco o pó pairava no ar e deixava cheios de terra os móveis, as roupas e todos os demais objetos.

O número de alunos da sala oscilou ao longo do ano. Essa oscilação implicou também em mudanças na configuração da turma, dado que durante a realização da pesquisa houve uma grande rotatividade de alunos. A lista de chamada que vigorava no primeiro dia de aula continha 32 alunos, dos quais apenas 17 chegaram ao final do ano nessa sala. Algumas crianças saíram, dando lugar a outras, logo no primeiro mês de

acompanhamento de suas atividades, ao dar valiosas informações, e ao confiar na pesquisadora. “Como, de fato, não experimentar um sentimento de inquietação no momento de tornar *públicas* conversas *privadas*, (grifos do autor) confidências recolhidas numa relação de confiança que só se pode estabelecer na relação entre duas pessoas? ” (Bourdieu, 1997) O próprio Bourdieu responde essa questão da seguinte forma: “protegendo aqueles que em nós confiaram (...) e acima de tudo, procurar colocá-los ao abrigo dos perigos aos quais nós exporíamos suas palavras, abandonando-os sem proteção, aos desvios de sentido.”

aulas. Ao final dos primeiros dois meses letivos a classe tinha 33 alunos, dos quais 3 foram transferidos para outras escolas, e outros 7 foram incluídos, até o final do ano letivo. Essas saídas e entradas foram acontecendo ao longo de todo o ano, e até mesmo no mês de novembro houve a inclusão de um aluno à classe. Em geral, as transferências de alunos ocorriam devido às mudanças de residência das famílias das crianças, ou por necessidade de mudança de horário em que o aluno freqüentava a escola.

Essa rotatividade trouxe elementos à pesquisa. Em alguns momentos, alunos sobre os quais recaía o foco das observações deixavam a escola sem que fosse possível pedir-lhes esclarecimentos sobre alguma situação, ou fazer uma cópia de seus cadernos. Outros alunos chegavam à escola trazendo cadernos iniciados em outras instituições escolares, fato que permitiu incluir informações diversificadas às observações realizadas.

Os lugares dos alunos em sala de aula não eram fixos, assim a cada observação os alunos estavam posicionados de modo diferente. Havia empenho por parte da professora em garantir que os alunos com problemas de visão estivessem sentados mais à frente. Em alguns momentos os alunos que estavam mais atrasados em relação à aquisição dos conteúdos escolares, ou que eram considerados indisciplinados também eram colocados à frente. Exceto nesses casos, eram os próprios alunos que escolhiam os seus lugares.

2.2. PROCEDIMENTOS

Os procedimentos utilizados para a realização do presente estudo foram: observações de sala de aula, encontros informais com professora e alunos, e a análise de cadernos escolares.

2.2.1. Observações participantes

Foram realizadas 29 observações em sala de aula⁶, sob uma perspectiva etnográfica de pesquisa, por meio das quais foram acompanhadas as atividades didáticas, e uma reunião entre pais e professora. Não houve um intervalo regular entre uma observação e outra; em alguns períodos o trabalho de campo foi intensificado por considerar-se que o momento teve fatos importantes a serem conhecidos e pesquisados, como por exemplo, nas primeiras e últimas aulas do ano. Em outros momentos a necessidade de analisar e revisitar as informações obtidas interrompia a seqüência de observações. Durante a permanência da pesquisadora em sala de aula foram feitas anotações daquilo que ocorria, material que constituía o diário de campo. Houve preocupação de observar e anotar a maior quantidade de acontecimentos possível, sem que fosse feita uma pré-seleção daquilo que deveria ou não ser registrado. Partia-se do pressuposto que não era possível antecipar, no momento em que ocorria a observação, quais seriam exatamente as informações importantes e quais não seriam. Embora houvesse a intenção de observar de modo amplo o cotidiano da sala de aula, sempre foi necessário fazer opções, baseadas nos questionamentos surgidos ao longo do trabalho, sobre qual deveria ser o foco da observação. Em algumas situações era dado enfoque àquilo que ocorria na sala como um todo, outras vezes a atenção recaía sobre um único aluno ou sobre a professora.

O diário de campo era, posteriormente à estada em campo, acrescido de tudo aquilo que podia ser recordado. Esse segundo documento passava a constituir o relato ampliado, escrito com a utilização da simbologia e pontuação proposta por Mercado (1987). Tal relato, mais completo e organizado que o original, tem como objetivo documentar de forma mais detalhada a realidade que se pretende conhecer. A partir desses documentos cuidadosamente elaborados torna-se possível a realização das sucessivas análises das informações recolhidas.

⁶ A relação das observações realizadas, contendo as datas e a duração de cada uma das observações encontra-se no Anexo A.

Conforme anteriormente descrito, os alunos não tinham lugares fixos na sala de aula. Assim, também a localização dos lugares vagos, que poderiam ser utilizados pela pesquisadora, variava bastante. Havia preferência pelos lugares localizados ao fundo da sala, que permitiam uma visão mais geral dos acontecimentos no recinto. Em geral, eram os lugares disponíveis. Quando não havia assentos vazios, era comum os próprios alunos encarregarem-se de liberar ou de ir buscar uma cadeira para a pesquisadora.

Havia a intenção, por parte da pesquisadora, de não interferir no andamento das atividades cotidianas da sala de aula, nem distrair ou desviar os alunos de seus trabalhos. Ainda assim, em diversos momentos, a pesquisadora circulava pela sala de aula, ou aproximava-se de algum aluno para observar suas ações ou conversar sobre algum aspecto considerado relevante. Sempre que era percebida alguma situação que pudesse trazer informações sobre as funções e os significados dos cadernos a pesquisadora aproveitava para, junto dos protagonistas, esforçar-se para compreender e esclarecer os acontecimentos.

Desde os primeiros contatos com a professora foram esclarecidos quais seriam os objetivos da pesquisa a ser realizada em sua sala de aula e foi estabelecido o compromisso de haver troca de informações sempre que isto fosse possível e desejado. A postura de Ana sempre foi de receptividade, logo que a proposta de realização da pesquisa foi feita, pela pesquisadora, esta respondeu: “Será um prazer.”

Nas primeiras semanas, a pesquisadora avisava com antecedência em que dias e horários pretendia estar na sala de aula, porém aos poucos Ana foi indicando que isto não era necessário. A partir de então, a pesquisadora passou a não avisar e nem estabelecer dias ou horários pré-determinados para a realização das observações. A opção por essa falta de regularidade implicava em algumas visitas pouco frutíferas. Certa vez, por exemplo, a classe preparava-se para fazer uma visita a outra escola. Em outros momentos, no entanto, contribuiu também para que uma diversidade maior de tipos de atividades pudesse ser acompanhada. Desse modo, não somente atividades com o caderno, ou outras ocorridas

dentro de sala de aula, puderam ser observadas, mas também momentos de brincadeira, de jogos ou de desenvolvimento de outras atividades que utilizavam materiais diferentes do caderno. Apesar de tais observações não contribuírem diretamente para a compreensão das funções e significados dos cadernos para os alunos dessa classe, possibilitaram que a pesquisadora estabelecesse relações mais próximas com os sujeitos da pesquisa e conhecesse melhor a dinâmica das relações e do funcionamento da sala de aula.

Era perceptível o empenho de Ana em manter o andamento das atividades da sala conforme o planejado, independentemente da presença da pesquisadora. De modo geral, ela parecia estar bem à vontade apesar da presença de uma pessoa estranha à sala. Em nenhum momento Ana dirigiu-se à pesquisadora para conversar. Por outro lado, sempre que a pesquisadora a procurava para obter informações ou compartilhar algo que havia sido observado, Ana mostrou-se disponível e procurou ora contribuir para o andamento da pesquisa, ora usufruir a presença de um olhar atento àquilo que ocorria em sua sala de aula. Essa postura foi extremamente importante, pois garantiu à pesquisadora a liberdade necessária para transitar pela sala e conversar com os alunos, sempre procurando não atrapalhar o andamento das atividades.

As informações compartilhadas pela pesquisadora com Ana resultavam, com alguma frequência, em reflexões, por parte desta, que possibilitaram mudanças em práticas, ou em reavaliação de concepções anteriormente adotadas.

Apesar do fato de a relação entre Ana e a pesquisadora ter sido predominantemente de confiança e colaboração, houve um episódio após a finalização do trabalho de campo, no qual a professora expressou não compreender exatamente qual era o papel e quais eram as intenções daquela pessoa que, quase semanalmente, circulava por sua sala de aula. Desconhecimento que não a impediu de disponibilizar materiais pessoais, tais como seu próprio caderno de planejamento de aulas, e suas periódicas avaliações do nível de alfabetização de seus alunos.

O projeto inicial de trabalho previa utilizar as observações, realizadas durante o primeiro semestre letivo, como fonte de informações para a estruturação de entrevistas individuais com cinco alunos. Tais entrevistas seriam realizadas fora do ambiente escolar, tendo como elemento auxiliar e desencadeador do conteúdo das entrevistas o próprio caderno. Supunha-se que não seria possível, em sala de aula, desenvolver conversas com as crianças e que, portanto, seria conveniente que a situação para isso fosse criada pela pesquisa. Porém, ao longo do trabalho de campo foi possível verificar que a utilização de uma metodologia que permitisse acompanhar os eventos enquanto estes ocorriam, revelou-se bastante rica, pois possibilitou que aspectos da realidade fossem comentados e/ou esclarecidos pelos sujeitos à medida que se desenrolavam, além de tornar possível ouvir diferentes versões dos membros envolvidos em cada evento focalizado. Desse modo, avaliou-se que seria mais proveitoso ampliar o número de observações em sala de aula, com a intenção de registrar maior número de informações, aprofundar temas levantados ao longo do primeiro semestre letivo, e criar mais oportunidades para conversar com os colaboradores da pesquisa.

Considerando que o objeto deste estudo é o caderno, produto final de uma série de tarefas e de relações, acompanhar o preenchimento desse material em seu uso cotidiano permitiu que ele fosse visto como um objeto construído ao longo de um processo que inclui muito mais elementos que aqueles que ficam registrados.

2.2.2. Encontros com informantes

Os encontros ocorreram ao longo de todo o ano letivo de 2000, de modo informal, e consistiram em conversas com os alunos, com a professora da sala de aula onde foi desenvolvida a pesquisa, e com a coordenadora pedagógica da escola. O caráter informal deveu-se, em especial, ao fato de nenhuma dessas conversas ter sido marcada com antecedência ou ter obedecido a um roteiro previamente definido de informações que deviam ser obtidas.

Apesar da informalidade que caracterizou os encontros, destaca-se a presença constante da intencionalidade da pesquisadora nessas conversas utilizadas para obter informações, esclarecer fatos observados, identificar a forma como os informantes interpretavam situações. Sempre que possível esses encontros também eram utilizados pela pesquisadora para apresentar suas reflexões a respeito dos eventos ocorridos, a fim de que os informantes pudessem se manifestar. Dessa forma, as compreensões formuladas ao longo da pesquisa podiam ser confrontadas, confirmadas, revistas ou reformuladas de acordo com os pontos de vista dos indivíduos envolvidos na pesquisa.

Até novembro, a pesquisadora adotava o procedimento de anotar, ao longo dos encontros, os temas e algumas frases textuais, para que o conteúdo dos diálogos pudesse ser retomado e documentado em forma de relato ampliado (RA), posteriormente. Apenas nos dois últimos meses a pesquisadora passou a utilizar gravador e, então, houve alguns encontros informais gravados.

As conversas com a professora ocorriam sempre na própria escola, durante o período de aulas, ou no período oposto, quando ela ministrava aulas de reforço. A duração era variável, dependendo do tema sobre o qual versava a conversa, e das possibilidades circunstanciais existentes. Houve uma situação em que os alunos haviam sido dispensados, pois a escola estava sem luz, nesse caso foi possível conversar com ela por cerca de duas horas. Porém essa foi uma situação excepcional. Em geral, as conversas davam-se na própria sala de aula, enquanto os alunos faziam as atividades. Eram diálogos entrecortados, Ana falava ou ouvia enquanto dava recomendações ou atendia os alunos que a procuravam. Apesar das condições adversas, essa forma de obter informações revelou-se bastante interessante por haver a possibilidade de conversar sobre situações ocorridas num tempo muito próximo. Quando o tema referia-se a algo ocorrido em sala de aula, havia a possibilidade de que Ana se remetesse a objetos presentes, que pudesse mostrar à pesquisadora como a situação havia ocorrido. Dessa forma, os relatos ganhavam riqueza de

detalhes que não poderia ser obtida em uma entrevista feita posteriormente.

Após o encerramento da pesquisa de campo, houve duas oportunidades nas quais a pesquisadora visitou a escola e encontrou brevemente Ana. Um desses encontros ocorreu em 2001 e o outro no início de 2002. Em ambos os momentos foi possível a troca de algumas informações entre pesquisadora e professora.

Os diálogos entre pesquisadora e alunos ocorriam ao longo das observações. Dado que o foco da pesquisa foi conhecer as funções e os significados dos cadernos para os alunos, foi considerado que esses seriam os principais informantes. As conversas ocorriam sempre que a pesquisadora verificasse a pertinência de esclarecer algum aspecto do caderno, ou algum procedimento adotado pela criança. Em outros momentos, havia a intenção de verificar como as crianças avaliavam aquilo que ocorria com elas, ou com outros alunos. Sempre houve a preocupação de não atrapalhar o desenvolvimento das atividades. Porém, o fato de a pesquisadora aproximar-se de alguma criança e conversar com ela, despertava o interesse e a curiosidade de outros alunos. Nas primeiras vezes que o gravador foi utilizado esse interesse foi multiplicado. O fato de atrair muitos alunos, por vezes levava a pesquisadora a optar por interromper a conversa; em outros momentos, a situação era aproveitada para aumentar o número de informações, pois possibilitava que diversas crianças se posicionassem e dessem suas opiniões. As decisões entre interromper ou dar prosseguimento a uma conversa sempre levavam em consideração a preocupação com o andamento das atividades; dessa forma os momentos em que eram propostas atividades menos formais eram aproveitados para a intensificação dos contatos com os informantes.

A relação entre a pesquisadora e os alunos foi, aos poucos, tornando-se muito próxima. Houve situações nas quais os alunos tratavam a pesquisadora como se esta fizesse parte do grupo de alunos, o que pode ser ilustrado por algumas das situações ocorridas. Por ocasião da saída da professora da sala de aula, João começou a anotar na lousa o nome dos alunos que estivessem bagunçando, o nome da pesquisadora foi um dos

anotados. Frequentemente os alunos perguntavam à pesquisadora se já havia concluído a cópia da lousa, ou se já havia recebido a folha onde deveria ser realizada a lição de casa. O fato de a pesquisadora também ter um caderno, no qual realizava anotações, parecia contribuir para a identificação dos alunos, que em alguns momentos passavam a incluí-la em suas atividades e tratá-la como membro do grupo de alunos. Uma situação ilustra bem esse fenômeno: em uma das manhãs toda a classe foi para a quadra para jogar basquete, a pesquisadora acompanhou o grupo; ao retornarem à sala de aula, a professora solicitou que os alunos fizessem um desenho sobre a atividade. Em um dos desenhos a pesquisadora foi representada por uma figura pequena, do mesmo tamanho que os demais alunos, diferenciando-se da professora, esta representada por uma figura maior.

Essa relação de proximidade, apesar das diferenças evidentes de idade e nível sócio-cultural, parece ter sido bastante interessante para o desenvolvimento dos diálogos. Bourdieu (1997) alerta para a conveniência de que haja entre o pesquisador e seus informantes proximidade e familiaridade, condição que contribui para que se tenha uma comunicação “não violenta”, conseguindo informações menos distorcidas.

Houve um único encontro com a coordenadora pedagógica, logo no início do trabalho de campo. A iniciativa foi dela, que estava bastante interessada em conhecer quais seriam os objetivos da pesquisa. As informações solicitadas foram dadas e o momento foi aproveitado também para que a pesquisadora tivesse acesso às concepções da coordenadora, pessoa que teria papel importante no sentido de acompanhar e orientar o trabalho pedagógico das professoras em relação à importância do caderno, e sobre a forma como esse material deveria ser utilizado.

2.2.3. Documentos: os cadernos escolares

O enfoque deste trabalho voltou-se para a compreensão das funções e significados dos cadernos escolares em sua utilização diária, enquanto esses materiais constituem-se importantes componentes do

cotidiano escolar. Conforme foi apontado anteriormente, a metodologia adotada buscou estudar a utilização dos cadernos enquanto esta se dava, por meio do acompanhamento da execução do trabalho nos cadernos, e de conversas com alunos e profissionais da escola no decorrer das ações que tornavam os cadernos registros, completos ou incompletos, reveladores ou omissores, do trabalho escolar e do desempenho dos alunos. Considera-se que a análise dos cadernos pôde ser um recurso útil para a tarefa de compreender quais são as funções e os significados dos cadernos escolares, especialmente por ter sido utilizada como estratégia complementar às demais utilizadas. Assim buscou-se realizar esta análise à luz daquilo que foi observado em campo e como forma de complementar as informações previamente obtidas.

A presente pesquisa não se propôs a esmiuçar o conteúdo dos cadernos. Ainda assim, compreende-se que a análise desses materiais possa ser importante para compor uma descrição mais completa e abrangente das funções e significados dos cadernos.

Ao longo do trabalho de campo, foram recolhidos alguns cadernos de alunos. Esse procedimento deu-se em dois momentos. Primeiramente, no início do segundo semestre, a pesquisadora solicitou a quatro alunos que cedessem seus cadernos para que fossem feitas cópias. Nessa ocasião não havia a possibilidade de conseguir os originais, pois ainda estavam sendo utilizados diariamente pelos alunos, porém havia a intenção de garantir que não fossem perdidos os registros que ilustravam cenas que se mostraram, durante as observações, reveladoras. Foram feitas cópias de dois cadernos de alunos que demonstravam estar tendo dificuldades em relação ao domínio dos saberes específicos à utilização desse material, e de outros dois alunos que já tinham esse domínio, possuindo cadernos mais completos no que se refere ao conteúdo abordado em sala de aula.

No último dia de aulas houve a possibilidade de solicitar os cadernos originais aos alunos, dado que não seriam mais utilizados para a realização de atividades diárias. Nessa ocasião havia apenas sete alunos em sala, todos emprestaram à pesquisadora seus cadernos. Foi solicitado também o

caderno da professora, que continha todas as atividades propostas ao longo do ano. Ana cedeu prontamente seu caderno.

Os cadernos de alunos recolhidos referiam-se aos trabalhos realizados nos últimos meses escolares. Dois exemplares abrangiam quase a totalidade do segundo semestre, outros dois referiam-se ao último mês, e os demais continham atividades apenas dos últimos dias de aulas. Os cadernos foram analisados tendo como ponto de referência categorias de análise compostas a partir das informações recolhidas em campo. Os conteúdos dos cadernos foram importantes na composição das descrições de cada uma dessas categorias, fornecendo dados adicionais e imagens que incluímos no presente trabalho.

CAPÍTULO 3

OS CADERNOS ESCOLARES

"Anabela: 'Até quando você vai guardar (o seu caderno)?'

Renato: 'Não sei'

Anabela: 'Até quando você ficar grande?'

Renato: 'Se não cair as folhas...'"

RA-25

3.1. A presença dos cadernos e suas utilizações na sala de aula de primeira série

Logo no início do ano, foi entregue aos pais de alunos uma lista de materiais a serem comprados, incluindo itens diversos tais como papéis, cola, lápis, e também os cadernos. Todo esse material deveria ser deixado na escola aos cuidados da professora. Quanto aos cadernos, não havia recomendações a respeito do tamanho ou tipo que deveria ser adquirido. Devido às dificuldades financeiras, tão presentes na vida da população estudada, muitos pais compraram apenas uma parte daquilo que havia sido solicitado, outros foram adquirindo a totalidade dos materiais aos poucos.

Na primeira reunião de pais, ocorrida em meados de fevereiro, a necessidade de compra de alguns itens e/ou a quantidade solicitada foram questionadas pelos pais, que em nenhum momento fizeram ressalvas em relação à necessidade de adquirir cadernos para seus filhos. Ao longo do ano também não houve episódio algum no qual alunos deixassem de ter cadernos para a realização de suas atividades.

Os cadernos enviados pelos pais eram guardados na escola e entregues aos alunos à medida que os anteriores fossem acabando. Quando também os cadernos-reserva terminavam era solicitado que os pais adquirissem novos exemplares. Somente ocorria o fato de um aluno estar em sala de aula sem o caderno quando este era esquecido em casa,

fato bastante raro. Mesmo em dias nos quais não seria desenvolvida nenhuma atividade formal, como por exemplo, no último dia de aula dedicado à atividade lúdica, os cadernos estavam presentes. Desse modo, pode-se afirmar que ir à escola para assistir aulas significava ir com o caderno.

O caderno de nenhum aluno dessa sala de aula abrangeu todas as atividades desenvolvidas durante o ano. Alguns alunos fizeram apenas uma troca de caderno, enquanto outros trocaram diversas vezes. É possível apontar fatores que interferiam no número de cadernos utilizados ao longo do ano: o tamanho do caderno adotado, o tamanho da letra do aluno, o estilo pessoal na utilização do espaço, e a perda ou inutilização de cadernos ainda em uso.

Durante as atividades desenvolvidas em sala de aula, o caderno esteve bastante presente, revelando-se um elemento intensamente utilizado na etapa de alfabetização, como suporte para a realização das tarefas escolares.

Especialmente no primeiro semestre, a utilização desse material deu-se de modo menos direto. Em vez de o caderno ser o suporte para a realização das atividades, era, na grande maioria das vezes, um suporte que recebia atividades prontas. A professora preparava folhas mimeografadas com o enunciado da atividade e os espaços para que o aluno preenchesse. Depois de terminada a execução da tarefa essas folhas eram cortadas e coladas nos cadernos, pelas próprias crianças. Nos dias em que isso ocorria, era solicitado aos alunos que colocassem a data, que deveria ser escrita por eles diretamente no caderno.

A colocação da data foi proposta diariamente, ao longo de todo o ano. Apesar de sempre conter dia, mês e ano em que se realizava a atividade, a data era feita em diferentes formatos, e acompanhada de diferentes informações extras. A seguir estão os formatos que a pesquisadora pôde verificar no decorrer do acompanhamento das atividades da sala de aula:

"HORTOLÂNDIA 17 DE FEVEREIRO DE 2000.
QUINTA-FEIRA"

e

"HORTOLÂNDIA, 16 DE MARÇO DE 2000
EM EF JARDIM OSÓRIO"

A partir da última observação do mês de maio (RA-15), foi verificado que a professora passou a acrescentar à data uma frase que deveria ser copiada. As frases tinham conteúdos variados, destacando-se a presença dos seguintes temas: expectativas da professora e da escola quanto aos procedimentos de seus alunos em relação aos colegas, aos estudos, às tarefas escolares e aos materiais escolares; características pessoais dos alunos que são bem-vistas e esperadas; frases de cunho religioso.

"HORTOLÂNDIA 30 DE MAIO DE 2000
TERÇA-FEIRA
'EU SOU CAPAZ DE SER MELHOR DO QUE JÁ SOU.'"

Especialmente, a partir do final do mês de setembro, a forma simplificada, que exclui o nome da cidade e indica o mês numericamente passou a ser predominantemente adotada:

"29/11/00
QUARTA-FEIRA
'É TÃO BOM AMAR A NATUREZA'"

A presença do dia da semana e da frase não era constante. Havia dias em que apenas um desses elementos era colocado na lousa para que fosse copiado e, em outros, apenas a data, indicada numericamente, era proposta.

A data e a frase foram conteúdos freqüentemente utilizados pela professora para iniciar seus alunos na utilização dos cadernos, já que essa cópia era uma atividade de execução diária.

Somente no final do primeiro semestre a professora começou a propor que os alunos fizessem algumas lições diretamente no caderno. Primeiramente eram lições bem curtas. Especialmente, a partir do início do segundo semestre passaram a ser mais extensas, incluindo cópias longas da lousa. Contudo, em nenhum momento o uso das folhas mimeografadas, a serem anexadas aos cadernos dos alunos, foi abandonado pela professora.

As atividades presentes nos cadernos dirigiam-se predominantemente à alfabetização, ao aprendizado dos números e das operações matemáticas.

Considerando-se que durante todo o primeiro semestre as folhas mimeografadas constituíram a maior parte do conteúdo dos cadernos, passou-se a considerá-las, também, como objeto de observação.

3.2. Os saberes necessários à utilização dos cadernos

Os alunos entram na escola para aprender, adquirir conhecimentos. Para que a inserção no meio escolar se dê, faz-se necessário o aprendizado de uma série de saberes fundamentais para a escolarização e convivência nesse novo espaço. Dado que o caderno faz parte do cotidiano escolar, o aprendizado de sua utilização se constitui como um dos saberes necessários à escolarização.

Gv irtz (1997) apontou que o caderno, muito além de ser um mero suporte físico para o ensino, torna-se um instrumento didático que produz saberes escolares. Ou seja, cria a necessidade de que alguns saberes sejam dominados pelos alunos, dentre os quais, a autora ressalta a sucessão espacial das folhas, a sucessão temporal das tarefas, a margem e o centro. Os saberes que são associados à utilização do caderno tornam-se imprescindíveis ao aluno. Dessa forma, o caderno requer, para sua utilização a aprendizagem das regras, variáveis em cada época, contexto ou instituição, que determinam o seu funcionamento (Gv irtz, 1999).

Por meio das observações realizadas, nessa classe de primeira série, ao longo do primeiro ano de utilização formal dos cadernos, foi possível verificar outros saberes que passavam a ser exigidos, dos alunos, para a utilização desse material. O caderno tem páginas iniciais e finais, assim como cada folha tem as primeiras e as últimas linhas. Cada tarefa deve ser feita seqüencialmente à anterior. Algumas linhas devem ser deixadas em branco, outras devem ser usadas em sua totalidade. Há ainda linhas nas quais apenas algumas palavras devem ser registradas. Esses procedimentos diversos ilustram o fato de a utilização do caderno exigir que a todo momento sejam executadas ações de organização e tomadas decisões a respeito de como utilizar o espaço.

Por ocasião do planejamento da presente pesquisa, imaginou-se ser conveniente reservar especial atenção aos primeiros dias de aula, intensificando, nesse momento, a permanência em campo. Conforme aponta Ball (1984), os primeiros encontros entre professor e alunos têm importância crucial para compreender aquilo que ocorrerá posteriormente, pois nesses momentos ocorrem mais intensamente negociações relativas àquilo que será esperado e tolerado do aluno, quanto ao comportamento e quanto ao desenvolvimento das atividades. Supunha-se que nos primeiros dias seriam adotados procedimentos cujo objetivo seria introduzir os alunos no uso dos cadernos, nas regras a serem seguidas e nas expectativas da escola e da professora em relação ao uso desse material.

No entanto, pôde ser verificado que não houve um momento dedicado especialmente ao esclarecimento de como os cadernos deveriam ser utilizados, não foi verbalizado em que página os alunos deveriam fazer as primeiras anotações, nem qual linha deveria ser preenchida. As indicações geralmente eram dadas ao longo da realização dos trabalhos, à medida que a professora identificava dificuldades e procedimentos contrários às suas expectativas. O fato de que não sejam planejadas e previstas ações, cujo objetivo seja o ensino do uso do caderno, revela o quanto tem sido desconsiderada a necessidade de que isto precise ser ensinado.

O aprendizado desse conjunto de saberes foi acontecendo ao longo de todo o ano letivo. Para que isso ocorresse, a professora utilizava-se de instruções verbais dadas a toda a sala ou individualmente. Por exemplo, eram dadas instruções para que os alunos deixassem os cadernos abertos após colarem atividades mimeografadas, a fim de evitar que as folhas se colassem umas nas outras, ou para que não deixassem de pular linhas. Os alunos também buscavam, com a professora, indicações sobre o modo como deveriam proceder, como exemplifica esta frase de Luís: “Tia, é para deixar uma linha em branco?” (RA-9). Outra estratégia utilizada pela professora para ensinar aos alunos como trabalhar com os cadernos era escrever recados, ou fazer assinalamentos diretamente no caderno indicando onde uma determinada tarefa deveria ser feita ou apontando algo feito de modo incorreto.

