



Ana Cláudia Martinez Pinheiro

**Que crianças são estas?
Retratos de infância a partir de cadernos de texto**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientador: Prof^ª. Maria Aparecida C. Mamede Neves

Rio de Janeiro
Setembro de 2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



Ana Cláudia Martinez Pinheiro

**Que crianças são estas?
Retratos de infância a partir de cadernos de texto**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Maria Aparecida C. Mamede Neves
Orientadora
Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a Maria Inês G.F. Marcondes de Souza
Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a Patrícia Corsino
UFRJ

Prof. Paulo Fernando C. de Andrade
Coordenador Setorial do Centro de
Teologia e Ciências Humanas

Rio de Janeiro, 11 de setembro de 2006.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Ana Cláudia Martinez Pinheiro

Ana Claudia Martinez Pinheiro graduou-se em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em 1989. Desde 1985 atua como professora do Ensino Fundamental I na rede particular de ensino do Rio de Janeiro e em 1993 ingressou também na rede municipal. Atualmente exerce a função de orientadora pedagógica em escola da rede particular, além de trabalhar com projetos de educação a distância.

Ficha Catalográfica

Pinheiro, Ana Cláudia Martinez

Que crianças são estas? : retratos de infância a partir de cadernos de texto / Ana Cláudia Martinez Pinheiro ; orientadora: Maria Aparecida C. Mamede Neves. – 2006.
109 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Textos infantis. 3. Infância. 4. Escrita. 5. Atividade escolar. I. Neves, Maria Aparecida C. Mamede. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Ao João Pedro e ao Tomaz,
por tornarem minha vida mais completa e feliz.

Ao Tuca, à Bisa e ao Ernesto, com muita saudade.

Agradecimentos

A Aparecida Mamede, mais do que orientadora, pelo incentivo constante, e por tanto carinho.

A minha mãe e meus irmãos, por estarem sempre ao meu lado.

Ao meu pai, pelo incentivo.

A Tânia e Vasthi, irmãs escolhidas, pelos mimos e cuidados.

A Paula e Rita, por terem me aberto as portas e pelo tanto que me ensinaram.

Ao Zé, pelas conversas.

Aos meus alunos, todos, e em especial aos autores dos textos, por nossa caminhada e pelo empréstimo dos cadernos.

Resumo

Pinheiro, Ana Cláudia Martinez; Mamede-Neves, Maria Maria Aparecida. **Que crianças são estas? Retratos de infância a partir de cadernos de texto.** Rio de Janeiro, 2006, 109 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Este trabalho analisa os textos produzidos por um grupo de crianças, ao longo de um ano letivo, numa atividade de escrita livre – os cadernos de texto. Partindo dos assuntos de maior incidência e da forma como são abordados, procura traçar um perfil contextual deste grupo – crianças entre 9 e 11 anos, cursando, à época da investigação, a 4a série do Ensino Fundamental I de uma escola particular da zona sul do Rio de Janeiro - além de investigar sua relação com a tarefa e as implicações desta para a prática pedagógica cotidiana. Como apoio às reflexões, utiliza, principalmente, as contribuições teóricas de Erik Erikson - para delimitar os aspectos do desenvolvimento emocional das crianças - e de Sara Pain - para iluminar a articulação desta com a dimensão cognitiva. Quanto à metodologia, trata-se de um estudo empírico desenvolvido a partir da análise dos textos cedidos pelos autores, complementada por dados colhidos em questionários com os autores e seus pais e relatos da professora ao longo do desenvolvimento da atividade. Como conclusões, enuncia os traços mais marcantes do grupo de crianças estudado e, ainda que não esgote o tema, tece uma reflexão sobre a necessidade de se conjugar, de forma consistente, experiência e embasamento teórico na prática educativa.

Palavras-chave:

Textos infantis, infância, escrita, atividade escolar.

Abstract

Pinnheiro, Ana Cláudia Martinez; Mamede-Neves, Maria Aparecida (Advisor). **Who are these kids? Portraits of childhood based on children's writings.** Rio de Janeiro, 2006, 109 p. MSc. Dissertation – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This paper provides an analysis of texts produced by children between 9 and 11 years of age, throughout one school year, as a *free writing* activity. Starting from the most frequent subjects and the way they are approached by the children, the text provides a contextual profile of this group of students attending 5th grade of a private school in an affluent area of Rio de Janeiro, and investigates their relationship with the task proposed, as well as the corresponding implications with teachers' day-to-day practice.

The investigations are based mainly on the theoretical contributions of Erik Erikson for clarification of emotional aspects of child development, and of Sara Pain for insights into the relationship between this and cognitive dimensions.

As to the methodology used, it is an empirical study based on the analysis of the texts provided by the authors, complemented by data collected in the form of questionnaires answered by the writers themselves and by their parents, as well as descriptions provided by their teacher throughout the development of the activity.

The author concludes with descriptions of the most remarkable traces of this group of children and reflections on the need to consistently address both experience and theoretical knowledge when it comes to educational practice.

Key-words:

Children's writing, children's texts, childhood, writing, school activities.

Sumário

1. Introdução	10
1.1. A escolha do tema	10
1.2. Como surgiram os cadernos de texto	11
1.3. As questões e os limites da abordagem	13
2. Crianças, escola e cadernos de texto	16
2.1. Escolas são de Marte, crianças são de Vênus?	16
2.2. A escola, os alunos e a professora	19
2.3. A atividade	22
2.4. As crianças e a atividade	25
2.4.1. As contribuições de Sara Paín	30
3. A ciência e as crianças: breve análise da faixa etária à luz das teorias de Piaget e Erikson	34
3.1. Os Sujeitos da Pesquisa	35
3.2. Os roteiros das entrevistas semi-estruturadas	42
4. Análise do conteúdo dos cadernos: a categorização dos temas dos textos e breve balanço da atividade	45
4.1. O primeiro quadro de análise	45
4.2. O segundo quadro de análise	49

5. A análise dos textos	55
5.1. As rotinas do cotidiano	57
5.2. Os fins de semana, os feriados e as férias	60
5.3. As brincadeiras	63
5.4. Em família	66
5.5. As amizades (e os conflitos...)	70
5.6. A escola e a professora	75
5.7. Sexualidade, sentimentos, pré-adolescência... ..	80
5.8. As regras e as transgressões	84
5.9. Os textos proibidos	86
5.10. Consumistas?	88
5.11. As histórias	93
6. Conclusões	98
7. Referências Bibliográficas	103
Anexos	106

1 Introdução

1.1 A escolha do tema

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

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

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

1.2 Como surgiram os cadernos de texto

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3

As questões e os limites da abordagem

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 Crianças, escola e cadernos de texto

2.1 Escolas são de Marte, crianças são de Vênus?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2

A escola, os alunos e a professora

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3 A atividade

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.4 As crianças e a atividade

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.4.1 As contribuições de Sara Paín

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3

A ciência e as crianças: breve análise da faixa etária à luz das teorias de Piaget e Erikson

Não pretendo, de forma alguma, e mesmo com o apoio desses dois teóricos, traçar um retrato da infância, que, sabemos, não é uma, mas várias, e isso mesmo dentro de cada parâmetro eleito pelas Ciências Humanas, não podendo ser aprisionada em conceitos e paradigmas absolutos.

A respeito disso, nos diz La Taille (1992, p.102):

“Pouca gente ainda hoje acredita que seja possível elaborar uma teoria que se aplique à totalidade dos seres ou situações do universo. Trata-se, sempre, de uma classe de fenômenos ou de sujeitos. Além dos mais, sabe-se, hoje, que as teorias são provisórias, sendo cada uma progressivamente integrada a teorias mais abrangentes e fortes. A idéia de universalidade pressupõe que determinado fenômeno psicológico tenha um alto grau de estabilidade que o torna independente das peripécias dos diversos momentos históricos. Opõem-se, portanto, à idéia de especificidade cultural: o fenômeno psicológico universal deverá ser encontrado nas diversas culturas, com traduções talvez diferentes em cada uma delas, mas possível de ser identificado por detrás destas.”

A opção por este aporte teórico não foi feita com facilidade e suscitou algumas dúvidas. Isso porque qualquer teoria que pretenda tratar do humano será sempre, e obrigatoriamente, parcial – tanto pelas inúmeras abordagens possíveis quanto pelas particularidades do contexto em que são produzidas. Certo também é que a delimitação de um ser abstrato e, portanto, universal, com padrões fixos de desenvolvimento/comportamento, é necessária a qualquer busca teórica, e fundamental, se temos consciência de suas limitações, ao entendimento da complexidade humana. No entanto, antes de abordar as restrições desta escolha, cabe enfatizar a complementaridade das duas abordagens, que teorizam sobre a construção do pensamento e o desenvolvimento emocional, respectivamente e trazem, cada uma a seu tempo, respostas que se permeiam e inter-relacionam, possibilitando uma visão mais completa do sujeito.

Martha Kohl de Oliveira (1992, p.104), chama à atenção para o fato da interpretação contemporânea das teorias que

(...) embora produtos plenos de seus autores, são inacabadas no sentido de que permanecem vivas e sempre sujeitas a reinterpretação. O compromisso com as idéias de um autor não significa o recurso a um conjunto fechado de idéias, disponível a uma mesma compreensão por parte de qualquer indivíduo, em qualquer tempo ou lugar. Ao contrário, o valor sempre renovado de uma teoria está justamente na possibilidade de que ela seja um instrumento, provavelmente entre outros, para uma compreensão mais completa do objeto a que se refere.