“Ana vem até Horácio. ‘Vamos lá, Horácio, organizar este caderno.’ Procura pela borracha dele, não encontra. Ana vai buscar. (...) ‘Horácio, tem que ser aqui.’ Ana faz um X no início da linha onde Horácio deve começar a copiar.”

(RA-10)

As instruções, tanto verbais quanto escritas, estiveram presentes até mesmo em observações realizadas no mês de novembro, ou seja, após quase um ano inteiro de uso intenso do caderno. A necessidade de que a utilização escolar dos cadernos suscite uma mediação tão prolongada revela a complexidade dos saberes exigidos para que o aluno use o caderno conforme aquilo que é considerado adequado. O tempo levado para que os alunos se apropriassem do modo como deveriam utilizar os cadernos variou bastante. Em observações realizadas nos últimos meses do ano, havia alunos que se desviavam daquilo que deles era esperado em apenas alguns detalhes, como, por exemplo, mudar de linha, quando isso não deveria ser feito. Havia outros, porém, que, pelo fato de ainda não terem o domínio das regras de utilização do caderno, acabavam por gastar quase todo o tempo da aula para realizar a cópia da data.

A professora Ana, em seu primeiro ano de trabalho com a primeira série, reconheceu que não havia cogitado, anteriormente à realização da pesquisa, o fato de a utilização do caderno ser algo que requer uma aprendizagem tão repleta de detalhes. Mesmo após um ano de trabalho junto a crianças que se iniciavam no uso escolar desse material, pareceu à professora difícil compreender as razões pelas quais algumas crianças demoravam para aprender, mas reconheceu: “Não é natural para elas (as crianças) usar o caderno.” (RA-23).

O reconhecimento das dificuldades dos alunos para realizar as primeiras atividades no caderno foi ocorrendo ao longo dos meses iniciais. Nos primeiros dias de aula, Ana manifestou a intenção de solicitar diariamente que os alunos copiassem uma lista com as atividades que seriam desenvolvidas no dia (RA-14). Tal procedimento tinha como objetivo fornecer aos pais a possibilidade de saber o que ocorria diariamente na escola. No entanto, logo nas primeiras tentativas, Ana percebeu que essa tarefa tomava muito tempo, e era feita em velocidades muito diferentes pelos alunos da sala, criando descompassos para iniciar as atividades programadas propriamente ditas.

A decisão pelo uso preferencial das folhas mimeografadas também teve como principal razão a preocupação com o tempo demorado pelos alunos para fazer cópias da lousa. Ao optar pelo uso das folhas restava ao aluno apenas resolver a atividade, ficando dispensado de copiar os itens e o enunciado.

O empenho em privilegiar a resolução da atividade, deixando em segundo plano a atividade de cópia, não foi uma constante no cotidiano dessa sala de aula. Isso ficou evidente em RA-27, quando Ana colocou na lousa uma sequência longa de conteúdos a copiar juntamente com algumas contas para resolver. Os alunos passaram longo tempo copiando da lousa todo o conteúdo e as contas, sendo que não chegaram a resolvê-las. Essa situação está mais detalhadamente descrita no próximo item, *A cópia*.

3.2.1. A cópia

Ao longo das observações foi identificado que a cópia assumia importância e destaque, no que se refere ao uso do caderno no cotidiano dessa sala de aula. A execução dessa atividade exigia e abrangia grande parte dos saberes envolvidos no uso do caderno.

A principal atividade a que se prestava o caderno, nessa primeira série, era a cópia: da data e de frases, de conteúdos ensinados e de exercícios a serem resolvidos.

“Me aproximo do grupo de Vivian e Eduardo, fico agachada ao lado da mesa escrevendo em meu caderno de anotações, (...) Vivian me pergunta: ‘De onde você está copiando?’ Respondo que não estou copiando.”

(RA-17)

Na situação descrita acima, Vivian viu que a pesquisadora estava escrevendo em seu caderno, fato que foi interpretado pela aluna como se estivesse sendo feita a cópia de algo. A pergunta de Vivian evidencia o quanto, para os alunos, o ato de escrever no caderno está associado à cópia.

A frase a seguir, dita por João, aluno a quem a pesquisadora havia explicado anteriormente que seu trabalho consistia em anotar aquilo que ocorria na sala de aula, contém também a idéia de que aquilo que se fazia no caderno era cópia. Destaca-se a forma insólita de utilização do verbo copiar:

“Estou com várias folhas encadernadas, tal como se fossem cadernos, junto comigo. João pergunta: ‘Esse tanto de caderno é para copiar tudo a gente?’”

(RA-8)

O fato de os alunos associarem os cadernos à cópia pode ser facilmente compreendido se nos ativermos aos tipos de atividades desenvolvidas por eles, utilizando esse suporte, ao longo do ano.

"Ana diz: 'Agora nós vamos falar sobre uma coisa muito legal' Vai escrevendo na lousa a palavra ANIMAL. Renato imediatamente pergunta: 'É para copiar?' Ana responde: 'É, mas calma.' Ana continua falando. Os alunos começam a copiar, e ela diz séria: 'Ninguém copiando, fecha o caderno, e coloca em baixo da mesa... Só quem não copiou a data continua.' Seguindo a recomendação os alunos guardam os cadernos. Aqueles que ainda copiam a data mantêm o caderno na mesa (Toni, Mateus, Vando). No caso de Mateus e Vando, percebo que muitas vezes deixavam de prestar atenção e participar daquilo que estava sendo discutido para concluir a cópia."

(RA-18)

Nesse trecho podemos identificar dois fatores bastante presentes no cotidiano da sala: a preocupação dos alunos em realizar a cópia dos conteúdos da lousa, e a ênfase dada, pela professora, à realização da cópia.

Nessa situação, a cópia do conteúdo foi considerada uma etapa posterior da atividade, no entanto o mesmo não se aplicou à cópia da data e da frase do dia. O fato de considerar primordial que a data e a frase estejam diariamente registradas no caderno implicou em que os alunos que demoravam mais para concluir essa atividade deixassem, muitas vezes, de ter a possibilidade de dedicar atenção integral às falas da professora e ao ensino de conteúdos.

Houve situações nas quais a cópia era considerada primordial também em relação à resolução de exercícios, algo que pôde ser visto no dia 29 de novembro (RA-27). Nesse dia foram colocadas na lousa quatro somas e quatro subtrações, que a princípio deveriam ser resolvidas pelos alunos. No entanto, em seguida à escrita das contas, foi iniciada outra

atividade. Ana começou a explicação de um tipo de operação matemática novo para os alunos, a multiplicação. Entregou aos alunos bolinhas e copos, para que estes pudessem praticar de forma concreta essa operação. Conforme a explicação ia sendo feita, Ana representava na lousa com desenhos e números o conteúdo abordado, como pode ser visto na figura a seguir:

Figura 1 – Cópia, realizada no caderno da professora, da representação gráfica utilizada como auxiliar para a explicação da multiplicação.

Dessa forma foram feitas representações para toda a tabuada do número dois. Encerrada a explicação, caberia aos alunos copiar tudo o que havia sido colocado na lousa. A partir de então, passou a haver insistência da professora para que fosse concluída a cópia do conteúdo referente à multiplicação; e a resolução das operações ficou em segundo plano.

“João acabou de copiar as contas. Faltam agora as multiplicações. (...) João leva o caderno para que Ana veja, e ela diz: ‘Isso, lá do outro lado, na outra folha’, dando indicações para que ele prossiga a cópia.

Verifico que João não resolveu nenhuma das contas, e a indicação de Ana foi para que ele copiasse as multiplicações. Apesar de não haver resolvido nenhuma das contas, não parece que ele ache que isso seja necessário, pergunto a ele sobre as contas e ele

responde: 'Tá certo, a professora falou que tá certo.' Continuo perguntando se já está tudo pronto, ele diz que sim. Verifico que João traçou quadros em volta das contas, sem deixar, sequer, espaços para a resolução."

(RA-27)

A preocupação dos alunos em copiar tudo aquilo que é colocado na lousa foi verificada com bastante frequência:

"Ana identifica a dificuldade de fazer os alunos acompanharem a música impressa em suas próprias folhinhas, e decide passar o texto na lousa.

Ana: 'Vou passar a musiquinha na lousa.'

Renato pergunta: 'Professora, pode copiar?'

Ela responde: 'Não.'

Renato insiste, alegando: 'Eu copio rápido.'"

(RA-15)

"Me aproximo de Daniel e percebo que ele está copiando os nomes colocados na lousa (não ouvi nenhuma indicação para que isso fosse feito e nem vi nenhum outro aluno que copiasse isso).

P⁷: 'Que que é isso?' (referia-me ao conteúdo da cópia de Daniel)

D: 'Aquilo ali, ó.' (aponta na lousa onde está escrita uma lista de nomes)(...)

P: 'Hum...'

D: 'Não é pra copiar, não?'

P: 'Não sei, é?'

D: 'Também não sei.'

Daniel prossegue copiando os nomes."

(RA-27)

As situações apresentadas mostram o empenho e o interesse que os alunos costumam ter em copiar os conteúdos passados na lousa. A última

⁷ Neste trecho, assim como em vários trechos apresentados a seguir, a letra P representa falas da pesquisadora.

cena, em especial, ilustra o fato de que o conteúdo daquilo que é copiado parece ter pouca importância para os alunos, sendo um fator que pouco interfere na decisão de copiar ou não. Fato bastante compreensível ao considerar-se que, a esta altura da escolarização, eram raros os alunos capazes de compreender o significado de informações escritas. Daniel chegou ao final do ano sendo classificado pela professora como silábico em relação ao nível de conhecimentos de leitura e escrita. Desse modo, dificilmente o aluno teria tido condições de saber o significado daquilo que copiava.

As restritas possibilidades que a grande maioria dos alunos tem, ao longo da primeira série, de ter acesso ao significado daquilo que copia, indicam o caráter mecânico dessa tarefa. Questiona-se, portanto, quais seriam as razões para que esta seja uma prática tão comum no cotidiano escolar.

Algumas das informações, recolhidas ao longo do ano, podem ajudar a compreender o que motivaria o fato de a cópia ser, em muitas circunstâncias, privilegiada em detrimento de outras atividades tais como, resolução de exercícios, leitura de livros ou acompanhamento de explicações feitas pela professora. Aquilo que é copiado no caderno permanece registrado, comunicando, portanto, a todos aqueles que o consultarem, atividades que compuseram o dia escolar. Desse modo, pais, familiares e profissionais da escola podem, por meio do caderno, checar que determinadas atividades foram desenvolvidas.

Ao longo do ano foram comuns as queixas de pais de alunos a respeito da insuficiência de atividades desenvolvidas em sala de aula. Considerando que o caderno tenha sido o instrumento disponibilizado aos pais para acompanhar o trabalho escolar de seus filhos, o recurso utilizado pela professora para aplacar as reclamações dos pais foi exigir que maior número de atividades passasse a estar registrada no caderno⁸. Logo após a ocorrência das reclamações dos pais, foi sensível o aumento no número de

⁸ O controle exercido pelos pais e profissionais da escola por meio dos cadernos escolares, bem como as consequências que esse controle traz ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, encontra-se mais detalhadamente descrito a seguir, no item 'O caderno como instrumento de controle'.

vezes em que a cópia foi proposta, bem como a elevação no grau de exigência aplicado a essa atividade.

3.2.2.1. Os cadernos e a lousa

Em nossa cultura escolar, o caderno e a lousa são instrumentos didáticos bastante relacionados. Elizarrarás (1990) realizou um estudo sobre o uso que professores fazem da lousa em seu trabalho docente. A autora aponta que, em especial na primeira série, a lousa funciona como um suporte muito utilizado pelos professores para indicar aos alunos o que devem fazer. Lousa e caderno relacionam-se, primordialmente, pela atividade de cópia. Para que esta seja realizada, a lousa funciona como um indicativo daquilo que deve ser feito. Desse modo, faz-se necessário que o aluno domine as relações entre esses dois elementos para que possa realizar o seu trabalho no caderno.

Elizarrarás (1990) ressalta que a atividade de cópia é algo que deve ser aprendido, sendo um dos importantes aprendizados da primeira série. Em suas notas de campo, a autora registra como, nessa etapa de aprendizado, é comum que o professor reproduza na lousa a estrutura física do caderno, dando indicações aos alunos de como deve ser feito o seu trabalho nos cadernos. Isso também pôde ser observado na presente pesquisa.

Logo nos primeiros dias de aula a lousa foi preparada para servir como modelo para a cópia no caderno. Nela foram riscadas linhas e margens, reproduzindo a folha de um caderno. Até julho, foi essa a lousa utilizada pelos alunos; a partir de então, com a mudança de prédio da escola, e conseqüente mudança de lousa, passou-se a ter uma situação um pouco diferente. A maioria dos alunos já dominava a tarefa de cópia e, portanto, a lousa não foi preparada para se parecer com um caderno. Ainda assim, a professora empenhava-se em dar necessárias indicações feitas na lousa e/ou instruções verbais que pudessem auxiliar os alunos a realizar a cópia: “Esta é a linha da margem do caderno. Aqui (na lousa) é azul, no caderno é vermelha” (RA-20). Ana referia-se à linha feita por ela na lousa, dividindo conteúdos que deveriam ser colocados em páginas

diferentes. Houve alunos que, em vez de considerar a linha como um indicativo de mudança de página, reproduziram-na no caderno, dividindo a folha ao meio e colocando todo o conteúdo em uma única página. Esse procedimento dos alunos ilustra a complexidade da tarefa de copiar da lousa conforme o esperado e desejado pela professora; fazê-lo implica em uma interpretação constante do contexto e no seguimento de regras, muitas vezes pouco explícitas e inconstantes.

Mateus pode nos ajudar a compreender a complexidade da tarefa de copiar no caderno algo escrito na lousa. Não foi possível acompanhá-lo ao longo de todo ano, pois devido à mudança de endereço de sua família, foi transferido para outra escola.

Durante o tempo em que estive nessa escola foi possível identificar que Mateus era um aluno mal-visto por Ana. Dentre as razões apontadas pela professora para isso, destacavam-se o fato de ele nem sempre cumprir as atividades propostas em sala de aula e o fato de falar pouco.

Os colegas também percebiam Mateus como um mau aluno. Como pode ser verificado no diálogo a seguir, em que ele é citado como um dos alunos que costuma levar bilhetes⁹:

“Dinorah comenta: ‘Eu nunca levo bilhete.’ Fala isso com orgulho, como se fosse um grande mérito. Pergunto: ‘Quem leva bilhete?’ Ela responde: ‘Mateus, João, Bernardo...’”

(RA-17)

Em sala de aula, Mateus adota, algumas vezes, uma postura insólita para a realização de cópias da lousa. Seu caderno fica colocado em cima da mesa virado para a cadeira, conforme os materiais dos demais alunos. No entanto, Mateus em vez de sentar-se à mesa, fica de pé de costas para a lousa e de frente para a sua cadeira, à frente de sua mesa.

⁹ Conforme será apresentado no item ‘Bilhetes’, o recebimento de bilhetes é visto pelos alunos como algo estritamente negativo, já que estes costumam ser direcionado aos alunos que não cumprem suas tarefas e/ou praticam ações consideradas de indisciplina.

Nessa posição, fazer a cópia implica em que ele se vire para trás, a fim de olhar para a lousa, além de que faça as letras invertidas e espelhadas, para que saiam conforme o esperado. Os trabalhos resultantes desse intrincado procedimento não diferem sensivelmente dos que Mateus realiza sentado à sua mesa. Tanto quando está sentado, como quando realiza as atividades em pé, de costas para a lousa e com o caderno invertido, é possível encontrar cópias feitas com letras bastante grandes, razoavelmente compreensíveis, e contendo algumas letras invertidas. Algo que indica que Mateus é capaz de copiar, de modo razoavelmente legível, letras colocadas na lousa, bem como, que tem boa coordenação visomotora, e boa capacidade de reverter figuras.

A seguir são apresentados trechos de um relato de observação (RA-18), nos quais é possível acompanhar a realização da cópia de um conteúdo relativamente longo. Até o momento nunca havia sido solicitado que os alunos copiassem conteúdos tão extensos da lousa. Ana havia colocado inicialmente na lousa o alfabeto, dividido em duas colunas. Em seguida, pediu aos alunos que dissessem nomes de animais iniciados com cada uma das letras. Os animais sugeridos pelos alunos eram anotados na lousa, sendo que para cada letra foram anotados até cinco nomes. Ao final dessa etapa da atividade a lousa estava repleta, e a solicitação foi de que os alunos copiassem.

“Para iniciar a cópia, Ana recomenda a Mateus, que já havia copiado a data e a quase toda a frase do dia: ‘Mateus, abaixo da data que você fez hoje.’

Mateus começa copiando, em coluna, as letras do alfabeto da primeira lousa. Hugo também faz dessa forma... Apaga as letras já copiadas e começa a copiar novamente, agora pulando uma linha entre o cabeçalho e as letras. Não copia o título (ANIMAIS). Pergunto a ele: ‘Por que você apagou?’ Mateus responde: ‘Tava errado.’ Insisto: ‘O que tava errado?’ Ele aponta as letras copiadas novamente e diz: ‘Aqui.’ Prossegue copiando em coluna. Apaga os Ds. Copia agora os Es como se fossem letras soltas, não coloca próximo da letra D. As colunas vão sendo copiadas corretamente,

porém Mateus não leva em consideração as linhas, e o resultado começa a ficar um pouco confuso já que algumas colunas começam em uma linha, outras na linha de baixo, em algumas colunas as letras são copiadas mais apertadinhas, em outras, faz mais espaçadas.

11h. Mateus parou longo tempo depois de copiar os Es. Me agacho junto dele e pergunto: 'E aí, Mateus, tá fazendo?'

Ele responde: 'Não.'

Pergunto: 'Por quê?'

Mateus responde: 'Tá difícil.'

Insisto: 'O que tá difícil?'

Ele responde: 'A lição.'

Tento estimulá-lo para que prossiga: 'Mas você já fez uma parte, tenta o resto.'"

Imagino que a dificuldade de Mateus nesse momento fosse dar continuidade a sua cópia em colunas, pois passou a ser difícil encontrar colunas naquilo que Ana escreveu na lousa. Mateus recomeça, novamente copiando, porém coloca a primeira letra uma linha acima do que seria o correto. Ele prossegue. Levantase para ver a letra seguinte (a terceira da quarta coluna). Quando volta, escreve na mesma posição que eu havia observado em outra ocasião: em pé, junto à parte da frente de sua mesa, voltado de costas para a lousa, o caderno disposto sobre a mesa virado para a cadeira. Incrivelmente faz as letras corretas e legíveis.

Até agora Mateus permanece copiando em pé, de frente para sua carteira. Agora fica mais difícil para ele copiar, pois a lousa não se apresenta mais em colunas, as letras não estão dispostas uma abaixo da outra, e ele parece se confundir ao copiar a sexta coluna.

Me aproximo de novo e pergunto: 'Tá fazendo?' E ele diz: 'Tô.' Comento sobre a posição em que escreve, explico minha opinião dizendo que deve ser difícil copiar daquele jeito. Ele sorri continua. Pergunto: 'Continua difícil?' Ele diz: 'Continua.' 'Tá mais ou menos difícil?', ele responde: 'Mais.'

Observando aquilo que ele fez, não é mais possível encontrar palavras. Consigo, porém, encontrar, naquilo que ele escreveu a cópia exata de uma possível coluna escrita na lousa. Isso demonstra o quanto Mateus se esforçou para encontrar colunas naquilo que estava na lousa, ou seja, se a lógica era copiar em colunas ele persistiu nela. Em nenhum momento levou o caderno para que Ana visse. Ana também não se aproximou, permaneceu todo o tempo à frente da sala (Mateus estava sentado na última carteira da segunda fileira)."

(RA-18)

Figura 2 – Cópia, realizada por Mateus em seu caderno, de conteúdo apresentado na lousa.

A fim de que a lógica utilizada para a realização da cópia feita por Mateus possa ser melhor compreendida serão apresentados: a cópia bem

sucedida de outra aluna, Solange, e uma reprodução do conteúdo, exposto na lousa, que o aluno tentava reproduzir em seu caderno:

Figura 3 – Cópia, realizada por Solange em seu caderno, de conteúdo apresentado na lousa.

A DE ABELHA AGUIA
B DE BEIJA-EFLOR
C DE CABRA CAVALO
D DE DRAGÃO
E DE ELEFANTE

Evidentemente não conseguimos aqui reproduzir com a fidelidade necessária a forma como esse conteúdo estava apresentado na lousa, mas as letras em negrito e sublinhadas procuram destacar as “colunas” em que estavam dispostas as letras, que podem ser reconhecidas também na tentativa de Mateus de copiar.

Mateus iniciou a cópia pela coluna de letras do alfabeto, algo possivelmente sugerido pela própria ação da professora, que iniciou a escrever na lousa também por essa coluna de letras. Depois prosseguiu copiando seis letras D, também em coluna, em seguida as letras E. Novamente houve uma sequência de letras em ordem alfabética. A última “coluna” copiada por Mateus contém apenas três letras, A, F e C, mas também ajuda a compreender a lógica utilizada pelo aluno: as letras A e C são as primeiras letras dos próximos animais apresentados com essas letras, o F diz respeito à palavra “flor”, de beija-flor.

Pode-se observar que as três primeiras colunas são iniciadas uma linha abaixo da frase do dia. As linhas seguintes passam a ser iniciadas na linha acima, somente nas últimas “colunas” Mateus retorna à linha inferior. Também é possível observar que nas colunas há espaçamento irregular: para a terceira, foram utilizadas sete linhas; enquanto para a quarta coluna, que conteve o mesmo número de letras, foram utilizadas apenas cinco.

Esse fato ilustra a complexidade e a multiplicidade de saberes associados à tarefa, aparentemente simples, de reproduzir nas folhas do caderno aquilo que diariamente é escrito na lousa. É preciso saber quando a cópia deve ser feita seguindo a orientação da esquerda para a direita, quando é possível copiar de cima para baixo. A cópia da escrita segue algumas regras que podem comprometer definitivamente o resultado final.

Utilizando como exemplo a cópia de Mateus, caso ele tivesse elegido as linhas como unidades de cópia, pouco afetaria o resultado a mudança no espaçamento das letras; no entanto, por ter feito a cópia em colunas a irregularidade do espaçamento compromete a compreensão do conteúdo; por exemplo, para que se encontre a palavra “abelha” é preciso mudar para linha inferior após a letra L. O resultado final de seu trabalho é algo confuso, incompleto e incompreensível. A lógica utilizada por Mateus

difícilmente teria sido apreendida se não fosse o fato de a pesquisadora ter acompanhado atentamente o desenvolvimento da tarefa.

Diferenciar quando o que está na lousa tem que ser reproduzido exatamente do modo como é apresentado, de quando são possíveis adaptações, requer diversas habilidades. São necessários: domínio da tarefa de cópia e da utilização do caderno; conhecimentos sobre leitura e escrita; interpretação de cada situação a fim de que os alunos tomem as decisões deles esperadas.

Severino¹⁰ foi um dos alunos dessa sala de aula que viveu com maiores dificuldades a aprendizagem dos saberes relativos ao uso dos cadernos. Por diversas vezes, durante as observações, foi possível observar que ele chegava a passar mais de uma hora tentando copiar a data e a frase do dia. Por meio do acompanhamento de seus procedimentos e de conversas com Severino, foi possível identificar que a demora devia-se ao fato do aluno pretender copiar as informações exatamente como eram apresentadas na lousa. Desse modo, quando a data era apresentada em uma única linha ele tentava múltiplas estratégias para fazer do mesmo modo em seu caderno. Na maioria das vezes, especialmente no início do ano, os resultados obtidos pelo aluno afastavam-se bastante do objetivo eleito por Severino: copiar exatamente conforme o modelo. A percepção de que o resultado de seu trabalho não estava adequado, levava Severino a fazer, apagar e refazer suas cópias inúmeras vezes. Ana comentou em entrevista informal, acreditar que, se Severino iniciasse a primeira série após os meses levados para aprender a trabalhar com o caderno, poderia efetivamente fazer as lições propostas e aprender mais. Evidentemente, Severino deixava, muitas vezes de realizar as atividades propostas pela professora pelo fato de estar excessivamente dedicado a reproduzir no caderno aquilo que estava escrito na lousa. Isto o impossibilitou de apropriar-se de outros saberes ensinados na escola. Aprender a ler e a escrever acabou ficando em segundo plano, para o momento posterior à cópia da data e da frase do dia. Ana, percebendo isso, liberou Severino

¹⁰ A descrição mais detalhada a respeito desse aluno, de sua escolarização, e de sua relação com o caderno encontra-se no capítulo 4.

algumas vezes dessa atividade que lhe tomava muito tempo, esforço e dedicação, para que ele pudesse fazer outras, direcionadas a aprendizados tais como leitura, escrita e matemática.

Algo que aparece, de modo sutil, nos casos de Severino e Mateus, mas que merece mais atenção e detalhamento é o fato de haver, freqüentemente, ambigüidade e falta de clareza nas instruções que são dadas para que os alunos realizem a cópia de conteúdos da lousa em seus cadernos. Por exemplo, foi bastante comum que Ana desse indicações que informavam aos alunos que o correto seria reproduzir exatamente aquilo que estava na lousa: “Assim que alguns copiam da lousa, lev antam-se para mostrar à professora. Ana diz: ‘Não precisa me mostrar, se está igual ao da lousa está certo’.” (RA-12).

Em outro episódio, foi feita a correção de uma atividade na lousa e Ana recomendou à classe: “tem que ver se tá igual à lousa... v ai corrigindo o caderno de vocês”. (RA-20).

Apesar dessa ênfase dada à importância da semelhança com o conteúdo que está na lousa, nem sempre é isso que é esperado. Severino esforçava-se por fazer exatamente desse modo, porém, nesse caso, não era conveniente fazer exatamente igual. Mudar de linha quando a professora o fez na lousa não é sempre o que é considerado correto, muitas vezes o aluno deve basear-se no término de linha de seu próprio caderno para que possa utilizar a seguinte.

O aprendizado da diferenciação de quando é importante fazer exatamente conforme é apresentado na lousa, e de quando é possível seguir o espaço disponível no próprio caderno, não chegou a ser dominado por alguns alunos. Um bom exemplo disso ocorreu em outubro (RA-23), quando foi colocada na lousa a seguinte frase, dividida conforme apresenta-se a seguir:

“SOU FELIZ E JESUS
ME AMA”

João, que havia copiado exatamente conforme estava o modelo apresentado na lousa, viu o trabalho de Catarina, que havia copiado toda a frase em uma única linha, e disse à pesquisadora que a colega havia feito de modo incorreto, pois o correto seria colocar o M de ME na linha abaixo, conforme estava na lousa. Nessa mesma ocasião foi possível verificar que diversos alunos tinham copiado a divisão de linhas tal e qual estava na lousa, apesar de em seus cadernos haver espaço suficiente para que toda a frase fosse copiada em uma única linha.

Outro exemplo ilustra as diferenças entre aquilo que é colocado na lousa e aquilo que deve constar no caderno. Algumas vezes são feitas na lousa, marcas que não devem ser reproduzidas, mas servem apenas para comunicar um procedimento. Por exemplo, anteriormente ao dia das mães todos os alunos copiaram um texto passado na lousa. Como essa produção destinava-se às mães, houve maior preocupação por parte da professora quanto à legibilidade. Para garantir que o texto copiado pudesse ser compreendido, Ana utilizou riscos azuis entre as palavras, indicando onde os alunos deviam deixar um espaço maior:

“Para que os alunos não copiassem as palavras todas juntas, Ana coloca um risquinho azul entre elas. ‘As palavras têm um espaço entre elas’, repete algumas vezes que o risquinho azul não é para ser copiado, é só para indicar que tem que dar espaço.”

(RA-13)

Para que o aluno copie conforme aquilo que é esperado, precisa interpretar o conteúdo e o contexto do que vai ser escrito; e, em algumas vezes, é necessário até mesmo contar com a sorte, visto que as regras a seguir são inconstantes, pouco explícitas e sem uma razão lógica para sua existência. Desse modo a relação entre lousa e caderno não é algo que possa ser facilmente deduzido pelos alunos, mas que requer aprendizado e estabelecimento de convenções entre professora e alunos. Na etapa de escolarização estudada pela presente pesquisa, identifica-se que muitos

dos conhecimentos relativos ao uso do caderno permanecem exteriores aos alunos.