3.1 Piaget e a Epistemologia Genética

Muitos são os críticos de Piaget e as restrições a sua obra, que seria reducionista por não levar em conta o meio e as relações psico-sociais. Quanto a isso, citando mais uma vez La Taille (p.11), vale esclarecer que:

*Em seu livro, *Biologie e Connaissance*, Piaget escreveu que ‘a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas.’ Tal afirmação, num livro cujo título resume o tema central da obra do autor, talvez cause estranheza em alguns leitores, pois, como é notório, Piaget costuma ser criticado justamente por ‘desprezar’ o papel dos fatores sociais no desenvolvimento humano. Todavia, nada seria mais injusto do que acreditar que tal desprezo realmente existiu. O máximo que se pode dizer é que, Piaget não se deteve longamente sobre a questão, contentando-se em situar as influências e determinações da interação social sobre o desenvolvimento da inteligência.*

Piaget propõe, com seus estudos, desvendar os processos de construção do pensamento. Assim, o indivíduo, em seu processo de desenvolvimento, passa por diferentes estágios de desenvolvimento mental e, apesar desta caracterização se dar a partir das habilidades cognitivas, a teoria enfoca ainda, de forma bastante completa, a construção da autonomia moral do sujeito, embora este aspecto de sua obra pareça ser menos conhecido e estudado.

O eixo central da teoria piagetiana é a hipótese da equilibração. Inspirado na biologia, Piaget postulou que o desenvolvimento é um caminhar rumo ao equilíbrio, característico de todo e qualquer indivíduo, independentemente de sexo, idade ou cultura. A inteligência humana é, então, entendida como um sistema, que se alimenta, pela ação e percepção do sujeito, de informações extraídas do meio social e físico, muito embora estas informações não se inscrevam simplesmente neste sistema como numa página em branco. Ao

contrário, são constantemente organizadas e reorganizadas em movimentos de reequilibrações, que passam por grandes etapas – os estágios de desenvolvimento. No entanto, não é destino pré-programado de todos os sujeitos passar da mesma forma por todas elas, já que o sistema cognitivo reage às solicitações do meio e é através desta interação que se constroem as estruturas mentais. E, quanto maior for a autonomia intelectual do sujeito, entendida como a possibilidade de abstração e pensamento hipotético-dedutivo na sua forma mais elevada, tanto maior será sua capacidade de agir, também de forma autônoma, no campo moral. Graças ao uso da razão é que o sujeito pode, ele mesmo, estabelecer suas certezas, sem se deixar influenciar pelas solicitações do meio. A autonomia intelectual é fruto da razão, bem como o é a autonomia moral, que ao dogma opõe a justificação racional, desde que o sujeito possa exercitá-la nas relações sociais, pelo intercâmbio de pontos de vista.

Piaget nunca desprezou o papel dos fatores sociais (influência do meio) no desenvolvimento humano, mas é fato que não se deteve extensivamente sobre a questão, embora tenha enunciado como este social se apresenta e interfere no desenvolvimento. No contexto piagetiano o sujeito se adapta ao meio, social e físico, desde o nascimento. É o sujeito que se adapta ao meio, não o contrário. Qualquer que seja o nível de desenvolvimento cognitivo atingido pelo sujeito, ele é sempre o produto do meio no qual viveu. Por consequência, ele é social desde o início. Necessariamente, é a criança que se socializa, se adaptando às exigências das regras sociais, da organização da sociedade em geral e da escola em particular. Os estudos feitos sobre o julgamento moral na criança e os conceitos de cooperação e competição elucidam as manifestações de sua socialização no ponto de vista da moral social e das relações interindividuais. No entanto, os aspectos da subjetividade/afetividade ficam reduzidos ou mesclados a estas enunciações.

Ele também afirma que existe um paralelo constante entre a vida afetiva e a intelectual e que, se toda conduta supõe instrumentos e técnicas (os movimentos e a inteligência), implica também em modificações e valores finais, que são os sentimentos. Assim, afetividade e inteligência são indissociáveis e constituem os dois aspectos complementares de toda conduta humana. Fala também, retomando Claparède, na questão da necessidade, que equivaleria a uma desequilíbrio:

Pode-se dizer (...) que toda ação – isto é, todo movimento, pensamento ou sentimento – corresponde a uma necessidade. A criança, como o adulto, só executa alguma ação exterior ou mesmo inteiramente interior quando impulsionada por um motivo e este se traduz sempre sob a forma de uma necessidade (uma necessidade elementar ou um interesse, uma pergunta etc). Ora, como já bem mostrou Claparède, uma necessidade é sempre a manifestação de um desequilíbrio. Ela existe quando qualquer coisa, fora de nós ou em nós (no nosso organismo físico ou mental) se modificou, tratando-se, então, de um reajustamento da conduta em função desta mudança (...) Uma palavra de alguém excitará a necessidade de imitar, de simpatizar ou levará a reserva e oposição quando entra em conflito com as nossas tendências. Inversamente, a ação se finda desde que haja satisfação das necessidades, isto é, logo que o equilíbrio é restabelecido. (1985, p 14).

Segundo Piaget, o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado desde o nascimento (inatismo), uma vez que as estruturas internas do sujeito resultam de construção contínua, nem como resultado do simples registro de percepções e informações (empirismo), já que as características do objeto só são conhecidas graças à mediação dessas estruturas. Resulta, então, das ações e interações do sujeito com o ambiente onde vive. Todo conhecimento é uma construção que vai sendo elaborada desde o nascimento, através de interações do sujeito com os objetos que procura conhecer, sejam eles do mundo físico ou cultural. Todo conhecimento é uma construção, uma interação, contendo um aspecto de elaboração novo. O conhecimento resulta das interações que se produzem entre o sujeito e objeto e a troca inicial entre sujeito/objeto se dá a partir da ação do sujeito.

A teoria piagetiana parte da premissa de que o desenvolvimento psíquico, iniciado com o nascimento, orienta-se para o equilíbrio – é uma equilibração progressiva, passagem continuada de um estado de equilíbrio menor para um de equilíbrio superior e quanto mais elaboradas e estáveis (superiores) forem as funções da inteligência mais mobilidade apresentam, no sentido de se adaptarem ao meio. Assim, a ação humana consiste num movimento contínuo e perpétuo de equilibração.

O conceito de estrutura cognitiva é central para sua teoria. Estruturas cognitivas são padrões de ação física e mental subjacentes a atos específicos de inteligência e correspondem a estágios do desenvolvimento infantil. Há processos cognitivos básicos e universais, comuns a todo ser humano dito “normal”, e as crianças não herdam capacidades mentais prontas, mas um modo de reagir ao ambiente. Do ponto de vista funcional, existem funções comuns e constantes a

todas as idades – motivações gerais da conduta e do pensamento. Estas funções são, primeiramente, a **assimilação**, entendida como a incorporação de novos objetos e experiências à estrutura do sujeito, e **acomodação**, a modificação dessa estrutura em função das transformações ocorridas. O equilíbrio entre assimilação e acomodação resulta em **adaptação** ao ambiente e **organização** da experiência de forma que a adaptação se dá com crescente complexidade de organização: “é adaptando-se às coisas que o pensamento se organiza a si próprio e é organizando-se a si próprio que ele estrutura as coisas.” (Dolle, 1983, p.51)

Os conceitos de assimilação, acomodação, adaptação e organização traduzem as chamadas **invariantes funcionais**, as funções constantes do pensamento. Por outro lado, as estruturas variáveis serão as formas de organização da atividade mental em cada **estágio** ou período de desenvolvimento, eles também regidos por aspectos comuns. A ordem de sucessão das aquisições é constante, mas não cronológica, podendo variar em função das experiências anteriores do sujeito e da influência do ambiente e não somente de sua maturação. Assim, uma característica não aparecerá antes de outra num conjunto de sujeitos e depois em outro conjunto. Os estágios têm caráter integrativo e a cada um correspondem “estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores. O essencial dessas construções sucessivas permanece no decorrer dos estágios ulteriores, como subestruturas, sobre as quais se edificam as novas características” (ibid, p.13) e características momentâneas, também modificadas pelo desenvolvimento posterior, em função da necessidade de melhor organização. Cabe ressaltar, ainda, a existência do que Piaget chamou de deslocamentos verticais e horizontais. O deslocamento vertical ocorre quando uma mesma situação é tratada em níveis diferentes de acordo com o estágio em que a o indivíduo se apresenta, enquanto que o horizontal diz respeito a uma função que acontece em momentos diferentes para conteúdos de uma mesma natureza (por exemplo, a conservação da forma ocorre no pré-operatório mas a do volume só acontecerá no operatório-concreto). Os estágios – Quanto às características do pensamento ao longo de sua estruturação, a teoria piagetiana identifica os seguintes estágios:

1. Inteligência sensório-motora: 0 – 18 meses
2. Inteligência pré-operatória: 18 meses – 7 anos
 - a) 18 meses a 4 anos: pré-conceitual
 - b) 4 a 7 anos: intuitivo
3. Inteligência operatório-concreta: 7 – 12 anos
4. Inteligência formal: 12 – 15 anos

Ainda que o foco deste trabalho sejam as crianças por volta de 10/11 anos, creio ser necessário fazer uma pequena descrição de todos os estágios, como forma de situar as características marcantes de cada um e os aspectos que são, necessariamente, retomados nessa progressão.

No período sensório motor, anterior à linguagem, constitui-se uma lógica de ações fecunda em descobertas. Assim, no início da vida do bebê, em seu universo primitivo, não há objetos permanentes, nem separação entre o sujeito e o objeto. Há uma indiferenciação completa entre o subjetivo e o objetivo. O sujeito não se reconhece como origem das ações, porque as ações primitivas são como um todo indissolúvel, ligando o corpo ao objeto (chupar, agarrar, etc.). Somente aos 18 meses, mais ou menos, nos primórdios da função simbólica e da inteligência representativa, começa a haver a descentração das ações em relação ao próprio corpo, podendo-se, então, falar de um sujeito que começa a se conhecer como fonte/origem de seus movimentos.

Por mais modesto que seja este início, este é o modelo que se irá desenvolvendo cada vez mais: a criança constrói combinações novas, combinando abstrações separadas dos próprios objetos (como reconhecer num objeto suspenso algo para balançar) e coordena os meios para atingir tal fim. O próprio reconhecimento de que o objeto serve para balançar já implica numa abstração.

Desta forma, já no período sensório-motor, começam as coordenações e as relações de ordens, os encadeamentos de ações necessários a essas coordenações, havendo, portanto, o início de uma abstração reflexiva.

A partir destas observações, Piaget assevera que a estrutura do conhecimento forma-se anteriormente ao domínio da linguagem, constituindo-se no plano da própria ação.

É, portanto, no nível da inteligência prática, no período sensório-motor, que surgem as coordenações entre as ações, e os objetos começam a se

diferenciar; só que haverá, ainda, uma longa evolução até que as ações se interiorizem em operações mentais.

Ainda que estas construções sejam muito elementares, já se percebe, segundo Piaget, a existência dos primeiros instrumentos de interação cognitiva. Tais construções, no entanto, estão situadas no plano das ações efetivas e não refletem um sistema "conceitual".

Com a capacidade de representação, o jogo simbólico, a imagem mental e a linguagem, enfim, com a constituição da função simbólica (capacidade de representar um significado através de um significante) a situação mudará.

A representação implica a função simbólica e a criança torna-se capaz de representar um significado (objeto ou acontecimento) através de um significante único e diferenciado, tornando-se capaz de evocar os significados graças aos significantes.

Enquanto a inteligência sensório-motora é obrigada a seguir os acontecimentos, sem poder ultrapassá-los ou evocá-los, no nível seguinte, pré-operatório, a inteligência, graças à função simbólica, é capaz de abranger, num todo, elementos isolados, podendo também evocar o passado, representar o presente e antecipar ações futuras.

Se o campo da inteligência sensório-motora aplica-se somente a ações concretas, o da inteligência representativa amplia-se, liberta-se da realidade concreta, torna possível a manipulação simbólica de algo que não está visível.

No período pré-operatório, a criança é capaz de produzir imagens mentais, de usar palavras para referir-se a objetivos e situações, de agrupar objetos de forma rudimentar. Nesta fase, as crianças usam o que Piaget chama de pensamento intuitivo, raciocinando a partir de intuições e não de uma lógica semelhante à do adulto.

A linguagem, neste período é comunicativa e egocêntrica. Comunicativa por ser usada com a intenção de transmitir algo a alguém ou de procurar informações; e egocêntrica, quando a criança fala pelo prazer de falar, numa espécie de monólogo, às vezes coletivo, sem intenção de se comunicar com os outros. A criança permanece inconscientemente centralizada em si mesma, numa indiferenciação entre o eu e a realidade exterior, aqui representada pelos outros indivíduos e não mais por objetos isolados, no chamado egocentrismo. Nesta fase

as crianças ainda não se atêm às regras fixadas por não poderem, ainda, conciliar seus próprios interesses e os do grupo.

Os juízos de valor são feitos à base das primeiras impressões, calcados em instituições e dicotomias: certo/errado, melhor/pior,

A atividade simbólica da criança é chamada por Piaget, neste período, de pré-conceitual, significando estar num período intermediário entre o símbolo imaginado e o conceito propriamente dito.

O pensamento ainda não é capaz de descentração, fixando-se a criança em um ou outro aspecto de uma relação. A representação mental é figurativa, dirige-se às configurações como tais, em oposição às transformações. Guiado pela percepção e sustentado pela imagem mental, o aspecto figurativo da representação desempenha um papel preponderante no pensamento; enquanto a compreensão do mundo baseia-se principalmente na percepção, revela-se o pensamento figurativo, que apóia-se sobre o pensamento estático e o configural do real.

No terceiro estágio, o do pensamento operatório concreto, que vai, aproximadamente, dos 7 aos 12 anos, a criança torna-se capaz de efetuar operações mentalmente, lembrando o todo enquanto divide partes, colocando idéias em seqüência, iniciando a construção de operações reversíveis, podendo "conservar", isto é, considerar, ao mesmo tempo, tanto o todo como vários reagrupamentos de suas partes.

Com esta possibilidade de reversibilidade, a criança passa a poder explorar diferentes caminhos para resolver situações-problema, já que ela pode fazer e refazer mentalmente o caminho de ida e volta. Ela é capaz de classificar, agrupar, tornar reversíveis as operações que efetua e pensar sobre um fato a partir de diferentes perspectivas.

Sua linguagem perde as características de egocentrismo. A criança, gradativamente, também começa a discutir a questão das regras dos jogos dentro do grupo, tentando segui-las. A representação mental é operativa, relativa às transformações e se dirige assim a tudo o que modifica o objeto, a partir da ação até as operações. É o início de uma abstração reflexiva, reveladora dos aspectos operativos.

No estágio das operações formais, a partir de 11/12 anos, a criança inicia sua transmissão para o modo adulto de pensar, sendo capaz de pensar sobre idéias

abstratas. Ao final deste período, mais ou menos aos 15 anos, a pessoa atinge sua maturidade intelectual.

Nesta fase, a linguagem dá suporte ao pensamento conceitual; há possibilidade de formulação de hipóteses e preposições; o jovem caminha da anatomia inicial e da heteronomia para a autonomia no tocante às regras sociais. Se, num primeiro momento, a criança desconhece as regras (anomia), se depois as recebe de "fora para dentro" (heteronomia), neste estágio o jovem consegue caminhar para rejeitar, criticar, aceitar, refletir sobre valores e convenções sociais, culminando com a construção da autonomia.

Quanto à linguagem, para Piaget, ao atingir a adolescência, ela assume papel cada vez mais importante, não só pelo que oferece de conceitos abstratos necessários à flexibilidade de pensamento, mas, também, pelo acesso ao conhecimento filosófico e científico.

3.2 Erikson e a Teoria do Desenvolvimento Psicossocial

Contemporâneo de Piaget, Erikson foi também um dos teóricos da Psicologia do Desenvolvimento, destacando-se pelo modelo que explica a formação da identidade. O autor parte do princípio de que são três as dimensões implicadas no desenvolvimento da personalidade humana: a biológica, guiada pelos mecanismos inatos; a social, que acontece nas relações interpessoais; e a individual, que diz respeito à singularidade de cada indivíduo nesse processo. Assim, descreve as fases, organizadas em oito estágios de desenvolvimento, do nascimento à morte, que seriam comuns a todo ser humano. A cada fase correspondem sentimentos conflitantes, que vão predominar ou não de acordo com a qualidade das interações do indivíduo.

O conceito central em Erikson é o dos conflitos normativos, de caráter sócio-emocional, momentos de transição dos estágios, vivenciados de maneira própria por cada indivíduo. De acordo com sua teoria, cada fase converte-se em crise porque o crescimento e a consciência incipientes numa nova fase causam uma vulnerabilidade específica, cada passo sucessivo é uma crise potencial devida

a uma mudança radical de perspectiva. Dessa forma, o crescimento humano caracteriza-se por conflitos internos e externos que a personalidade vital suporta, ressurgindo de cada crise com um novo sentimento de unidade interior. Por sua vez, o desenvolvimento da personalidade vital dá-se na progressão do tempo com a diferenciação das partes, e cada aspecto se relaciona-se sistematicamente com todos os outros e depende do desenvolvimento adequado na seqüência própria de cada um, que existe, de alguma forma, antes da chegada normal no seu tempo decisivo e crítico. A personalidade, então, desenvolve-se de acordo com uma escala predeterminada na prontidão do organismo para ser impelido na direção de um círculo cada vez mais amplo de individualização e instituições significativas.

Do mesmo modo que na caracterização da teoria piagetiana, o interesse direto deste trabalho recai sobre as fases que retratam a criança entre 10 e 11 anos, mas também aqui opto por situar cada uma das fases, até a adolescência, já que têm relação estreita entre si e são determinantes para se entender o aspecto global da teoria de Erikson.

1ª fase: confiança x desconfiança (1º ano de idade) – introduz na vida psíquica um sentimento de divisão, marcado principalmente pelo desmame e pela volta da mãe às atividades normais. O estado de confiança se traduz em aprender a confiar na uniformidade e continuidade dos provedores externos e em si próprio, na capacidade dos próprios órgãos para fazer frente aos impulsos e anseios. Em suma, estar apto a considerar-se idôneo para que os provedores não o abandonem. É a base ontogenética do sentimento de confiança.

2ª fase: autonomia x dúvida/vergonha (2º e 3º anos de idade) – nesta fase, que coincide com a possibilidade de controle das fezes e urina, a criança experimenta a necessidade de alternar à vontade a expulsão e retenção, conservar bem seguro ou jogar fora deliberadamente qualquer coisa que se possua. É a fase da aptidão para coordenar padrões altamente conflitantes – agüentar e soltar – em que a criança, ainda muito dependente, começa a experimentar sua vontade autônoma. É a base ontogenética do sentimento de livre-arbítrio.

3ª fase: iniciativa x culpa (4º e 5º anos de idade) – o modo intrusivo domina grande parte do comportamento – intrusão do espaço, com a autonomia de locomoção; intrusão no desconhecido, pela curiosidade; intrusão no outro, pelo domínio da fala e interação física; intrusão do falo, pela curiosidade, excitabilidade genital e interesse pelos papéis sexuais. É nessa fase que a criança

desenvolve os requisitos prévios da iniciativa masculina e feminina e auto-imagens sexuais decisivas para o aspecto de sua identidade futura. Há a libertação da iniciativa e o sentido de propósito para as tarefas, o grande governador da iniciativa é a consciência e a criança busca a auto-observação e a auto-orientação, mas também a auto-punição, caracterizando a base ontogenética da moralidade.