Edwards (1997) caracteriza o que seria a relação de exterioridade em relação ao conhecimento. Essa relação estabelecida pelo sujeito que aprende não inclui uma relação significativa com o conhecimento. É algo repetido, utilizado, por vezes com sucesso, mas que se mantém exterior ao aluno, alheio a ele. Assim parecem apresentar-se os conhecimentos relativos ao uso do caderno, em especial os saberes relativos à atividade de cópia. São conhecimentos que obedecem a uma lógica formal, nem sempre completamente apreendida pelos alunos, e que, apesar de freqüentemente obedecidos, não chegam a tornar-se significativos para eles.

3.2.2.2. “Copiar não é aprender”

Nem somente da lousa é possível copiar. Os alunos logo descobrem que também é possível copiar as resoluções das atividades dos cadernos de outros alunos. Nesse caso, quando a cópia refere-se às respostas dos exercícios, esta deixa de ser um procedimento bem-visto pela professora, passando a ser sujeita a críticas e repreensões. Aquele que copia algo do colega é repreendido, bem como aquele que permite que o colega consulte o seu trabalho para realizar o próprio.

“Ana repreende Luís que está sempre dando dicas para os colegas e permitindo que eles copiem de seu trabalho: ‘Copiar não é aprender, Luís.’”

(RA-9)

“Um menino traz seu trabalho para mostrar a Ana, que olha e diz: ‘Já sei de quem a Tainara copiou. Não é para deixar a Tainara copiar.’”

(RA-13)

É interessante observar que a cópia, procedimento freqüentemente utilizado nesse cotidiano, pode adquirir valores bastante diversos. Em algumas situações, apresenta-se como algo desejado, bem-visto, promotor de aprendizagens e pertencente ao conjunto de obrigações que o aluno deve cumprir, e, em outros momentos, passa a ser considerada uma atitude transgressora, contrária à promoção de aprendizagens, e passível de severas repreensões.

A professora manifesta considerar que quando um aluno copia a resolução de um exercício de seu colega não está realizando um procedimento que propicie a aprendizagem do conteúdo. No entanto, a mesma lógica não é utilizada quando são propostas as atividades diárias aos alunos, que utilizam o procedimento de cópia.

3.2.2. Os saberes da escrita

Os cadernos são instrumentos didáticos que, nessa etapa da escolarização, prestam-se especialmente a atividades de aprendizagem do código escrito. Dessa forma, alguns dos saberes relativos ao uso do caderno coincidem com aprendizagens relativas à escrita. Por exemplo, a distância entre as linhas, impõe limites e dá a quem escreve parâmetros de qual deve ser o tamanho das letras, assim o caderno funciona como contexto que contribui para a formação do texto nele escrito (Gv irtz 1999).

O uso adequado do caderno implica em que as convenções da escrita ocidental sejam seguidas. Dessa forma, é necessário que a escrita seja feita da esquerda para a direita, e de cima para baixo.

Foi possível acompanhar algumas situações que ilustram como esses aprendizados coincidem com o início do domínio do uso do caderno. Patrícia foi uma das alunas que no início do ano costumava escrever e fazer cópias, começando pelos conteúdos posicionados à direita e seguindo para a esquerda, o que resultava em uma escrita em ordem invertida desta forma:

“AICÍRTAP

0002 ED OÇRAM ED 82 AIDNALÔTROH”

Uma das estratégias utilizada pela professora para que isso fosse superado, possibilitando que se compreendesse melhor a escrita de Patrícia, foi associar o início da escrita à margem esquerda do caderno:

“Ana para Patrícia: ‘Começa copiando aqui (indica o H de Hortolândia) perto da linha vermelha... Tá perto da linha vermelha?’
Patrícia (que havia colocado o H próximo à outra margem) responde: ‘Não.’”

(RA-09)

A orientação dada pela professora, para que a aluna escrevesse utilizando a orientação convencional, ou seja, da esquerda para a direita, foi associar a primeira letra a ser copiada a um elemento presente no caderno, a margem. Patrícia mostrou adaptar-se às convenções da escrita logo nas atividades subsequentes à observação citada. Algo que parece ter contribuído decisivamente para isso foi a possibilidade encontrada pela aluna de interagir com a professora, de aproximar-se, mostrar seu trabalho e receber indicações precisas sobre como deveria proceder. Outra aluna que apresentou um procedimento semelhante foi Bruna. No entanto a aluna saiu da escola logo nos primeiros meses, impossibilitando que fossem verificadas as implicações e o desenrolar dessa dificuldade.

Mateus também deixou de seguir as convenções da escrita, ao realizar a cópia de conteúdos da lousa, conforme anteriormente apresentado. Isso ocorreu quando, em vez de realizar a cópia seguindo a orientação convencional da escrita ocidental, da direita para a esquerda, Mateus arriscou copiar de cima para baixo, em colunas. O resultado da cópia foi desastroso, impossibilitando completamente a compreensão. Mateus percebendo a complexidade da tarefa que havia se proposto –

copiar em colunas um texto escrito em linhas – acabou por desistir da atividade antes de concluí-la.

3.2.3. Recortar e colar no caderno

A opção pelo uso freqüente de folhas mimeografadas liberava os alunos de muito trabalho de cópia, pois estas traziam o enunciado e demais indicações necessárias para a realização da atividade, tais como palavras, números ou desenhos. Assim sendo, a utilização das folhas possibilitava que os alunos se dedicassem unicamente à resolução da tarefa proposta.

A quantidade de folhas utilizadas a cada aula variava bastante, sendo que, algumas vezes, chegavam a ser entregues até quatro pedaços de papel em um mesmo dia. Essa quantidade de folhas soltas trazia alguma desorganização ao material dos alunos, como verificamos na situação em que: “André levanta-se, segurando o caderno. Caem folhas de dentro. Ana diz: ‘Tá caindo folhinha, você devia ter colado.’” (RA-10)

A solução para que o material ficasse organizado era apresentada pela professora: colar as folhas no caderno. Essa foi uma medida que também implicou numa série de aprendizagens que relacionavam o objeto colado e o suporte onde isso seria feito, o caderno: o lugar onde a colagem podia ser feita; em que posição isso devia ser feito; quando o espaço era restrito, como fazer o tamanho do papel adequar-se; e como impedir que a cola utilizada para fazer a colagem colasse juntamente as folhas do caderno. Para que tudo isso pudesse ser aprendido, inúmeras recomendações eram necessárias:

“Ana dá recomendações sobre o recorte da atividade, que deve ser colada no caderno: ‘Quem quiser recortar o papel branco que está sobrando, pode... Só que tem que ser longe das letrinhas.’ Ana prossegue: ‘Abre o caderno, debaixo da última linha que a gente fez, deixa uma linha em branco, e escreve a data.’ (...) ‘Primeiro faz a data, e depois cola o calendário.’”

(RA-11)

“Ana diz a um aluno que colou a folha no lugar errado, deixando uma em branco: ‘Não pode ficar pulando folha.’”

(RA-11)

“Ana dá bronca em Rebeca que passou cola em todo verso da atividade mimeografada: ‘Não tem espaço, por que você passou cola? Primeiro a gente dobra, depois passa cola para colar.’ Rebeca havia desconsiderado que o papel não caberia aberto, e portanto deveria ser colocado dobrado na folha do caderno, e acabou por passar cola em todo o verso da folhinha.”

(RA-13)

“Ana para Patrícia que já fez a atividade, e acabou de colá-la no caderno: ‘Agora não fecha o caderno, deixa aberto para não grudar.’”

(RA-8)

Nem sempre esse conjunto de recomendações garantiu que se tivesse um resultado organizado nos cadernos dos alunos. É possível identificar, nos cadernos, a falta de diversas atividades que foram propostas, e até mesmo realizadas pelos alunos. Em outros casos, as folhas podem ser encontradas, devidamente coladas, sem que isso garantisse a organização desse material:

“João, que ainda não tinha terminado a lição, prossegue por algum tempo copiando. Me aproximo dele e pergunto se posso olhar o que ele está fazendo. Ele permite, tinha acabado de colar a lição de hoje. Observo primeiramente o caderno aberto, tal como está, e vejo que seu caderno tinha uma série de folhas coladas, cada uma virada para um lado. Na primeira folha um recado na orientação correta, depois a lição de hoje invertida, na página seguinte a data de hoje na orientação correta. Ele

comenta: 'Tá de ponta cabeça.' Nas páginas anteriores do caderno há várias folhas coladas de ponta cabeça."

(RA-13)

O trecho acima se refere aos primeiros meses de utilização dessa estratégia. Ao longo do ano, a desorganização no modo de colar passou a ser menos freqüente. No entanto, ainda era possível detectar a ausência de muitas atividades nos cadernos de alguns alunos.

Essa forma de utilização do caderno como suporte que colige, protege e guarda as atividades desenvolvidas, atribui a ele a qualidade de material organizador, de suporte que possibilita a reunião das atividades escolares, ainda que estas não tenham sido feitas diretamente nele.

3.3. Os cadernos como instrumentos de controle

Devalle de Rendo e Perelman de Solarz¹¹, citadas por Gvirtz, fazem uma descrição bastante interessante de um dos importantes papéis atribuídos ao caderno no contexto escolar: "articula uma rede de relações, servindo ao controle mútuo que, por sua vez, conduz ao autocontrole. *Todos se sentem vistos através do caderno.*" (1999, p. 13, grifo e tradução nossas).

Conforme foi apontado anteriormente, na literatura existente tem sido dada pouca atenção ao estudo dos cadernos. Porém, dentre as poucas informações disponíveis sobre esses materiais escolares, a função de controle é uma das características mais freqüentemente associada a eles (Gvirtz, 1997; Tragtenberg, 1982).

As informações obtidas pelo presente estudo revelam como a função de controle disciplinar, entendido neste trabalho conforme descrito por

¹¹ DEVALLE DE RENDO, A.; PERELMAN DE SOLARZ, F. ¿Qué es el cuaderno de clase?. **Revista Argentina de Educación**, Buenos Aires, ano VI, n. 10, 1998.

Foucault (1987), ocorre na escola tendo como elemento de vigilância e exame o caderno. A disciplina, segundo o autor, seria configurada por uma série de procedimentos cujo objetivo seria “fabricar” indivíduos, potencializando-se a força desses, controlando minuciosamente as operações dos corpos visando dominá-los e torná-los úteis ao máximo. Para que a disciplina possa ser exercida, fazem-se necessários dispositivos que permitam a observação, “o exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem visíveis aqueles sobre quem se aplicam” (Foucault, 1987, p. 143).

Desse modo, o caderno, sendo um dispositivo que registra parte dos processos e dos produtos do trabalho desenvolvido em sala de aula, presta-se ao controle sobre o trabalho dos indivíduos envolvidos e de uma parte importante daquilo que ocorre no processo de ensino-aprendizagem. Tal controle revela-se de múltiplas formas e é utilizado por diferentes pessoas com diversos fins, conforme apresentaremos a seguir.

3.3.1. Os cadernos enquanto instrumentos de controle e avaliação do aprendizado dos alunos

Controlar, e obter informações sobre o aluno são instâncias que muitas vezes se confundem e sobrepõem na prática do professor. Àquele que observa, vigia e controla é dada a possibilidade de constituir um saber sobre aquele que é controlado (Foucault, 1996). Conforme aponta Foucault, “o exame permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite o seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos.” (1987, p. 155).

O caderno serve como registro, cuja verificação permite ao professor o controle e o conhecimento, de parte daquilo que seus alunos fazem. Nas páginas do caderno fica registrada a elaboração ou não da tarefa solicitada, os erros e os acertos. Essas informações que vão sendo registradas, ao longo do tempo, possibilitam que o professor adquira

conhecimento sobre seus alunos, ajuda a fazer hipóteses sobre o nível de aprendizagem, sobre o interesse dedicado à execução das atividades.

Ainda que os cadernos permitam o registro e a conservação de informações, criando a possibilidade de serem utilizados para o acompanhamento do trabalho dos alunos, nem sempre são utilizados em toda a sua potencialidade. Há, nas características físicas desse material escolar, fatores que dificultam essa forma de utilização. O caderno é volumoso, algo que ganha grandes proporções quando se pensa no conjunto de cadernos de uma sala de 30 alunos. Ou seja, transportar os cadernos acaba não sendo um procedimento adotado pela professora. Dessa forma, quando a intenção é fazer uma análise mais apurada dos aprendizados dos alunos, raramente os cadernos são os instrumentos utilizados. Nesse caso, as folhas soltas são consideradas o suporte mais prático e adequado.

Ainda que ocasionalmente as avaliações sejam feitas utilizando outros materiais, no dia-a-dia são os cadernos que registram as atividades desenvolvidas, os avanços e retrocessos pontuais, as tentativas. São também esses os materiais que acabam por ser vistos, diariamente, pela professora.

Algumas situações podem exemplificar como ocorre esse controle dos alunos a partir daquilo que fica registrado nas páginas dos cadernos. A professora Ana comenta que um aluno é preguiçoso e, para exemplificar isso, conta que ele copiou apenas a data (RA-8); ou justifica a suposta falta de interesse de outro aluno pelas atividades escolares, pelo fato de ele não haver realizado tarefas propostas, como pôde ser observado, quando Ana referiu-se a seu aluno Mateus: "Alguns alunos fazem muito pouco das lições. Esse fato leva a professora a criar hipóteses sobre os alunos: 'a maioria ele não faz, não tem motivação.'" (RA-17).

O acompanhamento sistemático das atividades realizadas pelos alunos possibilita à professora presumir qual é o tipo de desempenho que cada aluno pode ter. Um episódio ocorrido com a aluna Isabel mostra como um desempenho que se diferencia muito dos anteriormente apresentados é visto como não sendo produção do próprio aluno:

"Isabel foi até a frente da sala mostrar a Ana o que havia feito. Após olhar o caderno, Ana diz: 'Você copiou de alguém, você não sabe escrever... Copiou de alguém que ainda nem sabe direito... Eu sei como cada um aqui escreve.'"

(RA-21)

Isabel que em relação ao seu nível de alfabetização era classificada pela professora como silábica, apresentava nesse momento uma escrita silábico-alfabética. Também em relação às lições de casa, que mostram desempenhos superiores àqueles apresentados em sala de aula, a interpretação da professora é de que outra pessoa realizou a tarefa.

O caderno funciona como instrumento que, também, permite ao professor formular hipóteses relativas à personalidade do aluno, e ao modo como estes se relacionam com o saber e com a escola.

O não fazer uma atividade, evidenciado pelo conteúdo do caderno, pode ser compreendido como tendo razões e justificativas intrínsecas ao aluno: falta de interesse, falta de motivação, não gostar da escola, ser preguiçoso.

"Pergunto a ela (Ana) sobre Severino. Ana diz não saber o que acontece com ele: 'Não faz, não gosta de estar aqui, não queria estar aqui.' Sempre que Ana olha seu 'caderno está em branco'."

(RA-17)

3.3.2. O controle hierarquizado

Os conteúdos dos cadernos são, quase que totalmente, executados pelos alunos. Mas, não se prestam apenas ao controle do trabalho destes. Conforme havia sido apontado por Gvirtz (1997), o caderno é também um espaço de registro daquilo que é ensinado, guardando informações sobre a

interação entre professores e alunos. Assim sendo, também o professor pode ser controlado por meio desses registros.

Na escola onde foi realizada a pesquisa a coordenadora pedagógica informou, em entrevista informal, considerar que os cadernos eram úteis para o controle do trabalho do professor. Por meio dos cadernos dos alunos, a coordenadora verificava se estavam compreendendo aquilo que o professor explicava. A aparência do caderno também era utilizada como informação para saber se o professor ensinava os alunos sobre como se deve cuidar desse material. Desse modo, além da possibilidade de acompanhamento do trabalho dos alunos, proporcionada pelo acompanhamento dos cadernos, passa a ser associada ao caderno a oportunidade de acesso ao trabalho do professor e seus efeitos no desempenho dos alunos.

Além dos cadernos dos alunos, a coordenadora utilizava também os cadernos das professoras como forma de controle. Nessa instituição, cada professor tinha o seu próprio caderno, no qual deviam ser registradas todas as atividades planejadas e propostas aos alunos. A coordenadora relatou verificar esses cadernos semanalmente a fim de constatar se havia planejamento das aulas, e de conhecer quais eram os tipos de atividades desenvolvidas.

3.3.3. O controle mútuo entre pais e professora

Os cadernos pertencem aos alunos e caracterizam-se por estar na quase totalidade do tempo em poder destes. Assim sendo são objetos que os acompanham quando retornam para suas casas. Dessa forma, são os objetos que levam para a família das crianças registros feitos na escola, criando a possibilidade de verificação daquilo que ocorre na sala de aula. Alguns pais recebem os cadernos como uma possibilidade de conhecer, controlar e avaliar seus filhos, a professora e a escola.

Entrevistas informais com Ana possibilitaram identificar que os pais dos alunos utilizam os cadernos como instrumento primordial para terem acesso ao trabalho da professora. É importante ressaltar que os pais não

costumavam ter livre acesso à escola e à professora nos dias de aula; os alunos eram deixados no portão da escola no horário de entrada e nesse mesmo lugar podiam ser encontrados ao final do horário letivo. As possibilidades oficiais de comunicação eram oferecidas pela escola nas reuniões de pais. Nos intervalos entre uma reunião e outra, o caderno servia como instrumento de comunicação entre a escola e a casa da criança, propiciando que as informações circulassem entre esses dois espaços.

Aquilo que era observado pelos pais era comunicado à escola nas esporádicas reuniões de pais ou através de reclamações feitas diretamente à equipe técnica – pedagógica e administrativa. Nessas ocasiões, predominava a comunicação de aspectos considerados, pelos pais, como negativos. Tais aspectos referiam-se:

- ao conteúdo:

O pai de Severino reclamava que no caderno do filho havia “coisas que nem letras são” (RA-11). A mãe de Rebeca também se queixava que só havia datas no caderno de sua filha (RA-11).

- à quantidade:

A irmã de João comentou que havia pouco conteúdo no caderno de seu irmão (RA-19). A preocupação da mãe de Rebeca, citada no item anterior, em relação ao conteúdo do caderno, também revelava insatisfação com a quantidade daquilo que estava registrado no caderno.

- a procedimentos adotados pela professora:

A mãe de Luís exigiu que houvesse a utilização da letra manuscrita, em vez da letra de forma utilizada na grande maioria das atividades pedagógicas propostas (RA-14). A professora relatou que diversos pais reclamaram pelo fato de ela não corrigir diariamente as tarefas realizadas pelos alunos (RA-15).

Essas reclamações dos pais não foram consideradas justas por Ana, que alegou desenvolver muitas atividades que não ficavam registradas nos cadernos, tais como leitura e jogos. Na primeira reunião de pais, Ana havia chamado a atenção dos pais para o fato de que desenvolveria muitas atividades sem o uso do caderno.

Quanto ao fato de não corrigir os cadernos de todos os alunos, Ana disse que não havia tempo para fazer isso diariamente. Porém as reivindicações dos pais não foram inócuas, já que, ao longo do ano, a professora adotou algumas mudanças no seu trabalho pedagógico, a fim de reduzir as reclamações: “Às vezes eu mudo tudo o que estou fazendo para dar conta do que o pai está pedindo.” (RA-13). A primeira mudança, registrada por meio das observações de sala de aula, foi a utilização, pela professora, de comunicações escritas nos cadernos indicando que o aluno não realizou a tarefa ou que não a terminou. Esse procedimento passou a informar aos pais que o que estava registrado no caderno não era a totalidade das atividades desenvolvidas em sala de aula, ao mesmo tempo que responsabilizava o aluno pela não realização daquilo que foi solicitado.

Outra estratégia adotada foi passar a colocar indicadores de certo ou errado nas tarefas realizadas pelos alunos. Ana passou, ainda, a realizar avaliações dos cadernos como um todo. Para aqueles que tivessem um bom caderno, Ana colava um adesivo com um palhaço sorridente e uma frase elogiosa; para aqueles que não tivessem um bom caderno era reservado o adesivo com um palhaço triste. Em entrevista informal, a professora disse considerar esse procedimento interessante, pois funcionava como um incentivo, mostrava que havia alguém “olhando, dando valor” (RA-15). Conta também que os critérios utilizados para definir um bom caderno baseavam-se, predominantemente, em aspectos estéticos. Algo considerado por Ana como pouco importante. Em suas palavras “a criança não tem que ter letra bonita, tem que ter letra legível”, porém, a principal razão para a adoção dessa prática seria o valor dado pelos pais à questão estética.

Assim, a professora passou a valorizar e a exigir aspectos considerados, por ela, como menos importantes, devido às cobranças e às exigências feitas pelos pais, que tinham como fonte de informações o caderno. Ana, por sua vez, respondeu a essas solicitações com ações que também passaram a ficar registradas nos cadernos. As razões e as motivações para sua mudança de atitude escaparam ao registro das páginas do caderno, mas os seus efeitos permaneceram registrados.

Desse modo o caderno foi intermediando as relações entre pais e professora naquele contexto escolar. O que resultou em mudanças na atuação docente e no modo como os alunos eram avaliados.

Se o caderno presta-se ao controle dos pais sobre as práticas do professor, também possibilita ao professor o controle de ações dos pais. O caderno possibilita que o professor tenha informações sobre o modo como os pais acompanham a escolarização de seus filhos. Algumas estratégias utilizadas pelos pais para auxiliar na alfabetização de seus filhos ficam registradas nos cadernos. Por exemplo, no caderno de Mateus, a professora Ana verificou que havia letras isoladas colocadas para que ele copiasse, tipo de tarefa que não era adotada por ela em sala de aula, e que foi bem executada pelo aluno. O envio, através do caderno, de bilhetes que não eram assinados sugeria que os pais não costumavam verificar o conteúdo desse material sistematicamente. O fato de alguns pais irem até a escola, conversar com Ana sobre o conteúdo ou a aparência do caderno, foi considerado como mostra de que estavam interessados na escolarização de seus filhos.

O caderno conforme vai sendo preenchido, transforma-se em um instrumento que serve ao controle dentro da instituição de ensino, servindo para que o professor controle o trabalho dos alunos e as ações dos pais, para que o coordenador controle o trabalho de professor; serve também ao controle fora da escola, sendo utilizados pelos pais para controlar aquilo que os seus filhos e o professor fazem. Desse modo, os registros feitos tanto por alunos, pais e professores, acabam por mediar relações entre eles. A função de controle aparece fortemente associada a esse material escolar,

influenciando no modo como se configuram práticas dos diferentes membros da instituição escolar.

3.4. Os bilhetes

Bilhete era o nome dado, na sala de aula observada, às comunicações feitas por escrito pela professora no caderno do aluno. Esses bilhetes eram bastante comuns, podendo ser encontrados em quantidades variáveis nos cadernos de quase todos. Alguns alunos recebiam bilhetes todas as semanas, por vezes, mais que um na mesma semana. Outros receberam apenas um ou dois durante todo o ano.

Algumas outras formas de comunicação também foram ocasionalmente chamadas de bilhetes, sem, no entanto, serem aquilo a que os informantes desta pesquisa se referiam quando lhes era solicitado que falassem sobre bilhetes. Foi o caso dos recados mimeografados, também elaborados pela professora, e colados nos cadernos de todos os alunos, cujo conteúdo referia-se a comunicados direcionados aos pais, em geral sobre reuniões ou festas. Nesse caso, os bilhetes assemelhavam-se bastante às atividades mimeografadas que também eram coladas nos cadernos.

Alguns pais escreviam nos cadernos de seus filhos quando precisavam responder a alguma comunicação anterior ou informar algo à escola e/ou à professora. Essas comunicações escritas também foram em algumas circunstâncias chamadas pelo nome de bilhete. A partir desse momento serão feitas referências mais especificamente ao primeiro tipo de bilhete, que era escrito a mão pela professora diretamente no caderno dos alunos.

Ao longo da escolarização, o fato de a professora escrever algo no caderno de um aluno poderia adquirir para este uma multiplicidade de significados. Os significados vão sendo construídos à medida que as

experiências de receber bilhetes, bem como de acompanhar o recebimento de bilhetes, por colegas e irmãos, ocorre. Ao realizar a pesquisa em uma classe de primeira série, momento em que são recebidos os primeiros bilhetes, foi possível conhecer sobre como se formam essas significações.

Ao realizar entrevistas informais com os alunos, perguntando a respeito dos bilhetes foram unânimes as respostas que caracterizavam os bilhetes como algo negativo. Dinorah contou com orgulho e felicidade: “eu nunca levo bilhete” (RA-17). A mesma aluna ao ser questionada sobre quem levava bilhete citou: “Mateus, João, Bernardo...” (RA-17), alunos que apresentam dificuldades no que se refere à realização das tarefas escolares. Vanderlei contou certa vez: “nunca levei, nem vou levar bilhete” (RA-18). Menos de um mês depois dessa declaração, seu caderno registrava um bilhete que dizia que ele estava bagunçando e por isso não havia feito a tarefa. Nessa ocasião, Vanderlei mostrou-se bastante envergonhado, não quis falar sobre o bilhete, nem sobre a repercussão que este causou em sua casa.

Para que se compreenda como os alunos passaram a considerar os bilhetes como algo necessariamente negativo, é interessante que se retome os conteúdos e as funções que eles assumem em sala de aula.

O presente trabalho não tem a pretensão de fazer análises quantitativas. Contudo, as evidentes diferenças no número de ocorrências encontradas para os diversos tipos de conteúdos de bilhetes, permitem que sejam apresentadas suas diversas frequências na sala de aula observada:

a) A quase totalidade dos bilhetes referia-se a comunicações sobre o não cumprimento das tarefas escolares e/ou atos considerados de indisciplina¹².

“Mãe, a Catarina não está fazendo suas lições direito, não tem feito a lição de casa, seu caderno não tem capricho, fica brincando o

¹² As referências a ações consideradas de indisciplina aparecem predominantemente associadas a comunicações de não cumprimento das atividades escolares; muito raramente foram encontradas queixas disciplinares isoladamente.

tempo todo, arruma confusão com os colegas e não me obedece,
ela precisa mudar seu comportamento urgente.

Ana"

(RA-27)

"Não fez a lição

Ana"

(Bilhete recorrente no caderno de Isabel, escrito nos dias 10/08;
23/10; 26/10).

b) Encontramos também, embora com pequena frequência, alertas
sobre os procedimentos esperados na utilização dos cadernos:

"cuidado para não pular a folha"

(Caderno de Tainara – RA--26)

c) Raramente, foram encontrados bilhetes cujo intuito era comunicar
fatos ocorridos com o aluno: pequenos machucados, indisposições e, até
mesmo, o fato de uma aluna ter sido classificada em um concurso de
dança realizado na escola.

O diálogo abaixo, ocorrido entre a pesquisadora e um aluno que
havia recebido um bilhete desse último gênero, pode ilustrar como a
frequência na ocorrência de cada tipo de bilhete é percebida pelos
alunos:

"P: 'Luís, o que a professora escreveu aqui?'

L: 'Um bilhete que eu não tava passando bem, eu vomitei, eu
vomitei, eu vomitei duas vez...' (...)

P: 'Quando mais que a professora escreve no seu caderno?'

L: (Luís pergunta para certificar-se do que eu quero saber) 'Quando
eu tô doente?'

P: 'É, quando que ela escreve, quando você tá doente... Tem mais alguma hora que ela escreveu?'

L: 'Iii, quando faz bagunça... Tem um monte aqui de bagunça que eu fiz.'

P: 'É... Só quando você tá doente e quando faz bagunça que ela escreve? (ele concorda e eu continuo) 'É mais quando você tá doente ou mais quando você faz bagunça que ela escreve?'

L: 'Mais quando faz bagunça.'"

(RA-27)¹³

Tainara também comentou sobre as razões para que a professora escrevesse os bilhetes:

"Pergunto o que costuma estar escrito em bilhetes e Tainara novamente pensa, sempre sorridente e simpática. Diz que quando não se faz lição, a professora enche uma folha inteira de recados."