4ª fase: produtividade x inferioridade (do 6º ao 11º ano de idade) – coincidindo com a entrada na escolaridade fundamental, espera-se que essa fase seja marcada pelo sentimento de competência, pela capacidade de fazer, e bem, o que é esperado, sendo de grande importância a figura do professor que reconhece os esforços e talentos, possibilitando ainda a identificação positiva com “os que sabem”. É também o período de latência da sexualidade, que antecede a entrada na adolescência. O sentimento de competência diz respeito a realizar junto com os outros, num exercício de destreza e inteligência na execução das tarefas, sendo a base ontogenética da participação cooperativa.

5ª fase: identidade x confusão de papéis (do 12º ao 18º ano de idade) – a adolescência é, de acordo com Erikson, um “modo de vida” entre a infância e a idade adulta, a fase em que o aspecto psicossocial mais marcante é a “crise de identidade”, que termina com a determinação decisiva da personalidade. O que se apresenta aqui é o conflito decorrente da “revolução fisiológica da maturidade genital” e da incerteza dos papéis adultos. O jovem estabelece uma subcultura adolescente que parece ter uma configuração final, mas nada mais é do que inicial ou transitória. Ele confia desconfiando, busca fidelidade mas receia o compromisso excessivamente confiante e expressa essa necessidade de forma “barulhenta”. É importante marcar que a intolerância e discriminação, tão comuns a essa fase, expressam sua defesa contra o sentimento de perda de identidade. A ideologia é a instituição social guardiã da identidade.

4

Análise do conteúdo dos cadernos: a categorização dos temas dos textos e breve balanço da atividade

O recolhimento dos cadernos para análise foi feito de forma aleatória: ao se aproximar o final do ano letivo, conversei com os alunos de minhas duas turmas sobre a pesquisa e pedi que me emprestassem os cadernos enquanto fossem necessários para a realização do trabalho. Adiantei que este prazo seria, muito provavelmente, de um ano. A mesma solicitação foi feita na outra turma pela professora que dividia a disciplina comigo. Da turma A, que era minha em Língua Portuguesa e na qual desenvolvi a atividade diretamente, fiquei com 24 cadernos de um total de 30, sendo 11 cadernos de meninos e 13 de meninas. Da turma B, onde também lecionava, embora as matérias fossem Matemática e Ciências, fiquei com apenas 4 cadernos, de um total de 28 alunos da turma. E da turma C, que era atendida pela outra professora, fiquei apenas com 1 caderno.

Como resultado, tive, a meu dispor, 29 cadernos, sendo a maioria da minha própria turma, mas equilibrados no que se refere à quantidade de meninas, quinze, e meninos, quatorze.

4.1

O primeiro quadro de análise

A primeira idéia quanto à classificação dos textos para análise foi a de separá-los por turma, por grupos de meninas e meninos e por época do ano, verificando que temas se apresentavam de acordo com estas categorias. Iniciado o trabalho, percebi que o critério “turma” não modificava em quase nada o tipo de texto apresentado, certamente em decorrência do planejamento conjunto e das constantes trocas de informações sobre a atividade. Assim sendo, resolvi recomençar, focando apenas as categorias “menino/menina” e “época do ano”. Quanto aos textos, pensei, inicialmente, em só utilizar os de autoria própria e listas, não incluindo as cópias. No entanto, os textos copiados também podiam ser

reveladores das escolhas dos alunos. Assim, ficaram de fora apenas os textos cujas propostas tivessem sido totalmente dirigidas pelas professoras.

Ao estipular as categorias que deveriam ser analisadas segundo sexo e época do ano, procurei fazê-lo da forma mais abrangente possível, mas tentando englobar ao máximo as particularidades de cada produção. Na primeira (re) leitura que fiz dos cadernos, agora com o olhar de pesquisadora, marquei, um a um, caderno a caderno, os textos de acordo com três categorias mais amplas - “autoria”, “lista” ou “cópia” - e alguma referência ao tema tratado. Obviamente, já tinha em mente algumas categorias iniciais mais específicas que, em alguns casos, posteriormente, foram desdobradas, renomeadas ou suprimidas, a saber: redação, para os relatos de autoria própria, sobre acontecimentos e situações reais; histórias, para os textos com histórias inventadas; notícias, para os textos que relatassem fatos divulgados pela mídia; leituras, para os textos que comentassem livros lidos; poesia; piada e listas, estas também classificadas de acordo com os temas que apresentassem. Incluí, ainda, a categoria textos copiados, subdividida em música, poesia, receita, piada e texto informativo.

Já na análise do primeiro caderno, tive a preocupação de repetir as categorias iniciais sempre que possível, já pensando na enorme gama de temas que encontraria, mas algumas foram aplicadas apenas uma vez e, depois, quando do transporte dos dados para o quadro de análise, incluídas na classificação adicional “outros”. Quanto à coincidência/recorrência/similitude de temas, fica claro que, além da minha tentativa de uma classificação abrangente, a própria dinâmica da atividade, com momentos de troca e leitura, em que as crianças tiveram a oportunidade de conhecer as produções dos colegas, contribuiu para isso.

Em relação aos textos de autoria, por mais que as categorias específicas pudessem se delinear ao longo das leituras, no caso de se afastarem muito das propostas iniciais, alguns textos não se circunscreviam de forma única, apresentando aspectos de uma e outra simultaneamente. Por isso, a tarefa foi bastante complicada e a preocupação inicial, de delimitá-las o máximo possível, não evitou que, inúmeras vezes, eu arrumasse o material segundo uma nova classificação ou não soubesse em qual encaixar o texto que estava lendo, já que, mesmo considerando uma linha condutora, abordavam temas variados. E este persistiu sendo o maior problema desta tarefa e da seguinte, em que analisaria os textos a partir do tema abordado. Desse modo, houve algumas mudanças na

transposição dos dados para o quadro da 1ª análise, desta para o 2º e deste, ainda, para a análise dos textos.

O tema que mais suscitou esta dificuldade foi o da redação. Nesta categoria se incluíam os textos que falavam do cotidiano das crianças: seus hábitos, passeios, brincadeiras, festas, viagens, fins-de-semana, amizades, família, escola, enfim, o que não se relacionasse diretamente com os outros itens enunciados. Mesmo ciente da necessidade de desdobrá-lo, tornando a categoria inicial mais específica, o fato é que dificilmente os assuntos não se mesclaram. Assim, tendo em mente que provavelmente ainda faria mudanças/reconsiderações ao longo do percurso, fiz o desdobramento, elegendo os assuntos que se apresentaram com mais frequência e especificidade.

Quanto à categoria época do ano, a análise inicial foi dificultada pelo fato de alguns textos não trazerem a data – apesar desta ter sido uma das regras de utilização do caderno e dos bilhetes chamando à atenção para este fato ao longo da atividade. Assim, quando possível, recorri à memória e ao cruzamento de informações, procurando indícios que me remetessem a um acontecimento específico ou a uma data aproximada para situá-los. Em alguns casos, no entanto, os textos sem data foram catalogados levando-se em conta apenas sua posição no caderno.

De forma resumida, então: separados os cadernos de meninas e meninos, fui identificando e marcando as ocorrências, já classificadas, de acordo com a época do ano, conforme mostra o primeiro quadro de análise, com os seguintes critérios e classificações:

1º quadro de análise		Início (fev/abril)		Meio (maio/set)		Fim (out/dez)		total	
		elas	eles	elas	eles	elas	eles	elas	eles
Textos de autoria	Relato de viagem	65	67	101	112	95	94	261	273
	Relato de acontecimento pessoal								
	Relato de acontecimento escolar								
	Relato de passeio								
	Relato de aniversário								
	Planos/desejos								
	Relato de filmes								
	Relato de episódios de TV								
	Texto informativo								
	Biografia própria								
	Biografia de outrem								
	Relato/comentário sobre notícias								
	Relato/comentários sobre leituras espontâneas								
	Relato/comentários sobre leituras indicadas								
	Poesia								
Música									
Piada									
Desenhos/quadrinhos									
Histórias									
listas	Amigos/telefones	26	27	24	31	15	18	65	76
	Músicas/artistas/cd's								
	Esportes/jogadores/times								
	Jogos de tabuleiro, computador ou video game								
	Locais preferidos/desejados								
	Sites								
outros									
Cópias	Receita	75	36	61	39	16	16	152	91
	Poesia								
	Música								
	Piada								
	Texto informativo								
	outros								
Total		166	130	186	182	123	128	478	440

Uma primeira e mais superficial análise deste quadro já me causou certa surpresa: o volume das “redações” foi maior do que o de cópias e listas ao longo de todo o ano, contrariando a impressão que tínhamos, eu e a outra professora, de que havia uma nítida preferência pelos últimos e, particularmente, pelas listas. Aliás, houve mesmo um decréscimo destas categorias no período do fim do ano. Seria apenas uma resposta à regra combinada em agosto – mantinham-se os dois textos, mas um, ao menos, deveria ser de autoria própria – ou um uso diferenciado, denotando uma relação diferente com a atividade a medida em que avançava? Outro dado interessante diz respeito à pequena quantidade de “histórias”: mais numerosas

entre os meninos e, neste grupo, com enfoque/temas muito parecidos. Vale lembrar também que um caderno em especial, de menino, só apresentava este tipo de texto, e contribuiu de forma considerável para o número total de ocorrências. E, em relação à quantidade geral de textos, tanto para meninas quanto para meninos, o pique de produção se deu no período do meio do ano, seguido pelo do início, enquanto que o período final foi o de menor produção.

4.2 O segundo quadro de análise

Após esta etapa, e a partir da 1ª análise, passei a um quadro mais específico, de verificação das ocorrências de cada tema para cada criança, sem considerar a época em que foram escritos, com o objetivo de chegar a um maior aprofundamento sobre o material.

Neste quadro, acabei por incorporar o tema “família” como uma categoria específica dos textos de autoria, por acreditar que seria bastante interessante para a análise posterior, e aglutinei as categorias “relato sobre filmes” e “relato sobre episódios de tv”. Assim, permaneci com 19 categorias específicas para os temas relativos aos textos de autoria:

1º quadro de análise	2º quadro de análise
Relato de viagem	Relato de viagem
Relato de acontecimento pessoal	Relato de acontecimento pessoal
Relato de acontecimento escolar	Relato de acontecimento escolar
Relato de passeio	Relato de passeio
Relato de aniversário	Relato de aniversário
Planos/desejos	Planos/desejos
Relato de filmes	Relato de filmes/ episódios de TV
Relato de episódios de TV	Relato sobre a família
Texto informativo	Texto informativo
Biografia própria	Biografia própria
Biografia de outrem	Biografia de outrem
Relato/comentário sobre notícias	Relato/comentário sobre notícias
Relato/comentários sobre leituras por conta própria	Relato/comentários sobre leituras por conta própria
Relato/comentários sobre leituras indicadas	Relato/comentários sobre leituras indicadas
Poesia	Poesia
Música	Música
Piada	Piada
Desenhos/quadrinhos	Desenhos/quadrinhos
Histórias	Histórias

E o 2º quadro de análise se configurou da seguinte forma:

2º quadro de análise: textos de autoria – meninos

	biografia	biografia colega	aniversário	acontecimentos escola	fim de semana/passeios	episódios tv/ filmes	acontecimentos pessoais	viagem	texto informativo	desejos	notícias	leituras próprias	leituras indicadas	poesia	família	piada	música/versão	história	quadrinhos	Total
L. turma A	1						13	1						3		2		1		21
G. A. turma A	1			2				1							3	1	4	8	1	21
E. turma A		1																27		28
A. L. turma A								3							1			6		10
V. turma A	1					1	1											3		6
G. B. turma A	1																	11		12
R. N. turma A			1	5	1		10	2			1				3					23
A. L. turma A			1		1	1	2	1		1			2							9
B. O. turma A	1	1	1		4	1	4	3								3		7		25
X. turma A					1		4								3			4	1	13
R. M. turma A	1				4	1	16	3	1					1				3		30
I. V. turma C				1	1		5	1	1		1	1	2	2		4	2	15		36
F. E. J. turma C							2	1		1	2			1				2		9
T. P. turma B	1		1		16		4	4					1	1	1			1		30
Total	7	2	4	8	28	4	61	20	2	2	4	1	5	8	11	10	6	88	2	273

2º quadro de análise: textos copiados e listas – meninos

	listas																		total	Total geral meninos		
	Música	Poesia	Receita	Piada	Informativo	Músicoa/bandas	Amigos/telefonos	Programas tv	Comidas/restaurantes	Jogos	Esportes/atlestras	Sites	Países/locais	Livros/revistas	Animais	Matérias escolares	Marcas	Filmes			outras	
L. turma A	5	9	1							1										16	37	
G. A. turma A	2			2			1				2		1								8	29
E. turma A	2													1							3	31
A. L. turma A	1	2	3	1	1	1				1	1		1	1			1				14	24
V. turma A		1	5		9		2		1	1					1	1	1				22	28
G. B. turma A	2	5			1		1	1			1			1			1	1			14	26
R. N. turma A									1												1	24
A. L. turma A	1	6			6	1	1							1					3	2	21	30
B. O. turma A	2	1					1			1											5	30
X. turma A	3			1	1	1				3											9	22
R. M. turma A														1							1	31
I. V. turma C	2	5		1	1	1	1		1	4		1								5	22	58
F. E. J. turma C		2	3			1					1		1				1				9	18
T. P. turma B	2	1	7	3			1	1	2	1	1		2				1				22	52
Total	22	32	19	8	19	5	8	2	5	12	6	1	5	5	1	1	5	4	7	167	440	

2º quadro de análise: textos de autoria – meninas

	biografia	biografia colega	aniversário	acontecimentos escola	fim de semana/passeios	episódios tv/ filmes	acontecimentos pessoais	viagem	texto informativo	desejos/planos	notícias	leituras próprias	leituras indicadas	poesia	família	piada	música/versão	história	quadrinhos/desenhos	Total
V. turma A	1		2		1	2	1	1	1		1	1		5				1		17
D. turma A	1			2	1		3			1	1				3					12
J.G. turma A	1			1														2	6	10
A. L. turma A	1				1	3		3	2	1	1			2		3			2	19
C. turma A	2						7	1							1					11
I. turma A	2	1		3	1					1	1	1	1	1				3		15
N. turma A	1		1	1	1		10	1				1		3	3			2	1	25
J. turma A		1		1								1		3				4		10
V. A. turma A		2					9			3		1		2	1			1		19
O. turma A	2	1		1						1	1					1	1	5	2	15
Is. turma A	1			1			1	1	5	1		2		3	1			6		22
L. turma A	1			2	2			1	3		2	1	2						1	15
G. turma A		1						1						2						4
M. L. turma C			1		3		8		1	1	3	1						5	1	24
C. Z turma C			3	3	3	2	9	2	2	2	1	1		1		1		10	3	43
Total	13	6	7	15	13	7	48	11	14	11	11	10	3	22	9	5	1	39	16	261

2º quadro de análise: textos copiados e listas – meninas

	listas																		total	Total geral meninas	
	música	poesia	receita	piada/adivinhação	informativo	músicos/bandas	amigos/telefones	programas tv	comidas/restaurantes	jogos	esportes/atletas	sites	países/locais	livros/revistas	animais	matérias escolares	marcas	filmes			outras
V. turma A	1	4		1			1													7	24
D. turma A	1	2	3			1	1	2							1				4	15	27
J. turma A	2	1			2	1	1			1				1					3	12	22
A. L. turma A		6	1	1	1	1	2		1			1		1		1		1	1	18	37
C. turma A	2																			2	13
I. turma A	2	12										1	2						1	18	33
N. turma A		10	1																	11	36
J. turma A	5	13	2		1	1	1							1						24	34
V. A. turma A	3		1																	4	23
O. turma A	6	7		1	1									2						17	32
Is. turma A	3	10	9	2	3							1								28	50
L. turma A		7	2	1	6				1										1	18	33
G. turma A		11	1	5			3													20	24
M. L. turma C	2	3	3			1	1						1						3	14	38
C. Z. turma C	3		3			2					1									9	52
Total	30	86	26	11	14	7	10	2	2	1	1	2	2	7	0	2	0	1	13	217	478

Com esta segunda análise, pude apreender alguns dados interessantes que me haviam passado despercebidos ao longo do desenvolvimento da atividade e que confirmam a necessidade de estarmos, nós, os professores, atentos aos preconceitos e julgamentos apressados. Foi com surpresa que verifiquei a ocorrência de menos textos e muitas cópias em cadernos de alunos que eram bons escritores e cumpridores de tarefa, ao passo que alguns mais desacreditados produziram com bastante frequência e qualidade.

Conforme já comentado no capítulo anterior, a turma A era considerada como uma das melhores da escola, destacando-se alguns subgrupos e, dentre eles um de meninas. Pois bem, para usar a adjetivação preferida delas mesmas, eram “fofas”: responsáveis, atuantes, interessadas, criativas, afetuosas e com excelentes notas, nenhuma delas escreveu mais do que o combinado, algumas até menos, ou se destacou por preferir os textos de autoria às cópias ou listas. Por outro lado, o caderno do aluno repetente não tinha sequer uma lista ou cópia – apesar de bastante curtos, todos os seus textos eram de autoria e falavam do seu dia-a-dia. E, ainda, um dos alunos, considerado bastante desinteressado e com constantes problemas em relação ao cumprimento das tarefas em geral, tinha em seu caderno tantos textos, e com aproximadamente a mesma relação de quantidade entre textos de autoria/cópias e listas, quanto as meninas citadas acima.

5

A análise dos textos

A princípio, ao iniciar a análise das produções das crianças, pensei em incluir ao menos uma produção de cada uma, idéia que fui abandonando aos poucos, a medida que buscava os textos de acordo com os temas abordados e optava pelos mais significativos. Obviamente esta escolha traz embutida uma visão particular minha, carregada de significação e impregnada, para dizer o mínimo, dos meus valores de professora e pesquisadora. Sabemos que nenhum trabalho de pesquisa, por mais rigoroso que se constitua, e independentemente da abordagem que faça, está livre desta subjetividade. Desta forma, não me preocupei com a quantidade de textos de cada criança, apesar de cuidar para que houvesse a maior variedade possível de autores.

Pensei, ainda, em iniciar a análise pelos textos de autoria, guardando uma seção especial para cada uma das três categorias, o que logo se revelou desnecessário, já que todas forneciam material para as análises a partir dos temas propostos. Limitei-me, portanto, a indicar a que categoria pertenciam os textos quando não eram de autoria. Por último, não fiz nenhuma menção especial ao aspecto “turma”, a menos que isso se tenha feito necessário para qualquer esclarecimento ou comentário adicional.