(RA-22)

Os bilhetes, escritos diretamente pela professora no caderno, caracterizavam-se por ser individualizados e utilizados para comunicar acontecimentos diretamente relacionados ao aluno. Na maioria das vezes os temas referiam-se a algo negativo julgado relevante para ser comunicado à família.

A conotação negativa atribuída pelas crianças ganhava ainda mais força, pois os bilhetes eram utilizados por Ana como um castigo, como ação que pretendia promover disciplina, e garantir que os alunos fizessem as atividades. Para exemplificar essa utilização dos bilhetes é possível apresentar algumas situações: dois alunos estavam conversando, rindo e

¹³ É interessante ressaltar que Luís era o aluno que, nessa sala de aula, encontrava-se mais adiantado no que se refere à aprendizagem de conteúdos escolares. Assim sendo, não costumava encontrar dificuldades para realizar as tarefas, cumprindo-as pontualmente. Dessa forma, compreende-se o fato de ele não se referir ao uso de bilhetes para a não realização de tarefas escolares.

andando pela sala, Ana disse: “se os dois não fizerem (a tarefa) vão levar bilhete” (RA-14); em outra ocasião os alunos estavam de pé, conversando alto, Ana repreendeu perguntando: “Hoje é festival de bilhete?” (RA-20). As ameaças de Ana tinham conseqüências sobre as ações dos alunos. Um exemplo ocorreu com Eduardo (RA-27), que não havia concluído as lições de casa solicitadas no dia anterior, e que passara quase a totalidade do período de aulas recortando palavras de revistas e colando-as no caderno:

“Eduardo me chama até a sua mesa. Está com uma revista, pergunto a ele o que está fazendo, e ele diz: ‘Estou terminando a lição de casa para não levar bilhete.’ Durante boa parte da aula Eduardo estará recortando palavras e colando-as em seu caderno.”

(RA-27)

Também em relação ao comportamento, a utilização dos bilhetes parece interferir:

“Toni e Daniel (...) brincam de brigar, trocam alguns socos, pegam-se, não parecem machucar-se. Procuo não interferir. João observa a briga e comenta: ‘Vai escrever bilhete no seu caderno.’ (...) Pouco tempo depois os dois interrompem a brincadeira.”

(RA-27)

Ana ressaltava costumar escrever bilhetes apenas nos casos extremos, pois sabia que muitos alunos apanhavam dos pais quando recebiam reclamações por escrito. Este seria o caso de João e de Renato. Por outro lado, Ana dizia haver alunos cujos pais não tomavam providência alguma.

Os bilhetes eram direcionados, predominantemente, aos pais dos alunos. Algumas vezes, as destinatárias eram mais especificamente as mães. Algo que pode ser verificado pelos vocativos utilizados no texto dos bilhetes:

“Senhores pais, o Severino não está fazendo as lições nem de classe e nem as de casa. Passa o tempo brincando e não se esforça para fazer as lições, isso prejudica o aprendizado dele. Ana”.

(RA-27)

“Mãe, o João está conversando, brincando, brigando, correndo pela sala, falando palavrão provocando os colegas e não faz lição por preguiça?”.

(RA-26)

O fato de que os bilhetes dirigiam-se aos pais era adequadamente percebido pelos alunos, como se pode deduzir a partir de frases como esta:

“Pergunto o que dizem os bilhetes e para que servem, e Rebeca que se aproximou (do grupo com o qual converso) há algum tempo responde ‘para as mães ler’.”

(RA-17)

Além dos vocativos, há outros aspectos, menos explícitos, que ajudam a compreender a quem eram e a quem não eram direcionados os bilhetes. Os bilhetes apresentavam-se sempre escritos em letra manuscrita. Na escola onde foi realizada a pesquisa, a alfabetização iniciava-se na primeira série. A professora Ana trabalhava predominantemente com letras de forma, tendo inserido as letras manuscritas apenas no mês de setembro. Desse modo, a grande maioria dos alunos cursou a primeira série sem conseguir ler o que diziam os bilhetes escritos em seus cadernos. Sem que pudessem decodificar aquilo que foi registrado, restava a eles fazer suposições sobre o que pode estar ali escrito.

O fato de a quase totalidade das comunicações escritas encontradas nos cadernos direcionarem-se aos pais dos alunos, indica que

estas sejam um elemento importante para que se conheçam aspectos de como se dão as relações entre a família e a escola.

Conforme foi descrito anteriormente, a escola foi fundada em caráter emergencial. Para que fosse providenciada, pela prefeitura, a infraestrutura básica necessária ao funcionamento da escola (terreno, contêineres, professores, mobiliário) foi necessária a mobilização da população da região. Desse modo, inicialmente a participação da comunidade junto à escola foi bastante grande, sendo que alguns pais chegaram a assumir as responsabilidades por manter a escola limpa e providenciar o preparo das refeições das crianças. O terreno da escola não era cercado até 1999 quando, após fortes reivindicações da comunidade e da equipe da escola, foi construída uma cerca de arame.

Antes da existência da cerca era comum que os pais acompanhassem seus filhos até à porta da sala de aula e que, ao final do período letivo, também fossem buscá-los no interior da escola. A inexistência de barreiras físicas possibilitava a proximidade entre os pais e os professores, bem como a troca de informações. No início de 2000, houve a determinação de que o acesso dos pais à escola seria limitado: os filhos deveriam ser deixados no portão da escola. A decisão desagradou alguns pais que se manifestaram logo na primeira reunião. Ana sugeriu aos pais que levassem a reclamação à direção, e os bilhetes nos cadernos foram propostos como uma possibilidade de comunicação. Nesse encontro inicial, foi acordado que essa seria uma das importantes vias de comunicação entre pais e professora.

"Mãe pergunta sobre a possibilidade de mandar recados: 'Pode mandar no caderno?'

Ana responde: 'Pode mandar, que eu respondo.'"

(RA-03)

"Ana: 'Se antes da reunião precisar (falar comigo), manda bilhete.'"

(RA-03)

Ainda que o acordo tenha sido proposto por uma mãe, raras foram as situações em que os pais se utilizaram dessa forma de comunicação. A professora, por sua vez, utilizou-se com frequência dos cadernos para comunicar-se com os pais de seus alunos.

O envio freqüente de bilhetes implicava e pressupunha que os pais fizessem freqüentemente o acompanhamento do conteúdo dos cadernos de seus filhos. O conteúdo dos bilhetes revelava a concepção, vigente no meio escolar, de que os pais são co-responsáveis pelas atitudes de seus filhos que digam respeito à escolarização. Na maioria dos bilhetes essa concepção ficou subentendida. Porém, em algumas situações isto é explicitado nos textos escritos:

“Mãe, o Cassiano não fez a lição de casa isso é muito importante para ele e também é responsabilidade dos pais cuidada (sic) para que o aluno vá bem na escola.”

(Trecho de bilhete – RA-27)

No bilhete acima, a professora atribui aos pais responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar de seu filho. A situação desencadeadora para que essa comunicação fosse feita foi o não cumprimento da lição de casa. Nesse caso, a queixa referia-se a uma atividade que costumava ser realizada em casa, ou seja, não se tratava de uma ação que dizia respeito exclusivamente ao interior da escola. No entanto, também em relação àquilo que ocorria no espaço escolar, e que dizia respeito ao desenvolvimento de atividades estritamente escolares, encontramos chamados, por parte da escola, para que os pais assumissem a responsabilidade e tomassem providências:

“Srs Pais,

Peço a gentileza de que converse com sua filha, ela não está se comportando bem às aulas de Educação Física, atrapalhando seu desenvolvimento. Obrigada.”

(Bilhete escrito pela professora de Educação Física no caderno de Isabel em 6/11).

Esse tipo de expectativa da escola em relação aos pais também foi encontrado por Ribeiro (2000), que apurou por meio de entrevistas com pais de alunos e professores que os principais assuntos tratados nas reuniões de pais foram a aprendizagem e o comportamento do aluno. Tais assuntos foram abordados como forma de solicitar à família que auxiliasse na tarefa de educar.

Algumas vezes os destinatários dos bilhetes, os pais dos alunos, demonstravam estar cientes por meio de suas assinaturas. Raramente foram encontradas, nos cadernos, respostas dos pais aos bilhetes vindos da escola. Ao longo de toda a pesquisa encontramos apenas duas respostas, efetuadas pela mesma mãe. Apesar dessa pequena frequência, o conteúdo pareceu relevante:

“Mãe

A Sueli não está fazendo suas lições, seu caderno está uma bagunça. Não fez a lição de casa e fica brincando na hora que deveria fazer a lição

Ana”

“Shra Professora

Eu não sei que lição é essa do filme que ela assistiu, eu não assisti. Se ela não sabe eu é que não sei.

Ela vai apanhar aqui hoje por isso, é a shra. pode ficar brava com ela pega no pé dela não dá moleza não

Obrigada

Silvia”

(bilhete escrito pela professora em 30/11, e a resposta da mãe da aluna)

Em resposta ao comunicado da professora a respeito do não cumprimento das tarefas escolares, a mãe de Sueli mostrou à professora a limitação que teria para tomar providências e até mesmo a inadequação de que ela assumisse essa responsabilidade, diante das circunstâncias. Afinal a tarefa referia-se a algo que havia sido tratado no espaço escolar, muito restritamente aberto aos pais. Assim sendo, a mãe desconhecia o conteúdo do filme visto por sua filha na escola, bem como o que deveria ser executado. Silvia comunicou ainda que, diante de sua impotência para auxiliar a filha, restava-lhe puni-la e solicitar à professora que assumisse a responsabilidade sobre aquilo que dizia respeito ao âmbito escolar cobrando com severidade a realização das tarefas. O conteúdo da resposta de Silvia denota ainda o quanto essas expectativas atribuídas aos pais pela escola eram inatingíveis, e as repercussões que um bilhete podia ter: agressões físicas, repreensões.

Situações como a anteriormente descrita revelam que o caderno pode funcionar eficientemente como veículo de comunicação entre escola e família, pois possibilita a troca de informações, de forma rápida e prática. No entanto, verificou-se que o conteúdo dessas comunicações privilegiou o negativo. Fatos positivos, tais como a melhora de desempenho acadêmico, a realização com sucesso de alguma atividade escolar ou alguma atitude considerada positiva não eram registrados nos cadernos¹⁴. Ana chegou a comentar sobre isso em uma das conversas com a pesquisadora:

“Ana conta: ‘A mãe de Renato bate nele quando ele levabilhete.’ Ana prossegue contando que, depois que ela mandou um bilhete, a mãe mandou outro perguntando: ‘O Renato melhorou?’ Esse

¹⁴ Exceto em duas situações: a classificação no concurso de dança, comentado anteriormente, e o ditado de 05/12, que será comentado mais detalhadamente a seguir.

bilhete Ana não respondeu por escrito: 'Não tive tempo.' Falou com Renato, e pediu que ele transmitisse o recado à mãe: 'Mande falar que ele estava melhorando.'"

(RA-24)

Esse fato exemplifica quais eram as situações privilegiadas para serem comunicadas por escrito, registradas. Enquanto às queixas foi dado o registro escrito, aos elogios coube a volatilidade das palavras ditas.

Ainda que os alunos não conseguissem ler o conteúdo dos bilhetes, o seu significado não lhes era completamente desconhecido. Durante a realização das observações foi possível verificar que a professora fazia verbalizações, ao escrever nos cadernos, que sugeriam ao aluno o que estava sendo escrito. Como exemplo cita-se um episódio no qual Ana passava pelas carteiras verificando os cadernos de todos os alunos, chegando à carteira de Taís perguntou: "Como, Taís, você não fez a lição?" e logo, em seguida escreveu em seu caderno (RA-10).

Nas entrevistas informais, houve situações em que os alunos foram questionados sobre o conteúdo de bilhetes escritos anteriormente, e diziam aquilo que imaginavam estar escrito; não olhavam para o caderno enquanto pensavam no significado, dado que a escrita não podia ajudá-los a descobrir o significado. Alguns diziam não saber e nem supor o que pudesse estar escrito, outros diziam estar escrito "não fez lição" ou "fez bagunça", ainda que o conteúdo fosse outro. Mateus disse que estava escrito "não fez lição" em um bilhete que comunicava que ele havia se machucado (RA-20). É compreensível que Mateus dissesse isso, afinal, ao longo do ano foram freqüentes os bilhetes que se referiram ao não cumprimento de tarefas escolares. Novamente, nesses episódios fica evidente o significado negativo associado, pelos alunos, aos bilhetes.

Apesar dessa marcada conotação negativa associada às comunicações por escrito feitas nos cadernos dos alunos, houve uma possibilidade de descontinuidade no modo como se davam essas comunicações. Em uma das entrevistas informais (RA-24) a pesquisadora

comentou com Ana a respeito de alguns aspectos que tinham sido observados, ao longo da pesquisa, sobre os bilhetes: o fato de as comunicações terem sido sempre direcionadas aos pais, e não aos alunos, aqueles a quem, realmente, pertenciam os cadernos; a utilização de letras manuscritas que não permitiam aos alunos a compreensão da mensagem; a utilização dos bilhetes apenas para a comunicação e registro de aspectos negativos.

Algum tempo depois, já nos últimos dias de aula (05/12), Ana utilizou-se dos bilhetes de forma única e diferenciada. Havia sido feito um ditado e Ana avaliou que, de modo geral, os alunos tinham tido um desempenho bom. Iniciou escrevendo um bilhete elogioso no caderno de Luciano. Ana contou que o bilhete dizia “muito bem”, e foi escrito em letra de forma. Após escrever, a professora incentivou que o aluno lesse. Prosseguindo a correção, Ana encontrou outros alunos que estavam tendo progressos no processo de letramento, e procedeu da mesma forma: escrevendo bilhetes elogiosos, em letra de forma, para que pudessem ser melhor compreendidos pelos alunos e incentivando que estes os lessem.

“MUITO BEM, CONTINUE ASSIM ANA”

(Bilhete escrito no caderno de Isabel em 05/12)

“MUITO BEM CONTINUE SE ESFORÇANDO ANA”

(Bilhete escrito no caderno de Severino em 05/12)

3.5. As frases do dia

Especialmente a partir do final do mês de maio, a professora passou a adotar, quase que diariamente, a prática de escrever uma frase, logo abaixo da data, para que fosse copiada pelos alunos em seus cadernos. A escolha dessas frases era feita comumente pela professora, sendo que em algumas ocasiões os alunos eram convidados a dar sugestões.

A leitura dessas frases fazia parte da rotina da sala de aula. Ana procurava promover a participação dos alunos nessa leitura, utilizando esse procedimento como mais uma das estratégias para o ensino e prática da leitura e escrita, como podemos acompanhar na cena descrita a seguir, na qual a professora utiliza-se da frase “A fé remove montanhas”, para estimular que os alunos leiam:

“Ana, à frente da sala, pede a atenção dos alunos: ‘Pessoal, atenção, por favor.’ Chama a atenção de vários alunos. Lê a frase do dia com eles. Todos os alunos voltam aos seus lugares, momentos antes a maioria estava em pé. Ana nomeia as letras com a ajuda dos alunos, depois lêem as sílabas juntos, depois palavras e, por fim, a frase. As crianças vão falando em coro. Ana critica o fato de os alunos ‘esticarem a letra’ ao falarem em coro.”

(RA-26)

Nessa, como também em outras situações, o conteúdo da frase era discutido:

“Em seguida, Ana pergunta o que a frase quer dizer e explica: ‘quer dizer que se a gente acreditar muito em uma coisa...’”

(RA-26)

Os conteúdos das frases 75 frases¹⁵ reunidas ao longo da pesquisa revelam predominantemente os seguintes conteúdos:

- expectativas da escola quanto aos procedimentos de seus alunos em relação aos colegas:
“Amigo é coisa para se guardar do lado esquerdo do peito” (02/06/2000)
“Devo brincar e não brigar com meus colegas” (27/11/2000)
- expectativas relativas aos estudos, às tarefas escolares e aos materiais escolares:
“Sou um bom aluno e venho à escola para estudar” (19/06/2000)

¹⁵ As frases encontram-se no Anexo C

“Faço as minhas lições e só depois converso” (05/09/2000)

- características pessoais dos alunos que são bem-vistas e esperadas:

“Adoro ser educado” (01/06/2000)

“Sou uma criança inteligente e obediente” (08/06/2000)

Há, ainda frases de cunho religioso:

“Somos criaturas de Deus” (27/10/2000)

“Deus nos ama” (16/10/2000)

E, com menor frequência, foram identificados conteúdos ecológicos e de incentivo à prática de atividades físicas:

“É tão bom amar a natureza” (29/11/2000)

“Exercício físico faz bem à saúde” (09/08/2000)

As qualidades valorizadas nas frases foram: inteligência, educação, obediência, responsabilidade, perseverança e simpatia. As ações estimuladas por meio dessas frases foram a dedicação aos estudos, o capricho e a atenção; o cuidado com materiais e lições; o gosto pelo aprender; o respeito à professora e aos colegas; não mentir.

É interessante ressaltar de que forma as frases foram apresentadas. Quase sempre foram escritas em primeira pessoa do singular, de modo afirmativo. Dessa forma, os alunos escreviam em seus cadernos que eram e agiam conforme o que a professora e a escola deles esperava, ainda que nem sempre isso fosse verdadeiro ou concordassem com isso:

“Ana diz: ‘Luís, lê a frase do dia para mim.’ Luís levanta-se e vai até a lousa e lê, em voz alta, apontando para a lousa. Algum aluno pede para ler, e Ana diz que já pediu a Luís. Assim que Luís termina Ana pergunta, referindo-se ao conteúdo da frase (‘sou muito caprichoso e atencioso com meu caderno e minhas lições’): ‘Todo mundo é assim?’ A classe responde em coro: ‘Não.’ Ou seja, a maioria dos alunos afirma não ser atenciosa e caprichosa com seus

cadernos e lições. Ana pergunta: 'Mas, todo mundo vai ser?' A classe dá uma resposta afirmativa."

(RA-18)

O procedimento acima exemplificado, de promover a breve discussão e/ou reflexão a respeito da mensagem contida na frase, ocorreu de modo não sistemático. A algumas frases foi dedicada maior atenção, enquanto outras apenas eram lidas pela professora em voz alta.

Algumas frases eram dedicadas aos temas da amizade e da relação com os colegas. A amizade foi altamente valorizada, como algo muito importante. Respeito e afeto eram os sentimentos que deveriam permear essa relação na qual as brincadeiras eram permitidas e as brigas, condenadas. É interessante observar que, enquanto em algumas frases aparece a valorização do cultivo da amizade, em outras é registrada a desvalorização das conversas entre os alunos.

Os temas religiosos, algumas vezes trazidos também pelos alunos ressaltam a importância da fé, da oração e da crença em Deus, apresentado como o responsável pela vida, pela amizade. Durante um mês, as frases foram constituídas por ditados populares e logo em seguida os temas iniciais foram retomados.

Essas frases indicavam aos alunos como a escola esperava que eles fossem e procedessem: deviam ser educados, atenciosos, caprichosos, responsáveis, prestar atenção às aulas, cuidar de seus materiais escolares. Deviam amar a natureza, respeitar seus amigos, gostar de estudar e acreditar em Deus, bem como, ser educados e inteligentes. Não deviam mentir e nem brigar com seus colegas.

Ao conter tais frases, o caderno tornava-se um depositário de um conjunto de características que comporiam o papel de um bom aluno.

Heller (2000) descreve que o homem nasce em um mundo no qual há usos, valores e reações que já estão pré-determinadas. É necessário que ele os aprenda, para que se insira na convivência social. A autora aponta, ainda, que "no dever-ser, revela-se a relação do homem inteiro com os seus

‘deveres’, com suas vinculações, sejam essas econômicas, políticas, morais ou de outro tipo”.

Os cadernos com suas frases tornam-se um dos veículos utilizados pela escola para comunicar às crianças qual é o papel do “aluno”. Assim, por meio das frases, os cadernos tornam-se pequenos receituários, nos quais os alunos encontram informações sobre formas de agir, valores a adotar, formas de se relacionar que são bem vistos e esperados pela escola. São informações que os introduzem no meio escolar.

3.6. A aparência dos cadernos

A aparência dos cadernos foi um item citado de modo unânime no contexto escolar. Professores, alunos, pais e coordenação da escola manifestaram-se, ao longo da pesquisa, sobre esse tema. Havia uma constante preocupação para que os cadernos mantivessem-se limpos, bem conservados, completos e bonitos.

Logo nos primeiros contatos entre a professora e os pais de alunos tratou-se desse assunto. Ana lembrou, durante a primeira reunião de pais e mestres, que muitos dos cadernos não estavam encapadas, enfatizou a importância de que essa medida fosse tomada, e pediu aos pais que explicassem aos filhos sobre a importância de lavar as mãos antes de pegarem os cadernos. Uma das mães presente no encontro manifestou a sua preocupação com o fato de o filho estar usando um caderno velho.

Durante as aulas também foi freqüente a professora chamar a atenção dos alunos para que mantivessem os cadernos bem cuidados, limpos, sem a presença de páginas rasgadas e com “letra bonita”. Além das recomendações, também foram observados elogios às iniciativas dos alunos em manter a boa aparência desse material, algo ilustrado por esse elogio feito pela professora ao enfeite colado no caderno pelo aluno:

"Horácio aponta a figura colada em seu caderno, para que a professora veja. Ana responde: 'Bonita a figurinha.'"

(RA-13)

Alice, outra professora da escola, que substituiu Ana em uma aula, também demonstrou preocupação com a manutenção da boa aparência dos cadernos dos alunos, e em ensiná-los como fazer isso. Ao precisar de uma folha de papel pediu aos alunos da seguinte forma: "Alguém pode me arranjar uma folha de caderno? De araminho para não estragar o caderno." (RA-24).

Houve épocas nas quais a professora fazia avaliações dos cadernos dos alunos. Para os bons cadernos era reservada uma figura com a fisionomia de um palhaço alegre, enquanto nos maus cadernos era colado um palhaço triste. Ana revelou considerar predominantemente os aspectos estéticos ao fazer essa avaliação. Apesar de usar esse critério, Ana manifestou não considerá-lo o mais importante para a avaliação do bom caderno:

"Pergunto a Ana quais são os critérios que ela tem utilizado para decidir o que irá colar e escrever no caderno de seus alunos Ana pensa um pouco e admite que acaba observando mais a questão da estética ao avaliar os cadernos, logo acrescenta que não é a estética o mais importante: 'A criança não tem que ter letra bonita, tem que ter letra legível.'"

(RA-14)

Ainda que houvesse ponderação e reflexão, por parte da professora, a respeito do fato de a aparência do caderno ser um atributo de importância inferior a outros, tais como a possibilidade de se comunicar eficientemente por meio da escrita, verifica-se que manter o caderno bonito, passou a ser uma das preocupações dos alunos. As crianças

passaram a considerar o aspecto estético como um dos principais fatores que compõem um bom caderno.

"Pergunto a Hugo como deve ser um caderno. E ele diz: 'Tem que ser bem cuidado.'"

(RA-23)

"Pergunto a Daniel: 'O que tem num caderno bom?'

Daniel responde: 'Letra bonita.' (...)

Continuo perguntando: 'O que mais que tem num caderno bom?'

Daniel: 'É... colorido.'"

(RA-27)

Essa preocupação nem sempre se revela na aparência dos cadernos, mas está presente até mesmo nos alunos considerados mais desleixados. Como exemplo apresenta-se João, um aluno que ao longo do ano sempre aparentou preocupar-se pouco com seu caderno e com as atividades escolares de modo geral. Seu caderno caracteriza-se por ter poucas lições completas, e por ser desorganizado:

"Pergunto: 'João, seu caderno é um caderno bom?'

João: 'Caderno bom? Precisa encapar meu caderno.'

P: 'Se encapar ele vai ficar bom? (ele faz sinal afirmativo com a cabeça)

A conversa sobre o caderno de João prossegue e, ao final, ele retoma sua preocupação com a capa do caderno:

J: 'Falá pra minha mãe encapá.'"

(RA-27)

Alguns dias antes, João havia demonstrado preocupar-se com o aspecto estético de seu caderno:

“João prossegue conversando comigo, vira-se para trás (onde estou sentada) e começa a me explicar por que o seu caderno está amassado e com orelhas. Ele me pergunta: ‘Sabe por que o meu caderno tem orelhas?’ Respondo que não, e ele explica: ‘Porque a mochila é pequena, e quando fecha, amassa.’”

(RA-23)

Era comum os alunos considerarem seus cadernos feios, fosse por estarem sujos, amassados ou por terem parte da capa esfolada. Nesses casos a vergonha, manifestada pela recusa em mostrar o caderno ou por uma série de explicações para justificar a “feiura”, estava quase sempre presente.

Concluindo, percebemos que ter um caderno bem cuidado, colorido, preenchido de modo colorido e com letras bonitas, não fazia de uma criança um bom aluno, mas contribuía para que o aluno fosse bem-visto no contexto escolar. As crianças perceberam isso, e passaram a tomar providências para que os cadernos tivessem bom aspecto. Quando as providências não chegavam a ser tomadas, verificava-se que, ao menos, a preocupação com a questão estética estava presente.

3.7. Os cadernos e sua terminalidade

O fim dos cadernos: esta foi uma situação bastante reveladora sobre os significados construídos para esses objetos, ao longo de sua utilização. Os cadernos chegavam ao fim quando as suas folhas estavam todas preenchidas, quando eram perdidos ou inutilizados.

As duas últimas situações citadas, de perda ou inutilização do caderno, foram bastante raras; ocorreram apenas com Severino. Primeiramente, em meados de junho (RA-17), foi observado que Severino estava utilizando um novo caderno. Época que coincidia com os primeiros termos de cadernos ocorridos nessa sala de aula. O fato de Severino também utilizar um caderno novo causava estranheza, pois, devido às suas dificuldades, era raro que ele conseguisse finalizar a execução de alguma atividade solicitada. Desse modo, em seu primeiro caderno era possível encontrar apenas tentativas, ora melhor, ora pior sucedidas, de realização de cópia da data e a colagem das atividades mimeografadas, que nem sempre eram completadas. Seu caderno tinha menos conteúdos que os da maioria de seus colegas; portanto, não seria possível que tivesse terminado a possibilidade de utilização desse material. Quando questionado a respeito do caderno antigo respondeu: "Já era". Contou inicialmente que o pai teria queimado, pois já não prestava mais. Novamente houve oportunidades para conversar mais sobre o destino daquele caderno, e Severino contou outra versão, confirmada por sua mãe: que o caderno teria sido queimado por ele próprio, depois que sua irmã menor o rasgou. Também foi Severino o único aluno que contou ter perdido um caderno, fato relatado por ele próximo ao final do ano. Sempre que o uso do caderno anterior era impossibilitado um novo caderno era disponibilizado, ora pela professora, ora pelos pais, para que o aluno pudesse acompanhar as atividades desenvolvidas em classe.

Quanto aos demais alunos, foi possível verificar que passavam a utilizar cadernos novos quando as folhas dos antigos esgotavam-se. Vários foram os destinos que os alunos relataram ter dado aos seus cadernos antigos:

"Perguntei pelo caderno antigo, e Eduardo disse: 'Brinquei de escolinha com minha irmã.'"

(RA-25)

"Pergunto a Renato: 'É o caderno antigo?'

R: 'Tá em casa.'

P: 'E o que você vai fazer com ele?'

R: 'Não sei.'

P: 'Onde ele está?'

R: 'Na minha casa.'

P: 'Em que lugar?'

R: 'No meu guarda-roupa.'

P: 'E você já mexeu nele?'

R: 'Não, não posso.'

P: 'Por quê?'

R: 'Para não cair as folhas.'

P: 'Até quando você vai guardar?'

R: 'Não sei.'

P: 'Até quando você ficar grande?'

R: 'Se não cair as folhas.'

(RA-25)

"Pergunto a Vanderlei sobre o que ele fará com seu caderno quando acabar, e ele diz que vai jogar fora, pois 'tá velho, não serve mais'. Mostra uma folha em branco e diz que essa serviria."

(RA-17)

"Pergunto, ainda, a Toni para que ele usará o caderno antigo, e ele me responde que vai mostrar para o primo. Pergunto o que ele mostrará, e ele conta que vai mostrar a letra de mão que fez, diz que houve uma vez em que fez uma letra de mão tão boa, que acha que nunca mais conseguirá fazer igual. Pergunto por que ele quer mostrar isso ao seu primo, e ele diz que talvez ajude o primo a fazer letra de mão."