Partindo dos dois quadros de análise, realizei uma outra releitura dos textos, percebendo que teria que ser, mais uma vez, realizada de forma acurada, apesar de tantas leituras prévias. Em suas obras, Roger Chartier (1988) enfatiza que a apropriação que fazemos de um texto depende fundamentalmente da interpretação, esta regida por uma história pessoal, contextualizada e, sobretudo, dinâmica, o que nos leva a diferentes formas de leitura, determinadas pelos inúmeros fatores que permeiam nosso existir. Quantos novos detalhes e percepções surgiram, então, dessas releituras... E, ao tentar eleger os temas da análise, a princípio entre os que aparecessem com mais frequência, me vi criando uma nova configuração, a partir destas novas leituras. Desta forma, procuro oferecer uma visão mais ampla do grupo focado, na tentativa de responder ao questionamento proposto: O que nos contariam estes textos a respeito das

crianças, seus autores? O que, ou o quanto, nos falariam de suas vidas, seus gostos, idéias?

Antes, porém, de iniciar qualquer análise, é oportuno lembrar que não lidamos com seres abstratos, passíveis de serem descritos a partir de padrões fixos de desenvolvimento. Citando Martha Kohl de Oliveira (1992, p.104), as teorias

“(...) embora produtos plenos de seus autores, são inacabadas no sentido de que permanecem vivas e sempre sujeitas a reinterpretação. O compromisso com as idéias de um autor não significa o recurso a um conjunto fechado de idéias, disponível a uma mesma compreensão por parte de qualquer indivíduo, em qualquer tempo ou lugar. Ao contrário, o valor sempre renovado de uma teoria está justamente na possibilidade de que ela seja um instrumento, provavelmente entre outros, para uma compreensão mais completa do objeto a que se refere.”

Há, então que se delinear a criança em suas condições concretas de existência social, cultural e historicamente determinada, não perdendo de vista que os mais diversos fatores podem explicar um comportamento e, em última análise, as formas que tomam as suas produções escritas.

A leitura dos textos nos confirma o pertencimento destas crianças a uma parcela bastante favorecida da população, tanto financeira quanto culturalmente, sendo inúmeros os relatos sobre passeios, viagens, atividades diversificadas de aprimoramento físico e cultural, consumo dos mais variados itens. Do mesmo modo, demonstram estreito contato com os pais e parentes em geral, além de grande círculo de amizades, este prioritariamente formado pelos próprios colegas da escola. Por sua vez, também a escola - e as relações que nela se estabelecem - aparecem de forma clara e bastante recorrente nos escritos, revelando a forte presença da instituição na vida de todas elas.

Esses relatos, ainda que constituam apenas uma pequena mostra do imenso universo de textos que tive a meu dispor, oferecem uma visão bastante ampla da vida de seus autores, retratando desde o seu dia-a-dia até seus interesses e valores. E, apesar de configurados nos temas que propus estabelecer, fica claro como, na sua grande maioria, não podem ser circunscritos a um ou outro, extrapolando os critérios escolhidos. Por isso, não me absteve de repeti-los sempre que ofereceram material de análise para mais de um enfoque.

Assim, passo a apresentar e analisar os textos, ressaltando o quão difícil foi a escolha de uns em detrimento de outros. Todo o material foi transcrito sem

nenhum tipo de correção e repete fielmente a organização espacial proposta pelos autores. Isso porque, ainda de acordo com Chartier (2001, p.30),

os textos não existem fora de uma materialidade que lhes dá existência. (...) Todos estes elementos materiais, corporais ou físicos pertencem ao processo de produção de sentido. (...) Não há como enfocar o funcionamento da linguagem dentro do objeto sem se ocupar com sua forma material.

Por fim, um último esclarecimento: alguns textos trazem grifos meus, em negrito, e/ou notas explicativas, quando da necessidade de ressaltar ou esclarecer algum aspecto em particular.

5.1 **As rotinas do cotidiano**

Enfocar o cotidiano e, mais especificamente, a rotina das crianças, permite-nos estabelecer uma base bastante sólida de suas vivências para, a partir daí, buscar outros indicadores de suas especificidades. Eis aqui um primeiro exemplo deles:

Meu dia

Hoje eu vim para a escola. Depois eu fui para a cultura e depois para o catecismo.

V. A., menina, 26 de abril

Esse relato, e ainda muitos outros, trazem claramente a escola como uma marca, presente de forma natural no dia-a-dia dos seus autores, a ponto de figurar como um divisor das atividades do dia.

Rotina

Acordo, tomo meu café, visto minha roupa, pentenho meu cabelo, lavo rosto, escovo os dentes e verifico o material.

DEPOIS DA AULA

Faço futebol, pego minha van, chego em casa, almoço, tomo banho, faço dever, estudo, arrumo minha mochila e descanso.

M.L., menina, sem data (final do ano)

A escola pode estar presente, ainda, pela ausência de citação, como se fosse uma informação subentendida, óbvia, e por consequência, dispensável.

Autobiografia

Oi, meu nome é V., meus pais se chamam (...). Minha rotina é assim: Segunda-feira tenho teatro e balé. Terça, inglês. Quarta eu tenho balé de novo e quinta-feira, novamente inglês. Sexta eu não faço nada, ufa! (...)

V., menina, 24 de junho

Também na rotina que se realiza em casa ela se faz presente, representada pelas tarefas ou deveres de casa.

Hoje

*Hoje (domingo) de manha fiquei vendo televisão, um pouco mais tarde fui fazer o dever de casa, era caderno de texto, tinha que fazer 8 textos. Eu me matei para fazer e fiz de pouco em pouco. 1:30 fui almoçar e depois **fiquei de bobeira em casa vendo televisão e fazendo dever.***

As 6:00 horas da tarde fui para casa da minha tia, lá lanchamos, conversamos, ficamos no computador... As 9:20 da noite voltei para casa e fui terminar o dever fazer o ultimo texto, e ainda tenho que fazer o dever de ingles e já são 9:40.

T., menino, 16 de maio

É importante ressaltar que a criança afirma “ficar de bobeira” tanto para a tv quanto para o dever de casa, o que nos remete à questão da significação desta tarefa. E, como contraponto, o dever – da escola ou do inglês - está presente e, possivelmente, toldando o domingo desta criança. Serão necessárias, mesmo, tantas tarefas?

Por outro lado, ainda que, de forma geral, não estejamos aqui tecendo nenhum tipo de juízo de valor a respeito, nem das atividades escolares, nem das complementares, é importante apontar um dos textos, intitulado “Um dia perfeito para mim”, que não menciona absolutamente nada ligado à escola ou qualquer atividade que envolva algum tipo de compromisso ou obrigatoriedade.

Um dia perfeito para mim

acordava 8:00h ia para a praia até as 11:30h de 11:30h jogaria futebol até as 13:00h de 13:00 até 13:30 almoçava de 13:30h as 14:30h jogava video game das 14:30 as 17:00 ia pegar um cinema de 17:00h ás 23:00h via tv e 23:00h durmia.

F., menino, 17 de outubro

Tomando em particular dois textos, “Autobiografia” e “Um dia perfeito para mim”, acima registrados, é possível também perceber as nuances do desenvolvimento cognitivo das crianças desta faixa etária, em que se inicia a passagem do pensamento operatório concreto para o operatório formal, predominando ou coexistindo características de ambas as fases em diferentes momentos. De acordo com a teoria piagetiana, o desenvolvimento se faz como numa espiral dialética, na qual os estágios de desenvolvimento têm caráter integrativo e a cada um correspondem estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores. O essencial dessas construções sucessivas permanece no decorrer dos estágios ulteriores, como subestruturas, sobre as quais se edificam as novas características e características momentâneas, também modificadas pelo desenvolvimento posterior, em função da necessidade de melhor organização. Então, vejamos: se o primeiro relato não menciona a escola, revelando, talvez, uma maior concretude de pensamento – não é necessário mencioná-la, se o autor sabe que ela existe – o segundo traz uma construção verbal mais elaborada, valendo-se do futuro do pretérito, que indica uma antecipação de pensamento. Em contrapartida, o primeiro texto se apresenta infinitamente mais bem escrito do que o segundo, respeitando as convenções ortográficas e a pontuação, inclusive a expressiva.

Podemos citar também a televisão como outra forte presença na vida do grupo, ainda que encarada, às vezes, como simples recurso para passar o tempo.

Eu

Oi eu sou G.A.V.P. tenho 10 anos moro na rua (...).

*Eu acordo às 6:30 da manhã vou para a escola e desço até o posto onde minha mãe me espera para me levar para o tenis. Depois eu volto para casa almoço, escovo os dentes, **fico vendo T.V. que nem um bobão** e depois faço o dever de casa*

G.A., menino, 24 de junho

Quebrar a unha

Estava na minha cama assistindo TV até que quando resolvi me levantar Pum... chapei a unha na quina da cabicera, ela partil ao meio só na parte branca e um pouquinho na rosa, não doeu de chorar só doeu de falar “ai”.

R.M., menino, 14 de abril

A rotina dessas crianças abarca inúmeras atividades extra escolares e o texto abaixo é representativo dos muitos em que a presença de aulas de natação, inglês, tênis, balé, entre outras, é uma constante.

*Hoje quando acabou a escola eu **fui para o tênis** joguei apenas meia hora (minha aula é de 30 min) e depois minha mãe foi me buscar eu fui para o Iate e aí eu fiquei brincando de “Gogos” com os meus amigos. Quando deu 4:30 eu **fui para natação** que acaba as 5:00!*

V. A., menina, 13 de maio

Outro dado interessante é que apenas uma criança, dentre todas do grupo estudado, incluiu em seus relatos menção a tarefas domésticas, assim mesmo porque já não contavam com uma pessoa para esse serviço.

*A partir de hoje **eu não tenho mais empregada** (a Cilene do texto 10) agora tá duro porque eu, meu irmão, minha mãe e meu pai que tem que ficar fazendo as tarefas. Eu tenho que tirar a mesa do almoço, colocar a mesa do jantar, regar as plantas na quinta feira e no sábado e secar a louça na segunda na quarta e na sexta. (...)*

X., menino, 28 de maio

Este último relato e as tantas outras falas transcritas acima parecem reforçar a caracterização do grupo como pertencente a uma camada economicamente privilegiada da sociedade, em que suas obrigações limitam-se às atividades escolares e de aprimoramento físico e/ou cultural.