(RA-25)

"Quando ele (Eduardo) vai voltando para sua carteira me mostra a contracapa de seu caderno, onde escreveu o nome de todos (ou pelo menos de muitos) os alunos da sala, o título colocado por ele é 'colegas da 1ªB'. Quando converso com ele, mais adiante, aproveita para acrescentar o meu, depois de escrever meu nome

escreve o de Ana. Pergunto por que ele escreveu os nomes e ele diz que é para lembrar os colegas. Pergunto de quem foi a idéia, e ele diz: 'A idéia foi minha.' "

(RA-27)

Foram apresentados cinco exemplos de destinos dados ou planejados, pelos alunos, para cadernos que acabam: brincar, guardar como algo intocável, jogar fora, utilizar para o aprendizado ou para recordar algo.

As duas últimas formas citadas foram as mais raras. Somente os alunos apresentados referiram-se aos cadernos antigos como algo que tivesse um conteúdo que pudesse ser aproveitado. Toni destacou a possibilidade de que o seu trabalho pudesse servir como modelo para outra criança, e Eduardo utilizou-se do caderno para registrar o nome pessoas queridas, preocupado com a possibilidade de lembrá-los.

Exceto esses dois alunos, quando as crianças falavam do caderno usado como algo que guardasse uma possibilidade de utilização, quase sempre, referiam-se aos espaços em branco ou às folhas que não haviam sido utilizadas. Desse modo, a utilidade residiria no objeto caderno, e não no seu conteúdo, no material de registro construído ao longo de seu uso. Essa mesma significação aparece nas referências ao caderno antigo que serve para brincar, já que os alunos brincam com as folhas em branco.

Percebe-se que era atribuído ao caderno valor enquanto objeto que servia de suporte para a realização de atividades, para o exercício. Porém, o produto desse trabalho, registrado nas suas páginas, deixava de ter valor ou utilidade com a finalização desse material. Essa efemeridade atribuída ao caderno fica ainda mais evidente nas freqüentes declarações dos alunos que pretendiam jogá-los fora quando não fossem mais utilizados na escola.

CAPÍTULO 4

A CRIANÇA E SEU CADERNO: DUAS HISTÓRIAS DESSA RELAÇÃO

Eduardo e Severino foram os dois alunos selecionados para ilustrar, de modo mais abrangente, dinâmico e completo, como se dão os aprendizados, os manuseios, os usos e as atribuições de significados aos cadernos. Ou seja, as histórias dessas duas crianças foram utilizadas para que se pudesse acompanhar como se constituem as funções e os significados dos cadernos, em sua utilização.

Para descrever, cuidadosamente, como cada um desses alunos se apropriou do caderno ao longo do ano, fez-se necessária a utilização de informações relativas às histórias pessoais, à escolarização, às relações com o saber, às personalidades e às estratégias utilizadas para agir e cumprir tarefas escolares.

A escolha de Eduardo e Severino não foi casual. Acreditou-se que esses dois alunos poderiam ilustrar, de forma intensa, os modos de uso e relação com os cadernos identificados, também nos demais alunos dessa sala.

Eduardo e Severino eram crianças diferentes entre si. Suas trajetórias na primeira série também foram bastante desiguais, chegando a ser opostas. O primeiro era bastante extrovertido, falante e destacou-se por ser um dos melhores alunos da sala de aula; o segundo, por sua vez, mostrou-se muito introvertido, introspectivo, calado, e teve baixo aproveitamento acadêmico.

As diferenças também caracterizaram as relações desses dois alunos com seus cadernos. Eduardo teve o caderno como um bom companheiro ao longo da primeira série: utilizou-o para registrar aprendizagens e emoções, podendo estabelecer uma relação de carinho com esse material. Severino, por sua vez, teve o caderno como testemunha e prova de seu insucesso escolar, algo que contribuiu para que a sua relação com esse material fosse marcada pelo sofrimento.

Considerou-se que essas diferenças, manifestadas e vividas no mesmo contexto de ensino, seriam úteis para a apreensão e discussão de possibilidades existentes no uso do caderno.

4.1. Eduardo e o carinho presente no caderno¹⁶

“Eduardo vai à frente da sala de aula ler um livro. Fica de pé com o livro na mão, todas as atenções voltadas para ele. (...) Ele lê cada página e, em seguida, mostra as figuras para toda a classe. Está muito empenhado, e esforça-se por fazer de modo correto e completo. Em alguns momentos a leitura fica lenta, tornando difícil a compreensão da história, mas de modo geral, lê com desenvoltura, conseguindo manter a atenção da platéia que se mantém silenciosa e atenta.”

(RA-19)

Era início de agosto, época na qual poucos dos alunos da primeira série observada eram capazes de ler, quando Eduardo propôs a Ana fazer a leitura de um livro para toda a sala. Após ter sua proposta aceita pela professora, Eduardo levou o livro para casa e dedicou-se a ensaiar a leitura. No dia 10 de agosto foi à frente da sala e leu em voz alta, para todos os seus colegas, com propriedade e desinibição, uma história sobre as peripécias de três tigres.

Essa situação revela algumas das características de Eduardo: bom aluno, que se destacava por aprender os conteúdos escolares mais rapidamente que a maioria de seus colegas, e que apreciava a oportunidade de expor seus conhecimentos. Ousado, extrovertido, disposto a participar ativamente das atividades desenvolvidas em sala de aula; capaz de tomar iniciativas, e de propor situações.

¹⁶ As informações que se seguem foram obtidas a partir das observações realizadas em sala de aula, e da análise de cadernos do aluno, que abrangem o período de 5 de junho a 10 de agosto, e de 8 de novembro a 13 de dezembro.

Essas características faziam com que Eduardo fosse um menino que chamava a atenção das pessoas. Seu jeito falante e desinibido lhe garantia popularidade na escola; era bastante conhecido entre os alunos, funcionários e professoras, ainda que nunca tivesse sido aluno destas. Parecia ser querido pelas pessoas e manteve, quase sempre, uma expressão sorridente e simpática.

Na sala de aula, estava sempre pronto a emitir opiniões sobre fatos ocorridos, contar histórias, fazer comentários sobre suas lições, denunciar colegas que desrespeitavam regras ou que não cumpriam as tarefas propostas, propor e conduzir atividades. Nas situações em que a professora solicitava que os alunos se manifestassem verbalmente, sua participação sempre foi das mais constantes. Sugeriu atividades, dizia o que pensava e participava assessorando a professora em atividades. Demonstrava satisfação ao assumir posições de destaque ou quando era incumbido, por Ana, de alguma tarefa, tais como buscar o giz que acabou ou entregar as lições de casa aos alunos.

“Eduardo me mostra sorridente sua camiseta com a frase que acabava de ser escrita na lousa. Perguntei: ‘Você deu a frase?’, ele faz que sim com a cabeça.”

(RA-23 - situação em que Eduardo fica orgulhoso por ter sugerido a frase do dia a ser colocada na lousa)

Eduardo era tido pela professora como um dos melhores alunos da sala, tendo sido um dos seis alunos que chegaram ao fim do ano classificados como ortográficos, em relação ao nível de desenvolvimento na alfabetização. Costumava cumprir corretamente tanto as atividades desenvolvidas em sala de aula, quanto as lições de casa.

Para ilustrar como Eduardo era visto pela professora, cabe relatar uma situação na qual Ana expressou verbalmente algo sobre ele. Em um dos últimos dias de aula, outra professora da escola, Lilian, entrou na sala de aula de Ana para dar um recado. Eduardo chamou Lilian para mostrar-lhe seu caderno. Ao perceber essa situação, Ana disse algo a Eduardo que

parece ser revelador a respeito de sua opinião sobre ele: “Nada de cair com a Lilian na segunda, vai ficar comigo pra não me dar trabalho.” (RA-29). Fica evidente o quanto Ana gostava de ter Eduardo como aluno, ao manifestar a intenção de continuar a ser sua professora no próximo ano. Chamava a atenção, especialmente, a característica de Eduardo ressaltada pela professora: ser um aluno que não “dá trabalho”.

As características pessoais de Eduardo ajudavam muito para que ele fosse bem-visto na escola, e por sua professora. Eduardo demonstrava uma constante preocupação com o produto final de suas atividades escolares. Preocupava-se tanto com a questão estética, quanto com o fato de serem feitas corretamente. Dessa forma, realizava aquilo que era proposto com correção e boa qualidade estética com bastante independência, requerendo pouco auxílio da professora.

Ainda que o empenho em cumprir corretamente as tarefas estivesse sempre presente, Eduardo mostrava-se crítico em relação ao tipo de atividade que era proposta. Algo que ficou evidenciado na conversa entre a pesquisadora e o aluno, a seguir reproduzida:

E: ‘Você fazia lição quando era pequena?’

P: ‘Eu fazia, por quê?’

E: ‘É ruim, né?’

P: ‘É, por quê?’

E: ‘Porque tem que copiar, copiar desenho cansa... Ler é mais legal.’”

(RA-19)

O caderno de Eduardo caracterizava-se por ser bastante completo. De modo geral, ele copiava todas as informações passadas na lousa, e realizava as atividades propostas. A partir do meio do ano passou a escrever com letra manuscrita, algo bem visto tanto pelos alunos, quanto pela professora.

Ana, por sua vez, acompanhava com certa frequência as produções realizadas no caderno por Eduardo, o que foi revelado pela constante

presença de grandes letras C, utilizadas para indicar que os exercícios foram feitos corretamente, como vemos na figura que segue:

Figura 4 – Correção de somas feita pela professora no caderno de Eduardo.

Eduardo chegou ao final do ano demonstrando grande familiaridade com o uso do caderno e com as regras para seu uso. Utilizava as folhas seguindo corretamente a seqüência temporal, sem deixar folhas incompletas ou em branco; em geral, tomava decisões corretas a respeito de quando era necessário, ou não, deixar linhas em branco em seu caderno. Ao copiar da lousa, conseguia distinguir quando era necessário seguir fielmente a divisão em linhas feita pela professora no quadro negro, e quando era possível adequar a cópia ao tamanho da linha de seu caderno. Algo que pode ser observado na figura abaixo, que mostra o modo como Eduardo copiou algo que se apresentava da seguinte forma na lousa, em 9 de novembro:

“O TRÂNSITO

O TRÂNSITO É O MOVIMENTO

DE PESSOAS E VEÍCULOS NAS RUAS E

ESTRADAS.

OS SINALEIROS OU SEMÁFO-

ROS SÃO SINAIS QUE DEVEM
SER RESPEITADOS PARA EVITAR
ACIDENTES."

Figura 5 – Cópia realizada por Eduardo de texto, inicialmente, apresentado na lousa.

A cópia de Eduardo mostra que ele era capaz de copiar em letra manuscrita aquilo que foi colocado na lousa em letra de forma, ainda que em alguns momentos voltasse a utilizar este último tipo de letra. Pode-se perceber também que a divisão em linhas utilizada pelo aluno obedecia ao espaço disponível em seu caderno, diferenciando-se do modo como havia sido feito na lousa. A pintura de algumas linhas com lápis de cor revela preocupação estética e um modo personalizado de utilização do caderno.

A forma diferenciada como o aluno realizava a tarefa, aparentemente muito simples, de reproduzir em seu caderno o pequeno texto escrito na lousa, mostra sua familiaridade tanto com a tarefa, quanto com o uso do caderno.

Os bilhetes apareciam no caderno de Eduardo de modo bastante peculiar. Sob esse aspecto, o caderno do aluno destacava-se e diferenciava-se dos pertencentes aos demais colegas. Não havia bilhetes comunicando atos de indisciplina, e não realização, ou realização parcial, de tarefas escolares. Foi encontrado apenas um bilhete fazendo comentários sobre a atividade realizada (05/12).

Figura 6 – Comentários escritos pela professora no caderno de Eduardo, sobre seu desempenho em um ditado.

O comentário acima dizia respeito a um ditado, no qual Eduardo acertou sete de dez palavras, tendo cometido erros ortográficos nas demais. A letra manuscrita, utilizada pelo aluno, criava, em alguns momentos, dificuldades de compreensão que justificavam o alerta da professora em relação à qualidade da letra.

O fato de não ser comum receber bilhetes, não liberou Eduardo da preocupação com esse tipo de repreensão. Algo que pode ser exemplificado por sua atitude em 29 de novembro (RA-27): “enquanto os alunos, sob o comando da professora, ensaiavam uma música que seria cantada na festa de encerramento do ano, Eduardo recortava palavras de uma revista, e colava os pedaços de papel em seu caderno. Ao ser questionado sobre a razão de estar recortando pedaços da revista respondeu: ‘Estou terminando a lição de casa para não levar bilhete.’” (RA-27).

Os pais de Eduardo faziam uso do caderno de modo particular e interessante, não verificado no caderno de nenhum outro aluno da sala de aula observada¹⁷. Em algumas situações a mãe de Eduardo mandou recados, por escrito, nas folhas dos cadernos, que desse modo tornavam-se efetivamente veículos de comunicação entre a família e a escola.

“Bom dia Ana tudo bom
Ana aque horas faz matricula
pode ser as 7 da manha porque
é o único horário que eu poso ir
um abraço”
(dia 04/12 reprodução do conteúdo de bilhete enviado pela mãe
de Eduardo para a professora)

Além de ser uma criança que se destacava por suas atitudes e iniciativas, Eduardo diferenciava-se por fazer uso do caderno de modo

¹⁷ No caderno de alguns outros alunos também foram encontrados bilhetes escritos pelos pais. No entanto, estes se diferenciavam dos encontrados no caderno de Eduardo, por consistirem basicamente em respostas a algo escrito, anteriormente, pela professora.

peculiar. Alguns aspectos, que serão apresentados a seguir, revelam o quanto o caderno desse aluno era utilizado de modo pessoal.

Para que serve um caderno quando acaba? Esta foi uma das perguntas mais freqüentemente feita aos alunos ao longo da pesquisa. O destino dado pelos alunos ao caderno, após o fim de sua utilização, parece ser bastante revelador a respeito das funções e significados construídos, ao longo do uso e preenchimento, em relação a esse material. Eduardo respondeu a essa pergunta de forma peculiar e reveladora:

“Converso com Eduardo sobre os nomes dos alunos da sala que ele escreve na contracapa de seu caderno; ele continua completando com os nomes que faltam, vai olhando para a sala e anotando:

P: ‘Pra quê vai servir fazer assim?’

E: ‘Quando... Quando eu tiver... Quando eu sair da escola, pra eu lembrar deles.’

P: ‘Ah... O que você vai fazer com esse caderno quando você sair da escola?’

E: ‘Vou guardar ele.’

P: ‘Vai guardar... E como você vai fazer para lembrar dos seus colegas?’

E: ‘É... Tá escrito aqui, eu lembro o nome deles.’

P: ‘Você vai olhar? (Ele acena afirmativamente com a cabeça.) Onde você vai guardar?’

E: ‘No meu guarda-roupa. Quando eu sentir saudade... (ele continua escrevendo o nome de um colega dizendo em voz alta as letras) Como é o seu nome?’

P: ‘Anabela. (Eduardo escreve meu nome em seu caderno, também) Quando você sentir saudades de mim você vai olhar aí também?’

E: ‘Vou... Legal.’ (ele começa a escrever o nome da professora, vai soletrando em voz alta).

P: ‘E quando você guardar seu caderno lá no guarda-roupa, você vai olhar ele pra mais alguma coisa, além de você lembrar dos seus colegas?’

E: ‘Vou... Posso lembrar do que eu escrevi.’

P: 'Hum...'

E: 'Lembrar o que eu aprendi... Aqui tá o nome da minha namorada, sabe?' (Eduardo mostra algo que eu já havia visto em outra ocasião: há o nome de uma menina da sala e uma declaração de amor)

P: 'Ah, mas... É aqui da sala?'

E: 'É.' (resposta rápida)

P: 'Tá aí?'

E: 'Tá ali.' (Eduardo indica que ela está um pouco atrás de nós)

P: 'Ela sabe que é sua namorada? (ele estala a língua em sinal negativo) Não?'

Eduardo continua escrevendo o nome de alguns colegas, sempre falando em voz alta os nomes: Jéssica, Angélica...

E: 'É bem legal lembrar dos amigos, né?'

P: 'O quê?'

E: 'É legal lembrar dos amigos.'

P: 'Eu acho que é bem legal lembrar.'

E: 'Jéssica...' (continua escrevendo os nomes dos colegas)"

(RA-27)

O diálogo acima mostra que, diferentemente de seus colegas, Eduardo conseguia vislumbrar utilidades para o caderno e seu conteúdo, mesmo depois que o ano acabasse, e esse material deixasse de ser utilizado. Aquilo que foi escrito por ele e as lições poderiam servir para lembrá-lo do que fez e para recordar aquilo que foi aprendido. Os colegas e a namorada também poderão ser lembrados a partir do caderno.

Era usual, na sala de aula em questão, que a primeira folha do caderno fosse utilizada para fazer um desenho. Não havia modelos nem padronizações, ficava a critério do aluno a decisão sobre o quê e como desenhar. Assim como os demais alunos, Eduardo fez um desenho nessa primeira folha: uma casa, árvores, personagens de desenho animado. Mas muito além disso, Eduardo utilizou a contracapa para colocar o nome dos seus colegas de sala. Sob o título "colegas da 1ª B", foram colocados os

nomes de 28 alunos, o nome da professora e ainda o nome da pesquisadora¹⁸.

Também em uma página inicial de seu caderno, Eduardo colocou o nome de seus pais. Ao lado disso desenhou um coração atravessado por um flecha com o seu nome e o nome de outra aluna da sala, que segundo Eduardo, era sua namorada. Junto ao coração havia algumas frases escritas por ele:

Figura 7 – Declaração de amor escrita por Eduardo em seu caderno.

Ao utilizar o caderno Eduardo inclui nesse material didático não somente conteúdos escolares relacionados com o aprendizado e com o cumprimento de tarefas escolares, mas também marcas pessoais, tais como: desenhos, nomes de pessoas queridas, expressões de sentimentos por escrito. Dessa forma, o caderno, além de ter a função de guardar aprendizados e realizações acadêmicas, serviu ao registro de sentimentos, para a recordação de pessoas com as quais o ano foi passado. Ou seja, o caderno passou a ter significados, pessoais e afetivos, marcadamente positivos.

Ao final do ano, a pesquisadora solicitou que Eduardo lhe emprestasse o caderno por algum tempo. Por algumas vezes, no ano seguinte, ao encontrar a pesquisadora, Eduardo perguntou pelo caderno, querendo saber em que momento poderia tê-lo de volta. Esse tipo de

¹⁸ A imagem da contracapa do caderno de Eduardo, assim como outros trechos que incluíam nomes de pessoas, foram omitidos para que se preservasse a identidade dos participantes da pesquisa.

preocupação não foi manifestado por nenhum dos outros alunos que também cederam temporariamente seus cadernos à pesquisadora.

Provavelmente, a preocupação de Eduardo com seu caderno estava relacionada com o conjunto de significados atribuídos ao caderno. É possível identificar que ao longo da primeira série o caderno adquiriu para esse aluno uma importância especial, passando a ser considerado um objeto querido, útil, merecedor de preocupações, de cuidados e do qual ele não gostaria de se desfazer.

4.2. Severino e o sofrimento no aprender¹⁹

Fisicamente Severino revelava suas origens nordestinas. Chegou a ser apelidado por seus colegas de classe de “cabeça amassada” e de “cabeça de panela”. Não fosse pela pequena estatura, sua aparência pouco lembraria uma criança de 7 anos. Sua fisionomia revelava seriedade, e sua postura, sobriedade. Raramente conversava com os colegas, ou envolvia-se em brincadeiras. Passava a maior parte do tempo só. Em sala de aula estava sempre sentado à sua mesa, tendo à frente os materiais escolares envolvidos nas tarefas propostas. Raramente adotava o procedimento, bastante comum nessa classe, de mostrar à professora o resultado de cada atividade cumprida. No recreio fazia as refeições, andava pelo pátio e, muito raramente, brincava com os colegas. Falava pouco, sua voz era rouca e grave. Em geral, Severino respondia de forma breve quando alguém lhe dirigia a palavra.

Até mesmo quando participava de brincadeiras nas quais tinha uma participação bem sucedida, sua seriedade era mantida. Algo bem exemplificado na cena que apresentamos a seguir, na qual os alunos da sala de aula foram divididos em dois times. Um aluno por vez deveria quicar uma bola de basquete por alguns metros. O grupo que terminasse primeiro

¹⁹ As informações que se seguem foram obtidas a partir de: observações realizadas em sala de aula; visita realizada à casa de Severino; e análise de cadernos do aluno.

seria o vencedor. Severino foi o último do grupo vencedor, sendo, portanto, responsável pela concretização da vitória de sua equipe:

“Severino bate a bola baixinho, sempre de cara amarrada, persistindo eficientemente, e fechando a vitória de seu time. Ao chegar não comemora. Mantém a mesma expressão e reclama de algo que dói. Seus companheiros de time comemoram bastante.”

(RA-25)

A família de Severino era proveniente de Pernambuco. Vieram para São Paulo em busca de uma vida melhor. No tempo em que se realizava o trabalho de campo do presente trabalho moravam em um barraco pequeno para o casal e os seis filhos. O caminho até a escola levava cerca de 20 minutos a pé.

O pai trabalhava como entregador de pizzas, cursou até a quinta série do ensino fundamental. Era ele o responsável por acompanhar o desempenho acadêmico dos três filhos que estudavam. Severino era o segundo filho, e estava tendo dificuldades na escola, assim como o irmão mais velho, que cursava a segunda série. O pai de Severino costumava acompanhar a execução das lições de casa. Demonstrava conhecer o conteúdo dos cadernos ao fazer reclamações à professora. No início do ano reclamou de que no caderno do filho só havia “coisas que nem letras eram”. Também era possível encontrar nos cadernos de Severino, em algumas atividades, a letra de seu pai.

Durante a primeira semana de aulas, Severino era um aluno que chamava a atenção de todos. Chorava durante quase todo o tempo que passava na escola, não conversava com nenhum outro aluno, nem com adultos que, porventura tentassem acalmar o seu choro. Os colegas de sala observavam Severino, ora com curiosidade, ora comovidos pelo sofrimento expresso pelo companheiro de sala:

“Severino volta a ficar em pé ao lado de sua carteira, soluçando. Um aluno se aproxima e, carinhosamente, pergunta: ‘Por que você está chorando?’. Ele não responde. O aluno se afasta e ele

continua soluçando e pintando o desenho. Eduardo se aproxima da mesa e olha para ele curioso.”

(RA-1)

Os adultos, professoras e funcionários, tentavam aproximaram-se, dar algum tipo de acolhimento que pudesse aplacar tanta tristeza: ofereciam colo, tentavam conversar ou propor alguma brincadeira. Nenhuma dessas iniciativas parecia ter bons resultados. Severino continuava triste, isolado, em seu choro silencioso.

“Severino chora. João diz: ‘Ele tá chorando.’ Ivana (professora que substitui Ana, que se recupera de uma cirurgia) aproxima-se dele e diz: ‘O que está acontecendo?’ Alguém diz: ‘Ele tem problema de vista, ele quer ir embora.’ Ivana conversa com ele. Ele soluça. Coloca-o no colo e conversa com ele:

I: ‘Gosta de brincar?’

S: ‘Não.’”

(RA-1)

Ainda que nesse primeiro contato com a escola seu sofrimento fosse evidente, Severino cumpria, e participava das atividades propostas, que consistiam basicamente em desenhos e jogos.

Depois de alguns dias, os momentos de choro foram ficando mais raros, a tristeza parecia ter diminuído, mas a sua expressão manteve-se, até ao final do ano, bastante séria; em raros momentos de descontração, era possível vê-lo sorrir. O sofrimento, ainda que expresso de formas menos explícitas, foi algo que marcou o primeiro ano de Severino na escola.

Aos poucos, Severino deixou de ser o aluno que mais chamava a atenção para ser um dos mais discretos da sala.

Seu desempenho acadêmico foi bastante fraco; ao final do ano, foi classificado pela professora em relação à aquisição de conhecimentos de leitura e escrita como silábico. Em relação à aquisição de conteúdos de matemática a situação não foi melhor. No final do ano, Severino ainda não conhecia a representação gráfica dos números de 1 a 10, como pode ser

verificado no trecho a seguir, retirado de uma observação realizada em dezembro, quando uma aluna auxiliava Severino a realizar uma atividade:

“Severino resolve a folhinha com desenhos de dominós. A quantidade de pintas de cada lado da peça de dominó deve ser transformada em números, que devem, por sua vez, formar uma conta de subtração. Rosana auxilia. Observo por algum tempo o processo. Rosana não parece em nenhum momento ensiná-lo a fazer a conta. Apenas diz a Severino que número deve colocar em que lugar. Anteriormente ele havia colocado números errados. Por exemplo, onde deveria ser posto cinco, colocou oito. O três foi feito invertido (como se fosse a letra E maiúscula). Rosana apaga e faz dois que Severino não sabe fazer. Como nem sempre ele consegue fazer o número a partir da indicação oral, algumas vezes ela indica: ‘Faz o dois, que nem esse.’ (apontando um anteriormente feito)”

(RA-28)

Não é possível conhecer o primeiro ano de escolarização de Severino, sem dedicar atenção aos seus cadernos e ao seu trabalho com esses materiais.

Ao longo do ano, Severino utilizou vários cadernos. Apesar do esforço realizado ao longo da pesquisa para acompanhar os destinos dados a esses materiais, nem sempre foi possível obter informações sobre os fins dados aos cadernos. O primeiro foi utilizado por mais tempo, tendo durado desde o início do ano, até meados de junho.

“Severino também está com caderno novo. Pergunto: ‘E o antigo?’ Ele responde: ‘Já era.’ Investigo: ‘Onde tá?’ E ele responde: ‘Tá em casa... Meu pai queimou.’ Continuo perguntando: ‘Por que?’ Severino responde: ‘Não prestava mais.’”

(RA-17)

Ainda investigando sobre o destino dado ao primeiro caderno, outras informações foram obtidas:

“Severino folheia o seu caderno. Me aproximo dele para conversar e pedir o caderno emprestado.

Pergunto: ‘E o caderno antigo?’

S: ‘Já era.’

P: ‘O que aconteceu?’

S: ‘Minha irmã rasgou.’

P: ‘O que você achou?’

S: ‘Não gostei.’

P: ‘Por quê?’

S: ‘Porque não pode rasgar o coltado do caderno.’

P: ‘Você ia usar?’

S: ‘Ia escrever.’”

(mais adiante saberei que a irmã rasgou o caderno e, então, Severino decidiu queimá-lo).

(RA-19)

Após essa conversa, houve a oportunidade de realizar uma visita à casa de Severino. Nessa ocasião, uma versão mais completa sobre o fim do primeiro caderno foi contada pela mãe de Severino. O menino estava presente e confirmou a versão relatada pela mãe. A irmã mais nova, que frequenta a pré-escola, riscou e rasgou o caderno de Severino. Depois de ver o resultado, Severino decidiu queimar o caderno.

Outros cadernos vieram depois desse: um deles foi perdido, outro a professora guardou após ter sido iniciado, o último foi cedido temporariamente à pesquisadora. Sobre outros cadernos utilizados no decorrer do ano não foram obtidas informações. No entanto, nenhum deles foi utilizado em sua totalidade.

Essas informações poderiam sugerir uma atitude de descaso em relação aos materiais escolares. No entanto, não foi isso que se pôde verificar. Uma situação ocorrida logo após as férias de julho pode ilustrar a preocupação de Severino com seu caderno. A pesquisadora solicitou a quatro alunos que lhe emprestassem seus cadernos por apenas um dia. Todos entregaram os cadernos logo que a aula acabou, exceto Severino. Ele disse que só emprestaria com a permissão de sua mãe. Dado que ela

não foi buscar o filho à escola, foi necessária a ida da pesquisadora até a residência do aluno para que o caderno lhe fosse cedido.