5.2

Os fins de semana, os feriados e as férias

Os textos desta seção tratam dos momentos de lazer e através deles podemos acompanhar as múltiplas experiências e oportunidades de entretenimento e alargamento cultural oferecidas às crianças. Cinema, teatro e exposições fazem parte desses momentos, como podemos ver através dos relatos que se seguem.

Cinema!!!

*Nas férias **fui ver HOMEM ARANHA 2** é muito legal, aconselho todo mundo a ver. É melhor do que o Homem Aranha 1!*

A.L., menina, 11 de agosto

“Bagunça!”

*Hoje **fui assistir uma ópera infantil chamada Bagunça** com a L. Foi muito legal. Alguns atores (adultos) faziam os papéis de bebês muito fofos.*

As músicas são muito legais e no meio da peça os “bebês” fizeram uma disputa de mininas x meninos. (...)

No final, os atores fizeram uma guerra de almofadas entre si e depois eles passaram para a platéia. Foi uma guerra de almofadas inesquecível, (...) resumindo, foi uma (...) BAGUNÇA!!

N., menina, 4 de abril

O Meu Fim de Semana

*Sabado: Gostei tanto do passeio de sexta, que **voltei no sábado à feira de livros no “MAM” (Museu de artes modernas).***

Eu almocei no Celeiro e voltei para casa. Depois eu ia ver “Super size-me” com o meu pai, a O., e o pai dela. Quando chegamos lá, estava lotado. Fui para casa dela.(...)

Meu pai voltou para casa, pois ia haver um jantar para os pais da O. e da I.(...)

As crianças (como eu I. e O.) ficamos vendo “Grease”. Um filme muito legal.(...)

*Domingo: Acordei às 10:10 e tomei café. Depois eu **fui ver Shrek pela 3ª vez.** (...) Voltei tipo 5:30, e fiquei jogando alguns jogos com a minha irmã.*

I.L.S., menina, 19 de setembro

A presença da família é uma constante, ao contrário dos relatos sobre a rotina, revelando uma convivência de qualidade nestes momentos.

Minha Vida “Dia dos pais”

*No domingo passado foi dia dos pais, e eu meu irmão e meu pai fomos a uma **exposição sobre a Amazonia**, lá mostrava ropas de índios, sementes e depois nós compramos duas pulseiras, lá mesmo, uma para minha mãe e outra para minha irmã mais velha, Diana. Logo depois da exposição fomos pegar a Diana para ir*

em outra exposição no C.C.B.B. sobre a “Geração 80”, chegando lá almoçamos e depois fomos ver a exposição. Saimos de lá e fomos para o Mã ver outra exposição, depois eu e meu irmão fomos brincar num pátio que tem lá. Saindo de lá ainda fomos ver aviões de pertinho decolando e pousando, fazia um barulhão, ver esses aviões foi muito maneiro. Depois deixamos a Diana em casa e voltamos pra casa.

L., menino, 10 de agosto

E, outra vez, a escola se faz presente, ainda que por intermédio dos colegas que partilham estas experiências. No texto abaixo, como em tantos outros, as amizades citadas foram feitas por intermédio da escola.

Meu feriadão!

Eu fiquei 3 dias na casa da A.L. Foi muito legal, fomos a churrascaria, ao clube, a casa da vó dela, brincamos de varias coisas. Depois eu fui para casa de manhã, na 2ª feira. Quando cheguei em casa a minha amiga J.R. me ligou, perguntando se eu queria ir para sua casa, eu aceitei. Na 2ª a noite fomos alugar um filme que se chama Pequenos Espiões 3, um filme muito bom e legal, na 3ª de manhã, fomos a praia e pegamos umas ondas, não naquelas grandes de ficar em pé, e sim aquelas de ficar deitada de isopor. Foi muito divertido, eu me machuquei um pouco, o importante é que me diverti bastante com a minha amiga do peito, J.R.!

D., menina, sem data (final do ano)

Há ainda constantes referências a clubes, viagens e hotéis, que aparecem de forma bastante natural, denotando muita familiaridade com esse tipo de programação. Ainda neste texto, em particular, aparece a menção à “amiga do peito”, uma característica marcante na fase em que Erikson descreve o conflito entre identidade e confusão de papéis, quer seja o pertencimento ao grupo e a busca pelos iguais.

FÉRIAS

Sempre nas férias eu vou em Búzios. No carro, meus pais sempre brincam. Quando chegamos, vamos na casa do meu tio para ficar lá. Depois de acordar, vamos a praia, depois de sair de lá, vamos comer, depois brincamos um pouco e finalmente depois, vamos rua das pedra (rua e shopping). E jantamos. A mesma coisa todos os dias.

No último dia, eu vou embora. Nessas férias depois de búzios fomos para Saquarema com meus tios, nadamos, pescamos, fomos a praia.

A.L., menino, 23 de fevereiro

Feriadão

Eu passei meu feriado em Recife em um hotel chamado “Blue Three”. Lá foi muito divertido tinha praia, piscina, cachoeira, recreação... (...)

G., menina, 5 de abril

Feriado

Nesse feriado passado eu fui pra Mendes. Foi legal, eu joguei muito ping-pong, totó, cantei no videokê, joguei frisbie e peteca. Jogar frisbie é super legal você pega um disco e joga ele para o (s) seu (s) companheiro (s) sem deixar cair no chão. (...)

T., menino, 17 de outubro

Uma única referência a shoppings centers, mesmo assim mesclada com outros programas, aliada à observação dos relatos anteriores, parece indicar que as famílias prezam mais outros tipos de entretenimento, revelando a existência de um importante capital cultural.

Fim de Semana

Convidei a N. para passar sexta, sabado e domingo na minha casa. Sesta feira agente fez quando chegamos da escola almoçamos e fomos no club, depois fomos para o shoopp minha mae e meu pai deu dinheiro para agente compra ficha pipoca e bebida numa sala de jogos (...).

No sabado: fomos almoça na casa da minha vó. Depois fomos no super mercado, e depois ficamos em casa brincando.

No domingo: fomos no parque lage e depois a N. foi embora e eu fui na churrascaria.

A.L., menina, 15 de agosto

Por tudo isso, parece que se confirma, além de um alto poder aquisitivo, também um grande esforço das famílias em proporcionar um lazer diversificado e de qualidade a seus filhos.

5.3**As brincadeiras**

Talvez esta seção devesse ser chamada de “Os aniversários” já que, coincidentemente, a maioria dos relatos sobre brincadeiras vem acompanhada de alguma referência a estas comemorações. Por outro lado, isto pode nos remeter a uma significação bastante grande, particularmente para os meninos, destes momentos de absoluta fruição das atividades lúdicas em grupo.

Ontem teve uma festa no play do meu prédio de uma menina. Eu fui convidado e foi bem legal! A gente jogou bola muito, brincamos de espião pelo prédio inteiro sem ninguém ver. Nós usamos também um laser infra-vermelho do nosso amigo, a

potência do laser era tão grande que chegou no outro prédio. A aniversariante se chama Isabela e ela fez 7 anos.

X., menino, 26 de maio

MEU ANIVERSARIO

Eu comemorei meu aniversario no clube Piraque com alguns amigos. Nos brincamos de Policia e Ladrão e Pique Esconde. Como não deu tempo de fazer os brigadeiros, minha mãe comprou balas. Contudo a festa foi muito legal.

B.O., menino, 11 de agosto

Chama à atenção o fato de a maioria dos relatos ser de meninos, o que se confirma nas observações que pude fazer ao longo do ano, na escola, em que estes, muito mais do que as meninas, se mostravam bastante ávidos pelas brincadeiras tradicionais nos horários de recreio.

Um dia na escola houve um aniversario, foi super legal, a gente jogou futebol, ping-pong, totó e varias brincadeiras como, pique-esconde, policia e ladrão e pique-pega. (...)

A., menino sem data (início do ano)

Entre os textos de meninas, apenas uma lista trazia referências a brincadeira de pique e bicicleta.

O que eu gosto!!!

- 1) *Gosto de música*
- 2) ***Piques***
- 3) *Cinemas*
- 4) *Parques*
- 5) *Praia*
- 6) ***Bicicleta***
- 7) *Piscinas, etc...*

M.L., menina, sem data (meio do ano) - lista

Cabe ainda ressaltar que não há relato de brincadeiras na rua - os espaços citados são a casa de colegas, playgrounds, praia, clubes e escola, certamente uma expressão do novo tipo de vida na cidade grande e o resultado da violência e dos perigos que pairam nos espaços públicos abertos. E, de forma muito interessante, uma das crianças revela que as melhores brincadeiras do dia foram das mais simples, mas talvez não tão comuns no seu cotidiano: andar na chuva e jogar balões de água.

Na Casa Do Amigo (N.C.D.A.)

Ontem eu dormi na casa do meu amigo, junto com meu irmão e o irmão do meu amigo. De manhã fomos a praia, jogamos bola, mergulhamos. Eu fiquei coberto de areia.

Quando voltamos, eu e meu amigo jogamos um jogo chamado “Jogo da Vida” 3 vezes (É eu ganhei todas). Como o jogo tinha dinheiro nos fizemos um jogo de apostar dinheiro e quem ganhasse rapava tudo.

B.O., menino, 22 de agosto

4 amigos no clube

Hoje 29/8 eu e meu irmão, meu amigo e o irmão do meu amigo fomos ao clube. Nós brincamos muito: na piscina, parquinho e piqueajuda-esconde, que você pega o cara e ele te ajuda a pegar os outros até o último.(...)