Nos cadernos de Severino não foi possível encontrar dias em que as lições foram feitas de modo completo e correto. Em geral, havia cabeçalho, ou pelo menos uma tentativa do aluno para copiá-lo da lousa. Algumas das folhas mimeografadas entregues aos alunos para serem preenchidas e afixadas nos cadernos também foram coladas ao caderno, mas nem sempre haviam sido preenchidas. O dia 26 de junho será utilizado para exemplificar a forma como as atividades elaboradas por Severino costumavam ficar registradas em seu caderno.

Figura 8 – Trabalho realizado no caderno por Severino no dia 26 de junho de 2000.

A figura anterior mostra a tentativa de Severino de realizar as tarefas apresentadas a seguir.

Inicialmente, dev eriam ser copiadas a data e a frase do dia:

“HORTOLÂNDIA 26 DE JUNHO DE 2000

SEGUNDA FEIRA

NÃO HÁ NADA MELHOR OU MAIS IMPORTANTE DO QUE CULTIVAR
VERDADEIROS AMIGOS”

Após esse conteúdo, deveria ter sido copiada da lousa a seguinte atividade a ser realizada:

LIGUE:

UM	12
VINTE	40
DOZE	20
QUARENTA	1

Por fim, uma folha mimeografada contendo atividade na qual palavras dev eriam ser ligadas às respectiv as figuras, dev eria ser preenchida.

Nesse trabalho de Severino, realizado no meio do ano, momento em que alguns dos aprendizados importantes sobre o uso do caderno já tinham sido obtidos, é possível verificar que a data foi copiada sem algumas letras, mas ainda possibilitando a identificação do dia em que foi realizada a atividade. A frase foi copiada de forma que não permite sequer que se suponha o seu conteúdo original. A tarefa a ser copiada da lousa para, posterior resolução, não chegou a ser registrada. Havia uma observação feita por escrito pela professora, denunciando que uma parte das atividades propostas não havia sido feita²⁰. Por fim, folha mimeografada foi colada conforme as indicações, no entanto é possível perceber que há poucos acertos na execução do exercício.

²⁰ Apesar de Severino raramente realizar as tarefas, e de o procedimento de escrever comentários nos cadernos ter sido freqüentemente adotado por Ana, foram poucos os bilhetes que encontrados no caderno desse aluno.

Ao longo do ano foi possível identificar mudanças importantes no conteúdo registrado nos cadernos desse aluno. Nas primeiras semanas, o caderno de Severino mostrava apenas tentativas, mal sucedidas, de cópia do cabeçalho. Ainda não familiarizado com o formato de letras e números, ele tentava reproduzir as formas colocadas na lousa. Ao longo do ano, Severino passou a conseguir obter mais sucesso nessa atividade diária, chegando a conseguir, em alguns dias, concluir a cópia da data e da frase, passando a dedicar-se às demais atividades propostas. Porém, com o passar do tempo, um número maior de alunos passou a dominar a atividade de copiar da lousa, o que possibilitou a Ana solicitar mais esse tipo de tarefa dos alunos. Ao ter uma grande quantidade de conteúdos a copiar, Severino acabava por dedicar-se durante todo o tempo de aula a essa tarefa, que na maioria das vezes tinha sua execução privilegiada pela professora. O resultado era que ele não realizava nenhuma atividade mais direcionada à aprendizagem de leitura e escrita ou de matemática. A figura a seguir mostra uma cópia realizada em 12 de dezembro, um dos últimos dias aula:

Figura 9 – Tentativa de cópia da tabuada do número 7, realizada por Severino.

Na lousa havia uma representação, feita por meio de desenhos, da tabuada do número 7. Pode-se verificar no caderno de Solange, que foi avaliado pela professora como feito corretamente, como era esperada que fosse feita essa cópia.

Figura 10 – Cópia da tabuada do número 7 no caderno de Solange.

A cópia de Severino revela o quanto, ao copiar esse conteúdo, pouco, ou até mesmo nada era aprendido sobre a tabuada do 7. Analisemos a cópia da primeira seqüência. Em vez de copiar 7 grupos de 1 elemento, Severino fez 10. O grupo final, que deveria conter 7 bolinhas,

contém 11. As operações eram copiadas de modo confuso. O resultado final do trabalho do aluno não possibilitava que o conteúdo ensinado em sala de aula pudesse ser retomado ou estudado.

Para que se possa conhecer o modo como foram realizados os trabalhos desse aluno no decorrer do ano, apresenta-se, a seguir, uma das manhãs de Severino em sala de aula²¹:

“Quando chego à escola são cerca de 7h40. Os alunos acabaram de tomar o café da manhã, e iniciam suas atividades. Luís está na porta da sala, me viu chegando, e logo me cumprimentou: ‘Oi, Anabela’. Quando entro na sala, outros me cumprimentam do mesmo modo. Estão copiando da lousa a data e a frase do dia. Ana não está na sala, os alunos estão sossegados, entretidos em sua atividade. Pela primeira vez sento-me bem à frente da sala, na fileira próxima à porta. Lugar em geral ocupado por João (que faltou) ou Toni. (...)

Na lousa, a data com um erro: 29, em vez de 30 de maio. A frase do dia é ‘EU SOU CAPAZ DE SER MELHOR DO QUE JÁ SOU’.

Passo a observar o trabalho de Severino mais de perto. Ele inicia o trabalho de cópia em uma folha do caderno que está em branco. Copia inicialmente o 2000 no canto superior direito da folha.

Ana chega depois de alguns minutos que estou sentada. Me dizoi, quando entra na sala, e dá prosseguimento ao seu trabalho. Pergunta aos alunos se conseguiram ler a frase. Luís diz que leu.

Eduardo anuncia a minha presença: ‘Professora, a Anabela’.

Ana responde: ‘Eu vi a Anabela’.

Severino prossegue escrevendo da direita para a esquerda. O caderno bastante inclinado, quase invertido. Já fez várias letras, apaga. Vira o caderno pra lá e pra cá, enquanto copia da lousa.

Ana aproxima-se de mim com um papel na mão e diz: ‘Eu não esqueci hoje’, e me entrega a prometida mensagem. Leio. A

²¹ Essa narrativa resultou de uma seleção de trechos do relato ampliado número 15, elaborado a partir de observação em sala de aula realizada em 30 de maio de 2000. Desse relato foram omitidos alguns trechos por serem considerados pouco relevantes para a apresentação de Severino.

mensagem é bastante carinhosa e fala sobre as pessoas que passam pela vida de outras, comparando-as a folhas de árvores.

Severino apaga novamente, me aproximo, e verifico que o que resta escrito no caderno é: MAO 2000. Quando me aproximo ele fica muito sério enquanto eu tento uma oportunidade para conversar com ele. Continua virando muito o caderno. Faz, apaga. Parece um trabalho exaustivo. Lucas copia, levanta-se. Renato já terminou, seu caderno está embaixo da carteira.

Para os alunos que já terminaram Ana sugere que pintem a data no calendário. Alguma aluna pergunta que dia é hoje e vários dão sugestões de dias, 30, 31, 13; não me lembro se alguém chega a dizer 29, mas essa variedade de datas sugerida pelos alunos me faz pensar em qual é o significado para os alunos da data copiada no caderno, afinal eles acabaram de copiar e não sabem bem em que dia estamos. Sugere que os alunos vejam qual é o primeiro dia sem pintar que aparece no calendário da parede da sala e assim conseguem verificar que estão no dia 30. Ana se dirige à lousa e percebe que fez a data errada. Logo apaga e coloca o dia certo e pede: 'Corrige todo mundo... É só apagar o numerozinho'. Severino ainda não chegou ao número, prossegue copiando. Ora apaga aqui, ora apaga ali, ainda está na primeira linha e não apaga somente coisas que acabou de fazer, mas também algumas do começo.

Rebeca se aproxima de Ana para mostrar-lhe o seu caderno, Ana diz: 'Isso aqui tá parecendo A em vez de O... Senão fica SAU em vez de SOU.'

Severino fica em pé ao lado da carteira e continua copiando. Acredito que desse modo ele consiga ver melhor aquilo que está escrito na lousa. Caderno sobre a carteira. Apaga uma letrinha e continua.

Ana, pretendendo falar com a classe, pede que todos se sentem. Diversos alunos estão em pé. Severino senta-se. Mexe em seu envelope da APM, que está embaixo da carteira. Severino presta atenção na fala de Ana sobre a festa junina. Continua copiando. Parece estar terminando a primeira linha. Vejo um H. Apaga tudo do H ao 2000. 8h10

Recomeça agora a copiar da esquerda para a direita. Está de pé e vai fazendo.

Ana fala sobre as coisas que os alunos devem trazer para a festa junina: prendas e alimentos. Cada aluno trará aquilo que puder, e a cada coisa trazida será atribuída uma pontuação previamente definida, e que Ana comunicou agora aos alunos. A classe que obtiver a melhor pontuação terá direito a um passeio grátis. Parece-me que ainda não está definido para onde será o passeio, mas quando o prêmio é comunicado diversos alunos dão sugestões: bosque, zoológico, Parque da Mônica.

Severino tem um lápis em cada mão. Ana vai dizendo quantos pontos vale cada coisa. Fala das bebidas, pinga para o quentão, vinho para o vinho quente. Alunos fazem um som e uma cara de repugnância. Ana esclarece que não é para as crianças, apenas para os adultos beberem: 'só um pouquinho'. Severino continua copiando sentado, não se manifesta em nenhum momento, ao contrário da maioria dos alunos que faz comentários, diz o que vai trazer, comenta sobre o passeio. Ele vira o caderno, parece estar desenhando. Levanta o caderno e observa mais de perto, apaga uma letra, sopra, termina a palavra HORTOLÂNDIA.

A conversa com a sala continua, os alunos querem saber o que acontecerá se houver empate. Ana diz: 'Se todo mundo fizer o mesmo ponto, todo mundo vai'.

Horácio está com o caderno aberto, mas não copia, presta atenção em Ana. Ninguém, exceto Severino, está copiando. (...)

Luís pergunta se o passeio vai ser de carro. Ana diz que vai ser de ônibus.

(...)

Ana passa a ler com os alunos a data. Primeiro os alunos vão nomeando as letras, e depois Ana passa a perguntar como ficam algumas letras juntas: 'E o L e o A? LA. Quando junta o No que dá?' Severino continua ainda apagando a primeira linha. Parece muito exigente e/ou crítico com seu próprio trabalho.

Quase todos ajudam Ana a ler, todos olham. Severino não, apaga de novo algo e continua copiando. Olha de perto, vira o caderno prá lá e prá cá. Olha para a lousa. Olha para o caderno, apaga.

Ana continua, do mesmo modo lendo a frase. É perceptível a diferença de desenvoltura dos alunos. Enquanto na data eles 'lêem' praticamente todas as sílabas, na frase têm alguma dificuldade até mesmo para ler EU. A tarefa de leitura acaba ficando mais por conta dos alunos que lêem melhor (especialmente Luís). Os alunos nomeiam as letras, lêem algumas sílabas, e Ana ajuda a ler as palavras. Em MELHOR, Ana pergunta: 'O que é isto?' Referindo-se ao HOR. Alguns alunos dizem 'or' outros respondem Hortolândia, reconhecendo o início da palavra.

Severino apaga algo na primeira linha.

Ana continua conversando com a classe: 'Quem explica esta frase?'

O primeiro a se manifestar é Eduardo que diz: 'Posso cuidar mais do caderno do que eu cuido.'

Luís diz: 'Deve cuidar dos materiais.'

Patrícia: 'Deve cuidar do material, fazer a lição e não fazer barulho na escola.'

Eduardo: 'Pode cuidar mais das nossas coisas do que já cuida.'

8h30. Severino passa para a próxima linha e escreve o T. Me aproximo para ver qual foi o resultado da primeira linha: HOTROLNDIA MAI DE 2000.

Pergunto a ele: 'Posso ver?' Ele me deixa ver. Pergunto: 'Por que você apagou o que tinha feito?' Severino responde baixinho, quase sem me olhar, sério: 'Por que não deu certo.' Pergunto: 'Agora deu certo?' Faz que sim com a cabeça.

Severino olha para fora. As crianças do pré estão saindo da sala. Sorri (algo muito raro).

A segunda linha prossegue bem mais rápido o resultado é: TE FEAR.
(...)

Um aluno começa distribuir uma folhinha com um texto e duas figuras para pintar.

Severino passa para a frase e copia corretamente a primeira palavra: EU.

Olha para trás, vê que Toni pinta, e volta para seu caderno. Fica longo tempo 'desenhando' o S, que ao final fica parecendo um Z invertido, faz o O e o U rápido. Olha para sua própria folhinha.

A minha sensação, acompanhando o trabalho de Severino, é de que ainda falta uma quantidade imensa de trabalho para que ele possa terminar e pintar a folhinha. (...)

Severino volta ao caderno que vira pra cá, vira pra lá, copiando. Renato pinta a folhinha. Horácio também pinta, mas mantém o caderno aberto. (...)

Quando volto ao meu lugar verifico como anda a cópia de Severino: EU SOU CAPZ DE. O resultado é sensivelmente melhor e a velocidade maior.

Renato vai até Ana, que lhe diz que ele é responsável por Severino. Renato se aproxima de Severino e pergunta a ele onde está sua folhinha, passam a procurar a folhinha que havia sumido. Renato se afasta e Severino continua procurando.

Ana vai ler o textinho com os alunos. Começa letra a letra. Severino encontra sua folhinha. Não acompanha a leitura, continua copiando.

Horácio escuta.

Ana verifica a dificuldade de fazer os alunos acompanharem em suas próprias folhinhas, e decide passar o texto na lousa. 'Vou passar a musiquinha na lousa.' (...)

Ana passa na lousa o texto, e Luís lê para a classe apontando na lousa.

Severino continua copiando: DE ERS MH a linha de seu caderno acaba. Severino prossegue escrevendo, dentro do espaço da espiral. Apaga parte daquilo que havia copiado no começo (que estava correto!)

Tainara traz dois papéis para Ana, que diz para a classe: 'Acharam duas lições'.

Severino apagou uma parte que estava correta e prossegue copiando. Não consigo ver claramente o que ele está fazendo, mas parece-me que faz errado. Apaga toda essa linha.

Ana fala com a classe: 'Nós vamos colar esta lição no caderno... Embaixo da data.'

Severino faz novamente EU, e começa a pintar a lição. Me aproximo da carteira de Severino, há um outro aluno utilizando sua carteira como apoio para colar a lição em seu próprio caderno. Peço para ver a música desse aluno, já colada. Pergunto a Severino o que ele está fazendo, e ele diz: 'Pintando.' Pinta a baleia de verde forte e o restante da folha de azul bastante forte. Pergunto se ele terminou de copiar, e ele diz: 'Depois eu termino.' Pergunto se falta muito, e ele faz que sim com a cabeça e indica na lousa: 'Aquele última linha.'

9h10.

Essas cenas mostram os esforços de Severino para cumprir a tarefa. Porém, algumas questões surgem, e ficam ainda sem resposta após essa observação. Por que ele apagava tanto? Por que usava os procedimentos descritos? Por que não parecia ficar satisfeito com o resultado, ainda quando este não parecia ruim à pesquisadora? Foi necessário o acompanhamento de outro de seus dias em sala de aula para que se pudesse responder a essas perguntas. Novamente repetiu-se esse incansável e sofrido trabalho de cópia de algo colocado na lousa. Houve, então, esforço por parte da pesquisadora para conversar com Severino, buscando compreender as suas razões para realizar a atividade desse modo.

"Pergunto: 'O que foi?' E ele responde: 'Eu não consigo', procuro compreender: 'O que você não consegue?' Ele não responde. Insisto: 'Copiar?' E aí Severino conta o que eu acredito estar sendo sua principal dificuldade: 'A linha de lá (da lousa) é grande e essa (a do caderno) é pequena.'"

Desse modo, fica evidente que as dificuldades de Severino originavam-se em sua intenção de reproduzir aquilo que estava na lousa, exatamente do modo como estava no modelo. Assim, quando uma frase estava colocada na lousa, em uma única linha, ele procurava fazê-la também em uma linha de seu caderno, tarefa que se revelava difícil na maioria das vezes, especialmente pelo fato de seu caderno ser pequeno e de sua letra ser grande. Ainda assim, Severino prosseguia insistentemente tentando; sempre bastante capaz de avaliar o seu próprio desempenho e de verificar que não estava adequado àquilo que foi estabelecido como ideal: a lousa.

Sua hipótese a respeito de como deveria proceder não parece, de modo algum, absurda. Inúmeras vezes ao longo de todo o ano, foi dito e repetido que os alunos deveriam fazer em seus cadernos assim como estava na lousa. Esse seria o procedimento correto. Assim agia Severino no relato apresentado; e foi buscando corresponder àquilo que lhe era comunicado como o correto que ele foi criando diversas estratégias para copiar da lousa. Uma delas foi escrever o início e o final da data para depois completar o meio:

"_HOTROL_____DE 200"

(RA-17)

Outra estratégia utilizada:

"Severino copia a data da lousa, vai copiando da esquerda para a direita chegando até ao final da palavra 'setembro', percebo que ele coloca 25 em vez de 4, que seria o correto. Depois que chega ao final da palavra setembro, Severino passa a copiar da direita para a esquerda, começando pelo 0 de 2000, fazendo assim:
HORTOLÂNDIA, 25 DE SETEMBRO DE 2000."

(RA-20)

As estratégias foram ajudando Severino a conseguir copiar a data mais rapidamente, para poder dedicar-se às demais atividades propostas em sala de aula. Conseguir isso foi motivo de satisfação:

“Me aproximo dele e pergunto se conseguiu escrever o nome da galinha, e ele diz que não. Mas abre seu caderno e me mostra a cópia de hoje da data e da frase. Me surpreendo pois a cópia está completa. Severino acrescenta, com orgulho, ‘fiz rapidinho’.”

(RA-22)

O trecho acima apresentado mostra que aos poucos Severino adquiriu os conhecimentos básicos para a utilização do caderno e a realização das tarefas cotidianas. No entanto, até que esses aprendizados acontecessem, houve uma perda significativa. No trecho anteriormente apresentado, percebe-se que a atividade proposta, que consistia em escrever uma história sobre uma galinha, não havia sido realizada; Severino não tinha naquele momento conhecimentos suficientes para isso. Durante muito tempo as atenções do aluno estiveram voltadas para a cópia, enquanto outros conteúdos eram ensinados.

Ana chegou a afirmar que seria interessante que Severino pudesse fazer novamente a primeira série, assim ao iniciar o ano “já saberia mexer no caderno”. (RA-21).

A relação entre a professora e Severino sofreu modificações ao longo do ano. No início, chegaram a acontecer aproximações carinhosas e acolhedoras:

“Severino chora. Eduardo: ‘Tia leva ele para casa dele. Ana responde: ‘Não, não pode. Ele vai ficar sem estudar?’ Carinhosa, passa a mão na cabeça de Severino. Ana diz: ‘Ele está chorando porque não tem amigos ainda na escola.’”

(RA-2)

Eram comuns ações no sentido de garantir que Severino conseguisse fazer as atividades propostas:

Ana: 'Eu vou dar um pedacinho de papel crepom e vai fazer uma bolinha...'

Aluno pergunta: 'Tia, para que vai servir?'

Ana: 'A gente vai brincar de bingo agora. Bingo das Letras'...'Vamo lá! Tá fazendo a bolinha, Severino?''

(RA-3)

No entanto, essa preocupação, e essa atenção duraram pouco tempo. A partir de maio, era comum que durante toda a observação não ocorresse nenhuma evidência de que a professora acompanhasse o trabalho do aluno. Esse distanciamento tornava-se ainda mais acentuado pelo fato de Severino, ao contrário dos demais alunos, raramente levantar-se para mostrar à professora o andamento de seu trabalho.

Em junho houve uma momentânea modificação ocorrida logo após a uma troca de informações entre pesquisadora e professora, na qual foram expostas algumas das informações obtidas por meio das observações realizadas em sala de aula. A pesquisadora contou à professora a respeito das hipóteses que Severino tinha sobre a cópia da lousa, e como isso o estava prejudicando e impedindo de dedicar-se às demais atividades. Foram, ainda, ressaltados o empenho e esforço demonstrados pelo aluno para realizar o trabalho conforme o que ele considerava correto. Ana surpreendeu-se com essas informações. Até então, imaginava que o aluno passasse todo o tempo de aula sem nada fazer, algo que ficava evidenciado pelo resultado registrado em seu caderno; nas palavras de Ana: "caderno está em branco". (RA-16).

Perceber seu aluno sob nova perspectiva possibilitou que, ao menos circunstancialmente, Ana acompanhasse mais de perto o trabalho de Severino. As mudanças foram imediatas tanto no que diz respeito ao trabalho do aluno, quanto à aproximação entre ele e a professora. Severino, que em nenhuma outra época teve o hábito de levantar-se para mostrar o caderno à professora, chegou a fazê-lo quatro vezes em um mesmo dia (RA-17). A seguir reproduzimos o conteúdo da cópia realizada

em 15 de junho (apenas nove dias após a observação na qual foram identificadas as dificuldades de Severino):

“No caderno:

HORTOLÂNDIA 15 DE JU

JUNHO DE 200

QUINTA FEIRA

EU SOU UMA PESSOA MUITO

ESPECIAL POIS IGUALAM

NINGUÉM

Ainda que se perceba que nem tudo está copiado corretamente, há uma sensível melhora. Severino passou a mudar de linha, quando isto se fazia necessário, conseguindo concluir a cópia, e ficando liberado para fazer as demais atividades.”

(RA-17)

No entanto, Ana não atribuiu essas melhoras a uma mudança nos seus procedimentos. Atribuiu a um “estalo” (RA-17) tido por Severino.

O fato de não assumir a responsabilidade por essas modificações pode ser uma das razões para que a proximidade entre professora e aluno não se tenha mantido. O distanciamento entre aluno e professora foi se acentuando ao longo do restante do ano. Severino não procurava o auxílio da professora, e esta, por sua vez, raramente dedicava-lhe alguma atenção especial. Assim como a aproximação teve resultados positivos, o novo afastamento passou a contribuir para a cristalização das dificuldades anteriormente encontradas por Severino.

Ana, no decorrer do ano, emitiu opiniões sobre Severino em diversas ocasiões. Algumas dessas opiniões foram recolhidas por ocasião das conversas entre professora e pesquisadora, e outras em situações de sala de aula, quando Ana fez comentários, em voz alta, para toda a classe. A opinião mais freqüentemente manifesta foi a de que Severino era “preguiçoso” ou “safado”. A essas características de Severino estariam associadas as suas dificuldades para acompanhar aquilo que era ensinado. Ana chegou a se referir ao aluno como preguiçoso em um dos bilhetes

escritos no caderno. As frases a seguir foram ditas em voz alta para toda a sala, apesar de terem sido dirigidas a Severino:

“...todo dia fica enrolando. Antes pelo menos você tentava.”

(RA-27 – início da realização das atividades)

“11 h. Ana diz que vai escrever um bilhete para o Vanderlei, a Isabel, o Severino: ‘Todo mundo que tá enrolando.’”

(RA-19)

Apesar dessas opiniões apresentadas terem sido as mais freqüentemente emitidas sobre Severino, houve momentos em que características bem diferentes foram atribuídas ao aluno como causa de suas dificuldades na escola. Em RA-24 encontra-se o seguinte comentário de Ana a respeito de Severino: “muito perfeccionista, perde muito tempo”.

Algumas vezes, as causas das dificuldades escolares de Severino foram atribuídas a sua família. A seguir temos algumas declarações de Ana sobre a família de Severino:

“Ana diz que é importante que os alunos tenham alguém para quem mostrar aquilo que fazem; é importante que alguém em casa olhe, dê importância àquilo. Como exemplo de alunos que Ana supõe não terem esse tipo de cuidado em casa são citados Severino e Bernardo, alunos cujos cadernos tem ‘coisas coladas em todo lugar’. A falta de interesse de algum familiar seria a causa dessa desorganização.”

(RA-14)

“São pais que cobram muito e devem exercer cobrança sobre os filhos.”

(RA-16)

As opiniões acima expostas foram expressas com um intervalo de apenas duas semanas, sem que nesse período houvesse ocorrido algum fato capaz de modificar tão radicalmente a impressão de Ana a respeito dos pais de seu aluno.

As opiniões contraditórias a respeito de Severino e sua família revelam o quanto não houve possibilidade de que tanto o aluno, quanto os seus pais fossem, efetivamente, conhecidos pela professora. Desse modo, quaisquer características, ainda que incompatíveis encaixavam-se nas explicações das ações dessas pessoas. Ao defini-los são utilizados os vários estereótipos possíveis para um aluno que pouco aprende, e para sua família. Em qualquer dos estereótipos utilizados, a culpa pelo mau desempenho escolar, sempre recaiu sobre o indivíduo e seu núcleo familiar.

O empenho de Severino em cumprir suas tarefas pode ser considerado como uma das características desse aluno. No entanto, as dificuldades crescentes encontradas para a realização das atividades escolares foram contribuindo para que Severino não demonstrasse, ao final do ano, a mesma persistência anteriormente vista.

As informações que lhe foram transmitidas, nesse início de escolarização, contribuíram para que ele formasse uma auto-imagem como estudante bastante negativa:

“Pergunto o que está fazendo, e ele diz que está terminando de copiar. Pergunto se falta muito e ele aponta a lousa. Pergunto por que ele ainda não havia acabado, e ele diz: ‘É que eu sou preguiçoso.’ Questiono se a razão de ele não ter feito tudo é mesmo esta, dizendo que já o vi fazendo muita coisa, e ele me responde: ‘eu tenho um pouco de preguiça.’”

(RA-25)

A afirmação de que Severino é preguiçoso, pode ser desmentida apenas pela observação de suas ações no decorrer das aulas. Isto já pôde ser exemplificado no relato apresentado inicialmente. São inúmeros os registros obtidos que revelam que Severino persistia na realização da tarefa proposta ainda quando a maioria de seus colegas já havia finalizado, ou quando atividades mais descontraídas eram propostas:

“Ana senta-se à frente da sala para ler um livro: ‘O pequeno polegar.’ Classe silenciosa aguarda. Severino continua preenchendo as folhas com números.”

(RA-11)

Durante todo o ano foi possível observar as tentativas de Severino para cumprir as atividades solicitadas no dia-a-dia da sala de aula. Apesar das dificuldades, demonstrava sempre ser capaz de avaliar criticamente o resultado de seu trabalho. Conhecia também suas limitações, e procurava cumprir as atividades utilizando os conhecimentos de que dispunha. Como em uma situação na qual foram entregues quatro figuras que formavam uma sequência de acontecimentos, e que tinha como personagem uma galinha. Aos alunos cabia escrever uma história que pudesse ser ilustrada por aquelas figuras. Severino, sabendo que não seria capaz de escrever uma história completa, propôs-se a escrever exclusivamente o nome da galinha. Para isso utilizou-se dos conhecimentos que possuía sobre o nome das letras:

“Severino escreve letras, números e desenhos em sequência, como se fosse uma única grande palavra. Escreve da direita para a esquerda, sendo que a primeira letra feita (a posicionada mais à direita) é um H.

Me aproximo dele, e pergunto: ‘Está fazendo?’

S: ‘Eu não sei fazer.’

P: ‘E o que você fez aqui?’

S: ‘Eu queria fazer o nome da galinha.’

Peço que ele diga o que está escrito e ele não lê, apenas aponta para o H e diz: ‘Esse é o H da galinha.’”²²

(RA-22)

Apesar de o resultado da escrita estar bem distante daquilo que ele pretendia comunicar, é possível encontrar alguma lógica em sua tentativa.

²² É importante lembrar que a letra H é muito familiar para esses alunos, já que o nome da cidade, copiado diariamente junto com a data, é Hortolândia.

Severino associa o som da letra H, tão presente no dia-a-dia dos alunos de Hortolândia, com o início da palavra “galinha”.

Em alguns momentos, as tentativas de fazer as tarefas diárias eram interrompidas para fazer desenhos. Para isso, o caderno, a mesa, a régua ou a borracha serviam como suporte:

“Enquanto Leila lê, Severino faz desenhos na parte de cima de uma das folhas de seu caderno. Faz uma minhoca, uma cara com braços. Logo em seguida apaga os desenhos.”

(RA-28)

Os desenhos de pessoas, flores e animais parecem ser uma das raras formas usadas por Severino para burlar, ainda que de modo fortuito, aquilo que é proposto pela escola. Nas demais situações, Severino está sempre tentando agir de acordo com aquilo que imagina ser o esperado dele. Tentando, de modo custoso e persistente, todo o tempo, realizar com perfeição aquilo que lhe é solicitado. Pouco consegue, e sabe disso. As razões para sua falta de sucesso são muitas: a falta de clareza das regras sobre como deve proceder para ser um bom aluno; os ritmos que lhe são impostos; a solidão, em meio à qual busca estratégias para cumprir as tarefas; as suas dificuldades pessoais; uma série de concepções, que permeiam o cotidiano escolar, sobre as razões pelas quais os alunos não têm sucesso na aprendizagem.

Em meio a tantas razões fica evidente o sofrimento de Severino, tão grande que por vezes torna-se quase insuportável.

“Pergunto se falta muito para acabar de copiar, ele diz que sim.

P: ‘Será que vai dar para terminar?’

S: ‘Acho que não.’

P: ‘Por quê?’

S: ‘Porque vai bater o sinal.’

Ana pergunta à sala: ‘Posso apagar?’ A classe diz em coro:

‘Não.’ Severino tapa os ouvidos, com força. Pergunto a ele: ‘O

que foi?’ E ele responde: ‘Eles gritam.’”

(RA-19)

4.3. Diferentes apropriações de um mesmo objeto: o caderno

Heller (2000) aponta que a assimilação que se faz do social e da manipulação das coisas contém sempre algo que diz respeito ao gênero humano, mas que se manifesta em cada indivíduo de modo único e irrepetível.

Eduardo e Severino são dois alunos que têm muito em comum: idade, nível sócio-econômico, escola, série, sala de aula e professora. Ambos passam pela situação de aprender a ler e a escrever, de iniciar o trabalho com o caderno escolar, e de se adequar ao conjunto de regras que faz parte da instituição de ensino. No entanto, mostram modos bastante diferentes no que se refere à inserção no meio escolar e aos procedimentos e usos de seus materiais escolares. As funções e os significados atribuídos, por esses dois alunos, aos seus cadernos é bastante diverso. Acredita-se que essas diferentes apropriações de um mesmo objeto escolar possam ser interessantes para que se analisem as possibilidades de utilização desse material.

Eduardo pode ser considerado um bom aluno. Iniciou sua escolarização com sucesso: muitas aprendizagens, reconhecimento público e admiração manifestada pela professora. Sua inserção no cotidiano escolar, em suas regras e em seus usos ocorreu rapidamente, garantindo que ele pudesse ganhar alguma liberdade para se movimentar, arriscar e ousar nesse contexto.

É possível afirmar que garantida a sua inserção na cotidianidade escolar, Eduardo pôde em alguns momentos fazer movimentos no sentido da não-cotidianidade²³, como, por exemplo, quando passou a criar formas novas para o seu estar em sala de aula, algo exemplificado pela sua iniciativa de ler um livro para toda a sala de aula. A inovação também foi algo que marcou seu uso do caderno. Eduardo atribuiu ao caderno não somente as funções de suporte para a aprendizagem e para a realização de tarefas escolares, mas fez desse material algo personalizado. Um espaço no qual ele poderia manifestar o seu afeto por pessoas queridas, fazer

²³ Os termos cotidianidade e não-cotidianidade são utilizados por Heller (2000).

desenhos de personagens admirados, ou fazer anotações que pudessem ajudá-lo a lembrar de amigos dos quais possivelmente teria de se separar.

O caderno de Eduardo ganhou significações interessantes também em relação aos conteúdos escolares. Diferentemente da maioria de seus colegas de classe que considerava o caderno um objeto, cuja serventia residia na possibilidade de utilização de suas folhas em branco, Eduardo atribuiu importância ao seu trabalho registrado nas páginas dos cadernos. Aquilo que ao longo do ano foi registrado nos cadernos foi visto como algo que poderia servir para que ele se recordasse do que foi escrito e aprendido.

Não se pretende afirmar que Eduardo fez um uso não-cotidiano de seu caderno, mas apenas apontar que houve, em alguns momentos, ações que revelavam tendências de escape e de descontinuidade em relação à cotidianidade. Cabe ressaltar que diversas situações revelam exatamente o oposto à tendência de não-cotidianidade, ou seja, mostram a completa imersão, de Eduardo, na dimensão cotidiana. Pode-se destacar como exemplo o momento em que, tomado pelo pragmatismo e pela heterogeneidade da vida cotidiana, Eduardo recorta e cola palavras, enquanto a classe ensaia uma música. Tal atitude foi impulsionada pelo temor de ser punido com um bilhete.

Severino teve uma experiência inicial de escolarização bastante diferente da de seu colega: as aprendizagens não atingiram o esperado pela professora e nem por seus pais, sua auto-imagem como aprendiz ficou marcada por adjetivos pouco elogiosos, como preguiçoso e safado, e pela ideia de que ele era um aluno que não cumpria as atividades, pois “enrolava”.

Sua passagem pela primeira série caracterizou-se pela busca de aprender quais eram as regras, quais eram os usos e costumes vigentes no contexto escolar. O caderno, material fundamental nessa etapa de escolarização, apresentou-se como um objeto cujo uso exigia saberes por ele ainda não dominados. Assim sendo, o caderno revelou-se mais propriamente um entrave, que um recurso auxiliar à aprendizagem. A persistência e empenho de Severino em inserir-se nessas convenções, necessárias ao uso escolar do caderno, bem como seu predomínio

insucesso nessa empreitada, ficaram evidentes pelas cenas anteriormente descritas.

Essa tentativa de inserção, e de agir conforme aquilo que considerava ser o correto e adequado, absorveu Severino de tal forma, que em alguns momentos tomava todas as suas atenções e ações, impossibilitando-o de voltar-se para os demais conteúdos ensinados na sala de aula. Dessa forma, apesar de estar na escola, Severino pouco usufruiu dos aprendizados previstos para a primeira série. No ano seguinte, esse aluno passou a cursar a série subsequente. As dificuldades enfrentadas por ele em seu primeiro ano de escolarização multiplicaram-se no segundo ano, conforme informações fornecidas por Ana, que continuou a ser sua professora. Ainda mais freqüente passou a ser o fato de Severino se defrontar com conteúdos que pressupunham conhecimentos que ele não havia adquirido anteriormente.

O fenômeno da manutenção na escola de indivíduos que pouco irão usufruir os benefícios sociais e pessoais usualmente associados à escolarização tem sido abordado por importantes pesquisadores. Bourdieu (1997), ao realizar estudo sobre o sistema de ensino francês, explicita a existência de mecanismos que, sob o argumento de democratização do ensino, mantém, reforçam e legitimam as desigualdades sociais. Dessa forma, um número cada vez maior de crianças, adolescentes e adultos passa a freqüentar as instituições de ensino, atingindo níveis mais altos de escolarização, sem, contudo, usufruir os benefícios e a ascensão social usualmente associados à obtenção de diplomas e certificados escolares. Esse processo mantém no interior da escola aqueles que são e permanecerão excluídos socialmente. Patto (2000) analisa como esses processos se dão no terceiro mundo. Voltando o foco de atenção para as políticas de ampliação do acesso e do tempo de permanência na escola, conclui que os excluídos que permanecem no interior da escola, em países como o Brasil, estão predominantemente no ensino fundamental.

Os mecanismos que mantém incluídos na escola, ainda que de modo excludente, aqueles que não estão preparados para as exigências escolares, tais como, domínio das regras vigentes na instituição de ensino e dos rituais pedagógicos, podem ser exemplificados pelo caso de Severino.

Esse aluno, apesar de pouco ter usufruído os conteúdos previstos para a primeira série, foi conduzido à progressão seqüencial do ensino, defrontando-se com as dificuldades decorrentes disso. Dessa forma, apesar de manter-se na escola, Severino permaneceu em condição progressiva de exclusão em relação aos saberes que ali circulavam e eram exigidos.

A forma como esse prenúncio de fracasso escolar começou a tomar forma pôde ser acompanhada nesta pesquisa. Severino recebeu, ao longo da primeira série, mediações pedagógicas inferiores, em quantidade e qualidade, às necessidades por ele apresentadas. Algo que tomou maior dimensão somado às características pessoais do aluno, que era reservado e tímido. Essa conjunção de fatores proporcionou que Severino passasse grande parte do tempo fazendo hipóteses e conjecturando sobre quais seriam os procedimentos corretos. Não conseguindo compreender a lógica das atividades que lhe eram propostas, ficava submetido a exigências que pouco contribuíam para a aprendizagem dos conteúdos previstos para a primeira série.

Eduardo e Severino mostraram diferentes possibilidades e caminhos para a utilização dos cadernos. O primeiro mostrou possibilidades de que o caderno fosse um recurso auxiliar de ensino, que possibilitasse a expressão individual do aluno, adquirindo significados importantes e positivos que compactuassem com a proposta da escola, que é ensinar. Enquanto o segundo mostrou uma forma alienante, e limitante das possibilidades e das aprendizagens.

CAPÍTULO 5

REFLEXÕES A RESPEITO DOS CADERNOS ESCOLARES

5.1. Os bastidores dos cadernos escolares

"Em resposta à pesquisa proposta pela professora nos cadernos dos alunos: 'Mãe, conte a história da minha vida'. A mãe de Luís escreveu no caderno de seu filho: 'Se eu fosse

O caderno é um material que, ao longo da trajetória escolar, torna-se registro de aprendizados, retrocessos, tentativas, erros e acertos. Gvrtz (2000) aponta, a importância dos cadernos para a realização de pesquisas sobre os conteúdos ensinados em tempos passados, pois nesses casos são limitadas as possibilidades de se ter acesso àquilo que efetivamente ocorreu.

A presente pesquisa também identificou a importância que os cadernos assumem no contexto escolar ao serem utilizadas por pais, professores e coordenadores pedagógicos para conhecer aquilo que se passa no dia-a-dia da sala de aula. Também os pesquisadores na área de educação utilizam, para algumas pesquisas, os cadernos escolares como fontes de informação. Psicólogos que atendem crianças com queixas escolares freqüentemente se deparam com os cadernos de seus clientes, e os utilizam como recurso para conhecer o que se passa no contexto escolar.

Cadernos são instrumentos didáticos que tornam possível a observação do resultado do trabalho do aluno ao longo de um dia de

⁷¹⁶ Utilizamos o conceito de discurso competente conforme definido por Marilena Chauí em seu livro **Cultura e Democracia**.

trabalho escolar, ou até mesmo ao longo de toda a sua escolarização. Seus registros são provas materiais de atividades cumpridas ou não cumpridas; podem revelar aprendizados, incorreções, momentos de incompreensão a respeito do conteúdo escolar. Suas aparências podem revelar, por meio de pequenos rasgos ou amassados, momentos de descuido, marcados para sempre no caderno.

É certo que o caderno possibilita o registro, o acompanhamento histórico, o conhecimento sobre o aprendiz, sobre o professor e sobre as relações que se dão no contexto escolar. Mas foi possível também, ao longo do presente estudo, identificar aspectos que fogem à capacidade de registro do caderno; são os bastidores dos cadernos, as informações que estão por trás do preenchimento e do uso que é feito do caderno e que não ficam marcadas.

Essas informações que não constam nos cadernos não são detalhes de menor importância ou informações acessórias que apenas serviriam para complementar aquilo que o caderno prova materialmente. São informações que podem ser decisivas para que, efetivamente, se obtenha conhecimento a partir das páginas desses materiais de registro.

Diversas situações descritas nesta pesquisa podem ilustrar aspectos do trabalho escolar, desenvolvido por alunos e professora, que não foram eternizados nas páginas dos cadernos. O empenho de Severino para cumprir as atividades propostas com precisão e exatidão foi registrado sob a forma de trabalhos incompletos e executados de modo incorreto. Sua dedicação, seu esforço, seu sofrimento e as múltiplas estratégias tentadas foram importantes componentes na realização das tarefas escolares que, de modo algum, podem ser abstraídos do trabalho por ele produzido.

As estratégias utilizadas por Mateus para fazer cópias aparecem em seus cadernos como desordem, desleixo e desinteresse. A lógica utilizada por ele, a tristeza por não conseguir cumprir a tarefa, bem como a vergonha do resultado final, que culminou na decisão de apagar tudo, também não foram passíveis de ser registradas nas páginas dos cadernos.

Por outro lado, cópias realizadas sem grandes interesses, feitas de modo mecânico, sem implicar em conhecimento sobre o conteúdo

copiado revelam-se, nos cadernos, sob a forma de cópias feitas com correção e perfeição estética.

Em relação ao trabalho docente, também não ficam registrados aspectos relativos às mediações, à qualidade da relação professor-aluno, tampouco atividades desenvolvidas sem o uso do caderno como suporte.

É possível supor que, muitas vezes, aspectos relativos aos bastidores do preenchimento dos cadernos podem ser determinantes para a interpretação e a utilização das informações contidas nesses materiais escolares. Tais informações podem confirmar, desmentir ou relativizar aquilo que é observado nos registros das páginas dos cadernos.

Diante disso, o caderno revela-se um instrumento de controle que, mais do que efetivamente prestar-se ao conhecimento total das ações e aprendizagens ocorridas em sala de aula, revela-as apenas parcialmente.

Não se pretende, com essas afirmações, desconsiderar a utilidade e o valor do caderno enquanto material de avaliação da aprendizagem, de registro do trabalho pedagógico e fonte de informações para pesquisas. Ressaltamos que, evidentemente, o caderno contém grande quantidade de informações, cuja análise e interpretação pode levar a importantes conclusões; porém, chamamos a atenção para relevância de que esses registros não sejam tomados como produtos que revelam com exatidão os processos que lhe deram origem. Considera-se que há, muito além daquilo que as folhas dos cadernos eternizam, uma complexidade e multiplicidade de fatores que precisam ser considerados quando se pretende conhecer o cotidiano escolar.

Os cadernos contêm informações que podem ser capazes de levantar questões, tais como: Por que Severino copia apenas a data? Ou, ainda, por que não há nenhuma atividade registrada nos cadernos dos alunos em determinado dia? Perguntas como essas, levantadas a partir de cuidadosa observação dos registros dos cadernos podem conduzir a uma compreensão mais ampla do contexto escolar. A primeira questão pode ajudar a compreender que Severino criou, ao longo do ano, hipóteses equivocadas a respeito de como deveria proceder; enquanto a segunda questão possibilita perceber que há dias em que são desenvolvidas

atividades pedagógicas que privilegiam a comunicação oral em vez da escrita.

Os cadernos podem ser importantes recursos para a avaliação pedagógica, para pesquisa e para o acompanhamento do trabalho do professor, especialmente, se suas informações forem relativizadas e complementadas com outras formas de conhecimento.

As ressalvas à utilização do caderno para a realização de inferências a respeito de alunos, professores e escola, revelam-se mais importantes quando esse processo refere-se a cadernos de alunos iniciantes na utilização desses materiais e na aprendizagem do código escrito. Nesses casos a própria realização do registro no caderno constitui, além dos conteúdos ministrados, algo a ser aprendido. Assim sendo, mais importante torna-se a utilização de informações extras, para que o conteúdo do caderno possa ser um instrumento que possibilite conhecer aquilo que, efetivamente, ocorre no cotidiano escolar.

5.2. O caderno e sua autoria

A discussão sobre a autoria dos cadernos tem sido recorrente nos autores que se dedicaram a estudar esse material escolar. Essa é uma questão importante e complexa, cuja discussão revela-se fundamental para a compreensão dos conteúdos registrados nos cadernos.

Faria (1988) referiu-se a essa questão indicando não encontrar, na primeira série, canais para que o aluno pudesse expressar-se nesse material didático. Gvirtz aponta que o caderno é uma produção discursiva complexa, pois apresenta aparentes dissonâncias em sua autoria, “ainda que a imensa maioria das atividades escolares seja feita por mãos infantis, o estilo de redação é claramente correspondente ao de um adulto.” (1999, p. 12, tradução nossa).

Identificamos nos cadernos uma série de conteúdos diversos: exercícios, textos teórico, desenhos, bilhetes e frases do dia. A diversidade presente nos registros faz com que não se possa discutir a autoria do caderno como um todo, mas

implica em que se faça uma reflexão específica para cada tipo de conteúdo registrado.

Na sala de aula estudada, os cadernos escolares prestavam-se a: cópia de conteúdos; exercitação de saberes; controle, especialmente dos alunos e da professora; comunicação entre escola e família; e informação aos alunos sobre quais eram os procedimentos e qualidades bem-vistas no meio escolar.

Considerando que sejam essas as utilidades para as quais foi eleito esse recurso didático, é compreensível que pouco caiba aos alunos criar. Os saberes registrados por meio de cópias estarão mais satisfatoriamente realizados quanto mais se assemelharem àquilo que foi proposto como modelo. Em relação à exercitação de saberes, também as possibilidades de criação e de inovações são bastante limitadas, tanto pelo formato das atividades, que geralmente pressupõem uma única resposta correta, quanto pelas limitações que os alunos da primeira série encontram para comunicar-se por meio do código escrito.

Dessa forma, bastante restrito revelou-se ser o espaço destinado à livre expressão dos alunos; algo limitado às páginas iniciais dos cadernos ou às raras solicitações de produção de texto. Verifica-se que aos alunos couberam as autorias de pequenos trechos ou produções artísticas.

Ainda que as possibilidades de manifestação da autoria dos alunos sejam restritas, conforme apontou Gvirtz (1999) a quase totalidade dos conteúdos dos cadernos é passada a esses materiais por mãos infantis. Considera-se que, mesmo no ato mecânico de reproduzir informações, reside uma pequena possibilidade de apropriação, revelada pelas pequenas modificações e pelas estratégias utilizadas. Esses procedimentos, frutos de esforços intelectuais, revelam tentativas individuais de interpretação e de reorganização das informações. Conforme apontou Edwards “os sujeitos têm um modo singular de apropriar-se do conhecimento que tem a ver com seus conhecimentos prévios e com suas histórias”. (1997, p. 125).

Em relação aos conteúdos propostos e escritos pela professora, a questão da autoria também não se revela tão simples. Para que pensemos

sobre a amplitude de autoria que cabe a ela nos cadernos, selecionamos os bilhetes e as frases do dia. Essas comunicações, conforme apontamos foram, primordialmente, escritas pela professora e seus conteúdos revelam expectativas e concepções em relação aos modos de proceder tanto do aluno, quanto da família. Ainda que esses conteúdos tenham sido escritos pela professora, seria possível atribuir, de modo simplista, a autoria destes à professora?

Por exemplo, ao revelar em seus escritos a crença de que os alunos que não cumprem suas tarefas têm pais desinteressados pelo desempenho escolar de seus filhos, Ana não se utiliza de concepções particulares a respeito dos pais de seus alunos. A professora manifesta, por meio de ações e palavras, concepções amplamente divulgadas pela literatura e pelos discursos competentes¹⁶. Conforme aponta Patto (1996), a literatura especializada veicula concepções preconceituosas em relação às famílias pobres, clientela da instituição pesquisada e de tantas outras escolas públicas, atribuindo aos pobres toda a sorte de defeitos, alguns desses responsáveis pelo mau desempenho escolar de seus filhos. Assim, ao chamar os pais de seus alunos para que assumam responsabilidades em relação à escolarização de seus filhos, a professora revela a concepção vigente no meio escolar de que uma das importantes razões para que os alunos não obtenham sucesso na escola reside no fato de suas famílias não se interessarem por acompanhar a escolarização, e por não valorizarem o ensino.

No registro de uma das conferências ministradas por Foucault (1992), temos o seguinte comentário de Goldmann, que pode ser útil para a compreensão dessa idéia:

“‘Quem fala?’ À luz das ciências humanas contemporâneas, a idéia do indivíduo como autor último de um texto, e nomeadamente de um texto importante e significativo torna-se cada vez menos sustentável. Desde há alguns anos, toda uma série de análises concretas mostraram, com efeito, que sem negar nem o sujeito, nem o homem somos obrigados a substituir o sujeito individual por um sujeito coletivo ou trans-individual”. (p. 73-74)

Compreende-se, então, que os cadernos escolares e seus conteúdos, muito mais do que serem expressões de sujeitos particulares, dizem respeito a idéias que circulam e que se estruturam em um determinado contexto. Não se pretende, com isso, afirmar a impossibilidade de que surjam idéias discrepantes, mas também estas se tornam possíveis a partir de discursos anteriormente instaurados, seja como acréscimos, oposições, ou ressalvas (Foucault, 1992).

Também as atividades propostas por Ana para a aprendizagem do código escrito podem ser úteis para que se pense na questão da autoria dos cadernos. Nesse caso, identifica-se com muita frequência a utilização de atividades que promovem a “escrita espontânea”, ou seja, que a partir de uma figura, ou de uma palavra ditada pela professora, os alunos escrevam tal como acreditem ser a forma mais adequada. Esse tipo de atividade nos remete às concepções de alfabetização com base nas propostas construtivistas, que se diferenciam, por exemplo, das atividades que seriam propostas no caso da adoção de uma metodologia mais tradicional de alfabetização, baseada no ensino de famílias silábicas e na correspondência entre sons e letras.

Ou seja, as atividades propostas para a aprendizagem, que acabam por fazer parte do conteúdo dos cadernos nos remetem à forma como é compreendida a educação em um determinado contexto. Gvirtz (2000) também mostrou em seu trabalho, que abrangeu cadernos das décadas de 30 a 80, o modo como as concepções pedagógicas revelam-se e estão presentes nos conteúdos dos cadernos.

Concluindo, os cadernos revelam-se como instrumentos didáticos que têm autorias múltiplas. Os alunos e, especialmente, os professores participam como autores dos conteúdos que compõem esse material didático. Revelam isso ao escolher aquilo que será incluído, e ao propor modos de apresentação para cada conteúdo. Por exemplo, o aluno exerce a autoria ao escolher os desenhos que vai fazer nas páginas iniciais ou ao decidir, mesmo quebrando as regras, formas diferentes para realizar a cópia. O professor também exerce sua autoria ao propor as atividades aos alunos, ao escolher o tema sobre o qual os alunos escreverão uma história

ou ao escrever um bilhete para os pais de uma criança. No entanto, não é possível atribuir-lhes a autoria solitária. Alunos criam sob influência e limitação das regras, nem sempre compreendidas, que lhes são impostas para o uso dos cadernos; assim como, os professores propõem os conteúdos dos cadernos sob influência das propostas pedagógicas e das concepções vigentes sobre a aprendizagem, os alunos e suas famílias.

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES E PROPOSIÇÕES FINAIS

"Só há saber quando a reflexão aceita o risco da indeterminação que a faz nascer, quando aceita o risco de não contar com garantias prévias e exteriores à própria experiência e à própria reflexão que a trabalha."

Marilena Chauí

O estudo apresentado buscou descrever as funções e os significados atribuídos aos cadernos em uma sala de aula de primeira série do ensino fundamental de uma escola pública. As informações obtidas indicaram que os cadernos não são materiais escolares que encerram em si, em suas propriedades físicas e simbólicas, as possibilidades para a ocorrência de uma experiência positiva ou negativa em relação à escolarização e aprendizagem de conteúdos escolares.

Nas folhas em branco, desse importante instrumento didático, há a possibilidade do seguimento e da criação de caminhos que podem ser mais ou menos interessantes para a aprendizagem, para a comunicação entre professor e alunos, e para o estabelecimento da relação entre escola e pais.

Identificou-se que o uso dos cadernos não é algo intuitivo, mas que exige aprendizagens. Para que as crianças utilizem os cadernos, faz-se necessário o domínio de saberes específicos à utilização desse material, tais como: seguir a sequência das folhas e das linhas; ou reproduzir conteúdos apresentados na lousa. Apesar de muitos serem os aprendizados necessários para que seja feito o preenchimento dos cadernos, verificou-se serem poucas as práticas pedagógicas planejadas para a iniciação dos alunos nesse conjunto de habilidades. As mediações pedagógicas dão-se, predominantemente, à medida que os alunos se desviam do esperado.

O domínio da leitura e da escrita aparece como um elemento que auxilia na utilização bem sucedida do caderno. Por outro lado, durante o processo de alfabetização, as dificuldades relativas ao aprendizado do código escrito podem somar-se às aprendizagens relativas ao uso do caderno, implicando num aumento da complexidade de exigências e demandas enfrentadas pelos alunos nessa etapa da escolarização.

Apuraram-se quais eram as funções atribuídas aos cadernos escolares, destacando-se:

- a forte presença e utilização desse instrumento didático como suporte para a realização de atividades didáticas, baseadas na cópia e exercitação de saberes;
- o uso dos cadernos escolares para registrar informações relativas a atividades e relações desenvolvidas no contexto escolar;
- o freqüente uso feito das informações contidas nos cadernos para o controle das ações dos alunos, professores e pais;
- o uso e a eficiência do caderno como meio de comunicação entre escola e família; bem como a predominância da comunicação de aspectos negativos por meio desse veículo;
- a utilização dos cadernos, pela professora, para informar aos alunos procedimentos e qualidades bem-vistas e esperadas no contexto escolar;

Quanto aos significados atribuídos aos cadernos pelos alunos de primeira série, destacam-se:

- a forte associação desse material escolar à atividade de cópia;
- a exterioridade que marca a relação dos alunos com os saberes relativos à execução de atividades nos cadernos; os alunos, muitas vezes, não chegam a se apropriar efetivamente desses saberes e seguem-nos de modo mecânico, sem que haja apreensão das razões, nem sempre existentes, de cada regra.
- o caráter negativo atribuído às comunicações escritas feitas pela professora, comumente chamadas de bilhetes;

- a atribuição de utilidade ao caderno enquanto instrumento que possibilite a exercitação e o preenchimento de suas folhas em branco;
- a efemeridade dos conteúdos registrados nos cadernos, cuja posterior utilização é raramente vislumbrada pelos alunos;
- a importância dada aos aspectos estéticos, nem sempre revelada pela aparência dos cadernos.

Além desses aspectos, a opção teórico-metodológica adotada possibilitou que fossem considerados dois grandes eixos que compõem a materialização dos cadernos escolares: os bastidores e a autoria. Tais instâncias são menos explícitas que as demais, não podendo ser abstraídas diretamente desses materiais escolares. Contudo, são fundamentais para que se construa, a partir dos cadernos, conhecimentos sobre os participantes do processo de ensino-aprendizagem, e sobre as relações que permeiam esse processo.

As informações presentes nos cadernos podem prestar-se tanto ao conhecimento, quanto à formulação de hipóteses errôneas sobre aqueles que participam de sua materialização enquanto registros. Há uma série de fatores, componentes do cotidiano escolar, e implicados na tarefa de preencher um caderno, que a capacidade de registro do caderno não abrange. Dentre eles, podem ser ressaltados: as intenções, as emoções, as estratégias, os esforços empenhados, e parte das relações vividas em sala de aula. Considerar esses fatores, ao se fazer deduções a partir dos conteúdos dos cadernos, pode modificar radicalmente as impressões que esses materiais podem causar se compreendidos descolados do contexto em que foram produzidos.

Apesar do freqüente e importante uso que se faz do caderno no contexto escolar, identifica-se que a formação dos professores deixa de considerar e discutir o uso desse instrumento didático. Também não se trata das possibilidades de avaliação e conhecimento dos alunos que podem ser obtidas por meio desse material de registro. Assim sendo, os professores vão

construindo e aprendendo, em seu trabalho diário, formas de utilização para os cadernos.

Os psicólogos clínicos que trabalham com queixas escolares, bem como aqueles que trabalham com instituições de ensino, também recebem cadernos escolares e, muitas vezes, os utilizam para compor conhecimentos a respeito dos seus clientes. Estes profissionais têm em sua formação, ainda menos que os professores, recursos para conhecer aprendizes e contextos de ensino a partir dos conteúdos dos cadernos.

A questão da autoria dos cadernos é múltipla e complexa. Este trabalho, muito aquém de abordá-la em sua totalidade, pôde apenas apontar aspectos para a sua discussão. Alunos e professores participam do processo de compor os cadernos. Aos alunos são oferecidas restritas possibilidades para a expressão pessoal. Ainda assim, esta se revela de modo fortuito em alguns conteúdos, tais como nos modos peculiares de cumprir as atividades diárias, e nos desenhos. Ao professor, os cadernos reservam boas possibilidades de autoria. São esses profissionais os responsáveis por selecionar e propor conteúdos, por estabelecer regras e convenções a serem seguidas, e até mesmo por, com suas próprias mãos, escreverem parte daquilo que compõe os registros dos cadernos. No entanto, essas opções não são uma rotina do trabalho pedagógico determinada meramente por preferências pessoais. Há uma série de fatores mais amplos que compõe esse uso, tais como concepções sobre a aprendizagem, exigências institucionais, propostas pedagógicas, idéias formuladas sobre a clientela atendida e, possivelmente, um conjunto mais amplo de fatores que não se pôde por meio deste trabalho averiguar.

As histórias de Eduardo e Severino ilustraram a diversidade de sentimentos e de vivências que as crianças podem ter em relação ao caderno. Enquanto o primeiro mostrou as possibilidades de que o caderno seja um recurso que auxilia na tarefa de aprender, passando a ser um objeto querido, estimado e depositário de afetos; o segundo alertou para a possibilidade de que o caderno seja um objeto que traz dificuldades ao processo de ensino-aprendizagem, tornando-se promotor de sofrimentos.

As relações com os cadernos não representam a totalidade das relações vividas no cotidiano escolar. Mas, especialmente na etapa inicial de escolarização, estes são instrumentos didáticos que medeiam decisivamente muitas das experiências vividas na escola. Isso faz com que se pense na importância de utilizar estratégias que possibilitem ao caderno adquirir significados positivos enquanto mediador de experiências e registro de conteúdos. As repreensões, as comunicações de aspectos negativos, e o apontamento de erros apareceram muito fortemente vinculados à utilização desse material. Alerta-se para que o caderno também seja utilizado, de modo efetivo, como mediador de relações positivas, e para o registro e sinalização de avanços e acertos.

A identificação da eficiência do caderno como instrumento de comunicação entre pais e professora também chama a atenção para as possibilidades de uso deste instrumento para o estreitamento das relações entre a escola e família. Algo que também poderia ser favorecido se os cadernos fossem utilizados não somente para a comunicação de fatos negativos, mas também para comunicar aspectos positivos.

Diante da constatação de que a utilização dos cadernos implica em uma série de aprendizagens, que nada têm de natural ou intuitivo, propõe-se que a utilização escolar do caderno, em especial em seus primeiros momentos, seja planejada e conduzida de modo a possibilitar as mediações necessárias a essa iniciação. Sugere-se que os momentos iniciais de uso do caderno recebam especial atenção, facilitando que dificuldades possam ser identificadas e sanadas, sem que prejudiquem o desenvolvimento das atividades didáticas propriamente ditas. A explicitação das regras eleitas para o uso dos cadernos, também pode propiciar que os alunos compreendam e se apropriem dos procedimentos que devem adotar.

Os cadernos têm em suas propriedades, e ganham ao longo de seu uso, a qualidade de registro histórico de saberes e aprendizagens. Considera-se interessante que essa qualidade seja utilizada e aproveitada. Para tanto, são necessárias práticas pedagógicas que prevejam e estimulem que, nessa etapa da escolarização, haja a retomada daquilo

que foi feito. Procedimentos como esse podem proporcionar que o aluno tome consciência de quais foram as aprendizagens e progressos atingidos, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem.

A estratégia de retomar conteúdos dos cadernos pode ser interessante, também, no sentido de favorecer que os alunos vejam utilidades nos seus cadernos após o seu total preenchimento. Ou seja, que ao trabalho realizado no cotidiano de ensino sejam adicionados significados que vão além do treino de saberes, e do cumprimento de obrigações escolares.

Além disso, considerando-se especialmente a primeira série, que tem o objetivo de ensinar a leitura e a escrita, verifica-se que o caderno pode constituir-se como recurso adicional para o exercício da leitura.

Finalizando, o uso dos cadernos cria a possibilidade de que se tenha um importante recurso auxiliar na prática pedagógica. Reside nas formas escolhidas para isso, e nas sutilezas do dia-a-dia escolar, o favorecimento de que o caderno se torne, efetivamente, um aliado na tarefa de ensinar e aprender.

ANEXOS

ANEXO A

RELAÇÃO DAS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA

	Data	Duração
RA-1	10/02/2000	1h30
RA-2	14/02/2000	1h20
RA-3	15/02/2000	1h35
RA-4	18/02/2000	1h40
RA-5	22/02/2000	1h30
RA-6	29/02/2000	1h30
RA-7	14/03/2000	1h45
RA-8	21/03/2000	1h40
RA-9	28/03/2000	2h20
RA-10	11/04/2000	1h50
RA-11	02/05/2000	2h40
RA-12	09/05/2000	1h50
RA-13	16/05/2000	2 h
RA-14	23/05/2000	2 h
RA-15	30/05/2000	1h40
RA-16	06/06/2000	1h30
RA-17	20/06/2000	3 h
RA-18	03/07/2000	3 h
RA-19	10/08/2000	3 h
RA-20	04/09/2000	1h10
RA-21	20/09/2000	1 h
RA-22	25/09/2000	1 h
RA-23	17/10/2000	1 h
RA-24	24/10/2000	2h30
RA-25	09/11/2000	1h30
RA-26	14/11/2000	1 h
RA-27	29/11/2000	3 h
RA-28	06/12/2000	3 h
RA-29	13/12/2000	3h30

ANEXO B

RELATO AMPLIADO

Segue relato ampliado que inclui observação das atividades desenvolvidas em sala de aula, conversa com alunos, algumas reflexões suscitadas pelo conteúdo das observações (destacadas em **negrito**).

Relato Ampliado – n.º 15

30/05/00

“Quando chego à escola são cerca de 7h40. Os alunos acabaram de tomar o café da manhã, e iniciam suas atividades. Luís está na porta da sala, me viu chegando, logo me cumprimentou: ‘Oi, Anabela’. Quando entro na sala, outros me cumprimentam do mesmo modo. Estão copiando da lousa a data e a frase do dia. Ana não está na sala, os alunos estão sossegados, entretidos em sua atividade. Pela primeira vez sento-me bem à frente da sala, na fileira próxima à porta. Lugar em geral ocupado por João (que faltou) ou Toni. Desse ângulo pude ter mais acesso àquilo que os alunos faziam.

Na lousa a data, com um erro: 29 em vez de 30 de maio. A frase do dia é ‘EU SOU CAPAZ DE SER MELHOR DO QUE JÁ SOU’.

Algo interessante ocorrido nessa observação foi o acompanhamento do trabalho de Severino. Um trabalho exaustivo de cópia. Severino fez e apagou inúmeras vezes, chegando a apagar letras copiadas corretamente da lousa. O processo foi bastante custoso, algumas letras eram apagadas inúmeras vezes e havia uma especial dificuldade para fazer a letra S, que acabava por se parecer com um Z invertido. O caderno era virado para os lados, ora para um lado ora para outro, chegando, em alguns momentos a ser quase invertido. Esses movimentos me passaram a idéia de que as letras eram exaustivamente desenhadas por Severino e de que tais movimentos serviriam para que ele pudesse melhor ‘desenhar’ as letras. Em nenhum momento ele se levantou para mostrar a Ana, nem lhe pediu orientações. Isso me lembra que realmente nunca o vi buscar esse auxílio, apenas lembro-me de uma vez em que Ana acompanhou seu trabalho mais de perto (carta às mães). Hoje Ana também não se aproximou nenhuma vez de Severino, acredito que nem sequer tomou conhecimento do andamento de seu trabalho. Apenas ao final da minha observação recomendou a Renato que acompanhasse

o trabalho de Severino. Parece-me que alguns alunos foram designados para assessorar outros. Em relação a Renato e Severino pude observar que não houve assessoramento algum.

Passo a observar o trabalho de Severino mais de perto. Ele inicia o trabalho de cópia em uma folha do caderno que está em branco. Copia inicialmente o 2000 no canto superior direito da folha (acompanhar alguns desenhos no caderno de anotações).

Ana chega depois de alguns minutos que estou sentada. Me diz oi, quando entra na sala, e dá prosseguimento ao seu trabalho. Pergunta aos alunos se conseguiram ler a frase. Luís diz que leu.

Eduardo anuncia a minha presença: 'Professora, a Anabela'

Ana responde: 'Eu vi a Anabela'.

Severino prossegue escrevendo da direita para a esquerda. O caderno bastante inclinado, quase invertido. Já havia feito várias letras, apaga. Vira o caderno pra lá e pra cá enquanto copia da lousa.

Ana aproxima-se de mim com um papel na mão e diz: 'Eu não esqueci hoje', e me entrega a prometida mensagem. Leio. A mensagem é bastante carinhosa e fala sobre as pessoas que passam pela vida de outras, comparando-as a folhas de árvores. Ana escreveu: 'Obrigada por ser mais uma folha a enriquecer a minha árvore. 1.956.3498.702 beijos'

Severino apaga novamente, me aproximo, e verifico que o que resta escrito no caderno é: MAO 2000. Quando me aproximo ele fica muito sério enquanto eu tento uma oportunidade para conversar com ele. Continua virando muito o caderno. Faz, apaga. Parece um trabalho exaustivo. Lucas copia, levanta-se. Renato já terminou, seu caderno está embaixo da carteira.

Para os alunos que já terminaram Ana sugere que pintem a data no calendário. Alguma aluna pergunta que dia é hoje e vários dão sugestões de dias, 30, 31, 13; não me lembro se alguém chega a dizer 29, mas essa variedade de datas sugerida pelos alunos me faz pensar em qual é o significado para os alunos da data copiada no caderno, afinal eles acabaram de copiar e não sabem bem em que dia estamos. Sugere que os alunos vejam qual é o primeiro dia sem pintar que aparece no calendário da parede da sala e assim conseguem verificar que estão no dia 30. Ana se dirige à lousa e percebe que fez a data errada. Logo apaga e coloca o dia certo e pede: 'Corrige todo mundo,... É só apagar o numerozinho.' Severino ainda não chegou ao número, prossegue copiando. Ora

apaga aqui, ora apaga ali, ainda está na primeira linha e não apaga somente coisas que acabou de fazer, mas também algumas do começo.

Rebeca se aproxima de Ana para mostrar-lhe o seu caderno, Ana diz: 'Isso aqui tá parecendo A em vez de O... Senão fica SAU em vez de SOU.'

Severino fica em pé ao lado da carteira e continua copiando. Acredito que desse modo ele consiga ver melhor aquilo que está escrito na lousa. Caderno sobre a carteira. Apaga uma letrinha e continua. Ana, pretendendo falar com a classe, pede que todos sentem. Diversos alunos estão em pé. Severino senta-se. Mexe em seu envelope da APM, que está embaixo da carteira. Severino presta atenção na fala de Ana sobre a festa junina. Continua copiando. Parece estar terminando a primeira linha. Vejo um H. Apaga tudo do H ao 2000. 8h10

Recomeça agora a copiar da esquerda para a direita. Está de pé e vai fazendo. Ana fala sobre as coisas que os alunos devem trazer para a festa junina: prendas e alimentos. Cada aluno trará aquilo que puder, e a cada coisa trazida será atribuída uma pontuação previamente definida, e que Ana comunicou agora aos alunos. A classe que obtiver a melhor pontuação terá direito a um passeio grátis. Parece-me que ainda não está definido para onde será o passeio, mas quando o prêmio é comunicado diversos alunos dão sugestões: bosque, zoológico, Parque da Mônica.

Severino tem um lápis em cada mão. Ana vai dizendo quantos pontos vale cada coisa. Fala das bebidas, pinga para o quentão, vinho para o vinho quente. Alunos fazem um som e uma cara de repugnância. Ana esclarece que não é para as crianças, apenas para os adultos beberem 'só um pouquinho'. Severino continua copiando sentado, não se manifesta em nenhum momento, ao contrário da maioria dos alunos que faz comentários, diz o que vai trazer, comenta sobre o passeio. Ele vira o caderno, parece estar desenhando. Levanta o caderno e observa mais de perto, apaga uma letra, sopra, termina a palavra HORTOLÂNDIA.

A conversa com a sala continua, os alunos querem saber o que acontecerá se houver empate. Ana diz: 'Se todo mundo fizer o mesmo ponto, todo mundo vai'.

Horácio está com o caderno aberto, mas não copia, presta atenção em Ana. Ninguém, exceto Severino, está copiando.

Eduardo e Lucas estão com as mãos levantadas. Ana encontra um caderno em cima de sua mesa, descobrem que é de Ingrid, mas por alguma razão tem o nome de Tainara.

Luís pergunta se o passeio vai ser de carro. Ana diz que vai ser de ônibus.

.....

Ana passa a ler com os alunos a data. Primeiro os alunos vão nomeando as letras, e depois Ana passa a perguntar como ficam algumas letras juntas: 'Eo Le o A? LA. Quando junta o N o que dá?' Severino continua ainda apagando a primeira linha. Parece muito exigente e/ou crítico com seu próprio trabalho.

Quase todos ajudam Ana a ler, todos olham. Severino não, apaga de novo algo e continua copiando. Olha de perto, vira o caderno prá lá e prá cá. Olha para a lousa. Olha para o caderno, apaga.

Ana continua, do mesmo modo lendo a frase. É perceptível a diferença de desenvoltura dos alunos. Enquanto na data eles 'lêem' praticamente todas as sílabas, na frase têm alguma dificuldade até mesmo para ler EU. A tarefa de leitura acaba ficando mais por conta dos alunos que lêem melhor (especialmente Luís). Os alunos nomeiam as letras, lêem algumas sílabas, e Ana ajuda a ler as palavras. Em MELHOR, Ana pergunta: 'O que é isto?' referindo-se ao HOR. Alguns alunos dizem 'or' outros respondem Hortolândia, reconhecendo o início da palavra.

Severino apaga algo na primeira linha.

Ana continua conversando com a classe: 'Quem explica esta frase?'

O primeiro a se manifestar é Eduardo que diz: 'Posso cuidar mais do caderno do que eu cuido.'

Luís diz: 'Deve cuidar dos materiais.' Patrícia: 'Deve cuidar do material, fazer a lição e não fazer barulho na escola.'

Eduardo: 'Pode cuidar mais das nossas coisas do que já cuida.'

8h30. Severino passa para a próxima linha e escreve o T. Me aproximo para ver qual foi o resultado da primeira linha: HOTROLNDIA MAI DE 2000.

Pergunto a ele: Posso ver? Ele me deixa ver. Pergunto: 'Por que você apagou o que tinha feito?' Severino responde baixinho, quase sem me olhar, sério: 'Por que não deu certo.' Pergunto: 'Agora deu certo?' Faz que sim com a cabeça.

Severino olha para fora. As crianças do pré estão saindo da sala. Sorri (algo muito raro).

A segunda linha prossegue bem mais rápido o resultado é: TE FEAR. Porquê será que Severino não apaga tanto, será por que o número de letras a copiar era menor, será que já estava cansado?

Um aluno começa distribuir uma folhinha com um texto e duas figuras para pintar.

Severino passa para a frase e copia corretamente a primeira palavra: EU.

Olha para trás, vê que Toni pinta, e volta para seu caderno. Fica um tempão 'desenhando' o S, que ao final fica parecendo um Z invertido, faz o O e o U rápido. Olha para sua própria folhinha.

A minha sensação, acompanhando o trabalho de Severino, é de que ainda falta uma quantidade imensa de trabalho para que ele possa terminar e pintar a folhinha. Esse episódio ilustra bem aquilo de que Ana se queixava: a demora em copiar apresentada por alguns alunos. Mostra também o quanto isso acaba sendo penoso, talvez fosse interessante observar mais de perto o desempenho de Severino em lições feitas em folhinhas. É possível supor até que o copiar no caderno prejudica Severino que acaba não participando de outras atividades didáticas propostas por Ana.

Severino volta ao caderno que vira pra cá, vira pra lá, copiando. Renato pinta a folhinha. Horácio também pinta, mas mantém o caderno aberto. Me aproximo para ver como foi que ele fez a cópia de hoje:

HORTLÂNDIA 29 DE MAE

(algo que parece, talvez, um 9 de ponta-cabeça)

TEDRGAFGQA

EU SOU CAA

Pergunto a ele: 'Terminou de copiar?' E ele faz que sim com a cabeça.

Vai mostrar seu desenho, que está pintando, a Ana que elogia: 'Cada vez melhor, né?' Quando ele volta eu pergunto se ele achou que ficou bom. ~~Ele diz que~~ sim. Aponto para o caderno e pergunto: 'E esse ficou legal?' Faz que sim com a cabeça. Pergunto qual ficou mais legal, e ele aponta o desenho. Renato se aproximou de nós mais ou menos a essa altura da conversa. Pergunto qual ele achou que era o mais difícil. Renato diz que achou mais difícil pintar o desenho. Quando pergunto a Horácio ele aponta o caderno, a cópia da data e da frase. Renato diz que para Horácio aquele (do caderno) seria o mais difícil. Pergunto 'Por quê?' E Renato diz algo cujo significado não compreendi muito bem: ('Por que eu vi ele corrigindo.')

Quando volto ao meu lugar verifico como anda a cópia de Severino: EU SOU CAPZ DE. O resultado é sensivelmente melhor e a velocidade maior. Renato vai

até Ana, que lhe diz que ele é responsável por Severino. Renato se aproxima de Severino e pergunta a ele onde está sua folhinha, passam a procurar a folhinha que havia sumido. Renato se afasta e Severino continua procurando.

Ana vai ler o textinho com os alunos. Começa letra a letra. Severino encontra sua folhinha. Não acompanha a leitura, continua copiando.

Horácio escuta.

Ana verifica a dificuldade de fazer os alunos acompanharem em suas próprias folhinhas, e decide passar o texto na lousa. 'Vou passar a musiquinha na lousa.'

Renato pergunta: 'Professora, pode copiar?'

Ela responde: 'não.'

Renato insiste, alegando: 'eu copio rápido' Ana mantém sua decisão.

Pergunto a Renato: 'Você queria copiar?' Ele diz: 'Queria.' 'Por quê?' E ele diz: 'Eu gosto de copiar.' Me intriga saber se para ele era mais interessante o ato de copiar, ou ter o registro feito por ele no caderno, então pergunto: 'O que você gosta mais de copiar ou de ver pronto depois?' Ele diz: 'De copiar.' Um pouco depois acrescenta: 'Eu copio rápido.' E pergunto: 'E fica bonito?' Ele fez que sim com a cabeça, e diz: 'De letra de mão fica mais bonito.' (Renato está fazendo letra de mão). Eu pergunto: 'E se for a outra letra?' 'Também fica.' Copiar pode ser um desejo ou algo extremamente trabalhoso, penoso. Pergunto ainda: 'Como fica mais bonito: se copiar ou colar no caderno?' Ele responde: 'Se copiar... Se copiar aprende mais.'

Ana passa na lousa o texto, e Luís lê para a classe apontando na lousa.

Severino continua copiando: DE ERS MH a linha de seu caderno acaba. Severino prossegue escrevendo, dentro do espaço da espiral. Apaga parte daquilo que havia copiado no começo (que estava correto!).

Tainara traz dois papéis para Ana, que diz para a classe: 'Acharam duas lições.'

Severino apagou parte que estava correta e prossegue copiando. Não consigo ver claramente o que ele está fazendo, mas parece-me que faz errado. Apaga toda essa linha.

Ana fala com a classe: 'Nós vamos colar esta lição no caderno... Embaixo da data.'

Severino faz novamente EU, e começa a pintar a lição. Me aproximo da carteira de Severino, há um outro aluno utilizando sua carteira como apoio para colar a lição em seu próprio caderno. Peço para ver a música desse aluno, já colada. Pergunto a Severino o que ele está fazendo, e ele diz: 'Pintando.' Pinta a baleia de verde forte e o restante da folha de azul bastante forte. Pergunto se ele terminou de copiar, e ele diz: 'Depois eu termino.' Pergunto se falta muito, e ele faz que sim com a cabeça e indica na lousa: 'Aquele última linha.' 9h10.

Ana fica à frente da sala e diz que quer que os alunos cantem a música cuja letra acabaram de colar no caderno. Ela canta a primeira vez e os alunos ouvem. A partir da segunda vez pede que eles a acompanhem. Cantam várias vezes, Ana reclama da participação dos alunos que considera pequena. Nem todos cantam, porém isso é razoavelmente compreensível, afinal a letra é desconhecida, e não é tão curta. Como eles ainda não lêem podem apenas contar com a memória para acompanhar o canto. Ana lembra que o ritmo da música é o mesmo de 'pirulito que bate-bate, pirulito que já bateu'. Algumas crianças passam a cantar essa música. Espero que acabem de cantar para me despedir de Ana e ir embora. Agradeço pela mensagem, e digo que gostei bastante.

Uma questão interessante surgiu após essa observação, a partir da comparação entre Severino e Renato, e suas relações com suas lições feitas nos cadernos: a diferença de significados e funções da atividade elaborada no caderno para alunos que fazem isso com facilidade, e para aqueles que têm dificuldades para copiar e para se organizar. A conversa com alunos no formato que aconteceu hoje entre mim, Horácio e Renato me parece bastante produtiva, pois possibilita que cada um dos alunos fale de suas experiências, mas também de como é vista a experiência do colega. Talvez esse formato seja interessante no momento da entrevista, especialmente no caso de se fazer a opção por entrevistar algum aluno mais tímido, menos falante."

ANEXO C

FRASES DO DIA

22/05/00 "Devo respeitar meus colegas"

23/05/00 "Sou responsável com as minhas obrigações"

29/05/00 "Eu sou capaz de ser melhor do que já sou"

01/06/00 "Adoro ser educado"

02/06/00 "Amigo é coisa para se guardar do lado esquerdo do peito"

05/06/00 "Gosto muito de estudar"

06/06/00 "Não solte balão pode causar incêndio"

07/06/00 "A fala é de prata, o silêncio é de ouro"

08/06/00 "Sou uma criança inteligente e obediente"

09/06/00 "Gosto muito de meus amigos"

12/06/00 "Sou muito inteligente e educado"

13/06/00 "Venho à escola para estudar"

15/06/00 "Eu sou uma pessoa muito especial, pois igual a mim não há ninguém"

19/06/00 "Sou um bom aluno, venho à escola para estudar"

20/06/00 "Eu também aprendo brincando"

21/06/00 "Os exercícios físicos são os exercícios do corpo e a oração é o exercício do espírito"

26/06/00 "Não há nada mais importante do que cultivar verdadeiros amigos"

27/06/00 "Sou abençoado por Deus"

28/06/00 "Eu sou um ótimo aluno"

29/06/00 "Sempre presto atenção na aula"

03/07/00 "Sou muito caprichoso e atencioso com meu caderno e minhas lições"

31/07/00 "Voltei das férias cheio de vontade de estudar!"

01/08/00 "Sou muito educado e simpático"

03/08/00 "Queremos um bom dia bem grande de amor, carinho, amizade e risadas"

04/08/00 "Não há de ser forte há de ser flexível"

08/08/00 "Sou muito caprichoso com meu caderno"

09/08/00 "Exercício físico faz bem à saúde"

10/08/00 "Não devo correr pela escola, porque posso me machucar"

11/08/00 "Gosto muito dos meus amigos de classe"

14/08/00 "Quem com ferro fere com ferro será ferido"

15/08/00 "Santo de casa não faz milagre"

16/08/00 "Água mole e pedra dura tanto bate até que fura"
17/08/00 "Quem ama o feio belo lhe parece"
18/08/00 "Quem tudo quer tudo perde"
21/08/00 "Quem vê cara não vê coração"
22/08/00 "De médico, poeta e louco, todo mundo tem um pouco"
23/08/00 "Em terra de cego que tem um olho é rei"
24/08/00 "A cavalo dado não se olha os dentes"
29/08/00 "Quando a esmola é demais o santo desconfia"
31/08/00 "Devagar se vai ao longe"
01/09/00 "Nem só de pão vive o homem"
04/09/00 "Devo prestar mais atenção e conversar menos"
05/09/00 "Faço as minhas lições e só depois converso"
11/09/00 "Faço todas as minhas lições"
12/09/00 "Gosto muito de meus amigos"
13/09/00 "É bom fazer um novo amigo como você"
14/09/00 "Sou muito atencioso e caprichoso com minhas lições"
15/09/00 "Amigos são a verdadeira riqueza do mundo"
19/09/00 "Não tenho preguiça de fazer as minhas lições"
20/09/00 "Não faça aos outros o que você não quer que façam com você"
22/09/00 "Esportes fazem bem á saúde"
25/09/00 "Somos criaturas de Deus"
26/09/00 "Ame a natureza"
29/09/00 "Devemos conviver em paz"
02/10/00 "A vida é uma benção de Deus"
09/10/00 "A amizade é um dom de Deus"
10/10/00 "O seu estrelado me faz apaixonado" (sugestão de um aluno)
16/10/00 "Deus nos ama!"
17/10/00 "Sou feliz e Jesus me ama" (sugestão de um aluno)
18/10/00 "Respeito a professora e meus colegas"
27/10/00: "Somos uma benção de Deus"
30/10/00 "Para que sujar o chão, isto é poluição" (sugestão de um aluno)
06/11/00 "Sou um bom aluno e capricho em minhas lições"
07/11/00 "Não devo mentir"
10/11/00 "Cuido de meus materiais e minhas lições"
16/11/00 "Aprender é muito gostoso"
20/11/00 "Não há de ser forte, há de ser flexível"
21/11/00 "Abaixo a poluição"

22/11/00 "Devemos cuidar de nossa própria vida, assim viveremos melhor"

23/11/00 "Que o espírito de Natal envolva nossos corações"

27/11/00 "Devo brincar e não brigar com meus colegas"

28/11/00 "Deus está em meu coração"

29/11/00 "É tão bom amar a natureza"

04/12/00 "Presto muita atenção aos meus deveres"

06/12/00 "A fé remove montanhas"

REFERÊNCIAS

- BALL, S. Initial encounters in the classroom and the process of establishment. In: HAMMERSLEY, M.; WOODS, P. (Ed.). **Life in the school**. England: Open University Press, 1984.
- BOURDIEU, P. (Org). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CATANI, D. B.; BUENO, B. A. O.; SOUZA, C. P. "O amor dos começos": por uma história das relações com a escola. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 111, p. 151-171, 2000.
- CHAUÍ, M. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Cortez, 1997.
- EDWARDS, V. **Os sujeitos no universo da escola**. São Paulo: Ática, 1997.
- EZPELETA, J. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989.
- ELIZARRARÁS, M. E. L. **Trabajo en el pizarrón**. 1990. Digitado.
- FARIA, V. L. B. **No caderno da criança o retrato da escola**. 1988. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- FERREIRO, E.; TOBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1996.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, M. **O que é um autor**. Local: Passagens, 1992.

GEERTZ, C. Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. In: **La interpretación da las culturas**. México: Getisa, 1987.

GVIRTZ, S. **Del curriculum prescripto al curriculum enseñado**. Buenos Aires: Ed. Aique, 1997.

GVIRTZ, S. **El discurso escolar a través de los cuadernos de clase**. Buenos Aires: Eudeba Facultad de Filosofia e Letras Universidad de Buenos Aires, 1999.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1994.

MELLO, S. L. de **Trabalho e sobrevivência**: mulheres do campo e da periferia de São Paulo. São Paulo: Ática, 1988.

MERCADO, R. La construcción de la documentación etnográfica. In: Rockwell, E. et al. **La práctica docente y su contexto institucional e social**. Informe Final, México, v. 3, p. 140-171, 1987. Digitado.

NÓVOA, A. Perspectivas de renovação da história da educação em Portugal. In: NÓVOA, A.; BERRIO, J., (Ed.). **A história da educação em Espanha e Portugal**: investigação e actividades. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Sociedade Espanhola de Ciências da Educação, 1993. p. 11-22.

PATTO, M. H. S. **Mutações do cativo**: escritos de psicologia e política. São Paulo: Hacker: EDUSP, 2000.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

RIBEIRO, M. N. **Análise das relações entre família e escola na cidade de Porto Velho/RO**. 2000. 133f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

ROCKWELL, E. **Reflexiones sobre el proceso etnográfico**. México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1982-85. Digitado.

TRAGTENBERG, M. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Cortez, 1982.

SOUSA, C. P. et al. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. **Revista Brasileira de Educação**, n. 2, p. 61-76, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.