B.O., menino, 29 de agosto

Aniversário do R.

*joguei futebol ping-pong e etc... foi legal mas **o que eu achei mais engraçado foi quando tacamos balão de água e andamos na chuva. fim.***

R.N., menino, sem data (início do ano)

Por fim, ainda outra vez, os amigos relacionados são do círculo escolar, revelando novamente a marca da escola.

O meu aniversario

Na sexta passada foi meu aniversario e eu comemorei com o E. da turma 403, que fazia na quinta.

Saimos da escola e fomos para o clube Piraque. Lá jogamos bola, brincamos de Pique-Escondi e.t.c. (...)

T., menino, 22 de junho

Assim, os relatos nos levam a perceber (apesar de um certo menosprezo por parte das meninas) que as crianças brincam, ainda, as brincadeiras tradicionais, de pique, corrida etc, mesmo que se note claramente a sua ocorrência nos locais em que elas possam ser acompanhadas de perto e/ou ficar sozinhas em segurança.

5.4 Em família

Alguns dos textos que trazem referências às famílias já apareceram nas seções anteriores, em especial na que faz referência aos fins-de-semana, feriados e férias. Porém, se nos textos já registrados só conseguíamos perceber um contato mais estreito naqueles momentos, nestes relatos os familiares aparecem em situações mais diversas, quase sempre de diversão e relaxamento.

*Ontem eu estava na casa do M. Mais ou menos 12:30 minha mãe me buscou lá, e o M. veio junto. **Quando cheguei em casa estavam a minha madrinha, a filha da minha madrinha, minha avó e meu irmão.** Depois chegou o amigo do meu irmão, o J.M.*

*Mais ou menos as 13:30 **fomos todos menos minha mãe e minha avó para a sala conversar.** Ficamos contando piada, falando besteira e.t.c. As 19:00 acabou a besteirada toda e 21:00 o M., minha madrinha e a filha dela foram embora, mas o J.M. dormiu aqui em casa. Hoje acordei gripado e com febre.*

T., menino, 21 de março

Um dos relatos enfoca o aniversário da bisavó, dando a exata dimensão de sua grande importância para todos da família, e é mostra significativa de uma relação de respeito, valorização e carinho :

100 anos da bisa

Minha bisavó se chama: A.V.P. e no ano de 2004 faz 100 anos.

A família comemorou o aniversário em 4 partes: 1ª parte: no dia 18/08/04 fizemos um bolo para os familiares que estavam aqui no rio. Parte 2: uma missa que foi na igreja nossa senhora de copacabana onde ela freqüentou desde a chegada aqui no rio. Parte 3: A família fez a reserva de 2 salões no hotel atlântico copacabana onde teve um almoço para quase 100 pessoas, e meu tio fez um filme sobre a história da bisa que quase todo mundo chorou e todo mundo ficou feliz. Parte 4: teve um almoço para a família.

G.A., menino, 30 de agosto

Outro relato fala da saudade dos pais que viajam - nada que não se resolva com alguns abraços e presentinhos...

*No dia 20 de maio meu pai viajou. Ele viajou primeiro para a Espanha, depois para Londres e por último para os Estados Unidos. Ele foi para a Espanha por 2 motivos, 1 a trabalho, 2 para conhecer o Gaudi. Ele foi aos Estados Unidos, para ir ao casamento do filho da professora de cerâmica dele e da minha mãe, **durante esse tempo todo eu senti muita saudade deles dois.***

Quando eles chegaram eu matei a saudade com abraços e beijos e alguns presentes.

A., menino, 26 de maio

Outro, ainda, retoma a feliz imagem da casa da avó, em que todas as delícias são permitidas e aproveitadas. A ressalva, preocupada, sobre quilos a mais parece indicar, assim como o não gosto pelas brincadeiras, focado na seção anterior, um comportamento das meninas bastante próximo ao adolescente.

Neste fim-de-semana, eu fui para a casa da minha avó (Mé) e enfiei a cara nos doces que ela faz: brigadeiros, morango com cobertura, cada delícia, devo ter engordado uns cinco quilos. O bom é que antes eu tinha aumoso batata-frita com bife-á-milanesa. Ah! Foi muito bom.

C., menina, 24 de maio

A impressão de uma proximidade da adolescência por parte das meninas também aparece no próximo relato - a nota triste da menina que lamenta a perda de uma tia querida vem acompanhada de uma música, na moda à época do estudo, e de frases de efeito, tão ao gosto dos indivíduos desta fase, e de sua busca por modelos identificatórios.

Eu assim sem você

Avião sem asa, fogueira sem brasa, sou eu assim sem você, futebol sem bola piu-piu sem frajola sou eu assim sem você, porque que tem que ser assim? se o meu desejo não tem fim? eu te quero a todo instante nem mil autos-falantes vão poder falar por mim, eu não existo longe de você, e a solidão é o meu pior castigo, eu conto as horas pra poder te ver, mais o relógio tá de mal comigo, porque? porqueee? porque?

Essa música tem muito significado para mim porque ela me lembra a minha tia que morreu faz uns quatro anos, e quando eu ouço essa música, eu me lembro dela.

Eu amava, amo e sempre vou amar a minha tia.

V.A., menina, 2 de dezembro

Aparecem, ainda, nesta seção, referências carinhosas e que demonstram cuidado com os irmãos:

Estou ajudando meu irmão, P., do G4³, a fazer o dever de casa. A proposta era reescrever a história da princesa, da bola de ouro e do Príncipe Sapo. Vou entrevistá-lo:

N – O que você achou da proposta?

P – Quase chato, porque cansou muito.

³ G4 é a nomenclatura utilizada na escola para designar as turmas de alfabetização.

N – A história é legal?

P – Sim

N – Quantos dias a professora dá para acabar o dever?

P – Ela passa na 5^a e pega na 6^a

N – Então, ela dá um dia?

P – É.

N – Todo dia dever de casa você não tem, mas é toda semana?

P – Quase toda.

N – Nos seus deveres, você pode ter ajuda de livros?

P – Só os de reescrever histórias.

Bom, o P. não tá mais a fim de me ajudar respondendo aqui então...

ADEUS

N., menina , 26 de outubro

Eu amo as minhas 3 irmãs!

Eu amo a M. e a G.!

M. – Quando a mila nasceu, eu pedi ela pra mim, eu vou até ser a madrinha de batizado.

G. – A Gabi nasceu depois de mim, as vezes ela fica um pouco chata mas as vezes não.

G. – Como eu já disse na página anterior ela adora desenhar. Ela é mais velha que eu ela é Evangélica, gosta de ler e é chocolatira.

Minha mamãe – Eu gosto muito dela. As comidas dela é uma delícia.

D., menina sem data (meio do ano)

E surgem também os avós, em meio a tios e tias:

Minha família (avós, avôs, mãe, pai e irmão)

Minha avó R. é durona e não dá para pegar leve. Ela me levou para a Disney World. Meu avô não tem nada de mais. Ele só acompanha minha avó nas viagens. Meu avô Z. na verdade é J. Ele toca piano e me dá a maior força para eu ser pianista clássico. Minha avó N. é uma moleza. Quando a gente vai dormir lá, ela deixa a gente dormir a hora que a gente quiser. Meu pai é durão porque ele é filho da minha avó R. Ele se chama R. e tem 43 anos. Minha mãe é uma moleza com a minha avó N. Ela tem 39 anos e se chama L. Meu irmão é marrento. Ele se chama L. e tem 8 anos.

X., menino, 28 de agosto

Pessoas de que eu gosto da minha família

Tenho muitas pessoas na minha família, tem minha mãe, meu pai, minhas 3 irmãs G., G. e M., também tem meus avós que são, Dona M.L., Dona N. e meu vô Seu J.sé.

Também tem meus tios e tias, meus padrinhos e meus primos.

D., menina sem data (meio do ano)

Dois dos textos anteriores – “Eu amo as minhas 3 irmãs!” e “Pessoas de que eu gosto da minha família” são da aluna bolsista, filha de uma funcionária da

portaria da escola. Não há como deixar de perceber a diferença no tom dos relatos, seja pelo fato de se referir aos avós como “dona” e “seu”, seja pela forma frasal do comentário a respeito do pedido para ser madrinha da irmã que nascia – “*Quando a mila nasceu, eu pedi ela pra mim, eu vou até ser a madrinha de batisado*”.

Dois textos em particular, além do já transcrito acima, em que a irmã relata a ajuda na tarefa de casa, revelam situações de cuidado e preocupação com irmãos mais novos:

Hoje, quando eu fui para escola o meu irmão estava bem, mas quando eu voltei, ele estava com a perna esquerda engeçada. Agora ele tem que usar uma muleta.

X., menino, 27 de maio

A minha Irmã

Na Quarta-feira passada minha irmã operou (amidala e adenoide) e a noite fui visitá-la no hospital mas ela dormia 5 minutos e acordava e dormia porque fazia o efeito da anestesia.

FIM

R.N., menino, sem data (meio do ano)

Sobre o autor do último texto, cabe uma observação: R. era o menino repetente e seus textos revelam uma escrita ainda muito aquém do que se poderia esperar, tanto nos aspectos ortográficos quanto nos de coesão textual. Todo o seu desempenho escolar foi marcado pela falta de autonomia, lentidão e dificuldade em cumprir as tarefas, encontros frequentes com a família. No entanto, na ocasião deste texto, a professora da irmã veio me mostrar, absolutamente encantada, o bilhete que ele lhe escrevera no retorno da menina às aulas, relatando a operação e colocando-se à disposição para acudir a irmã em caso de necessidade. Então, ainda que a forma fosse precária, a função social da escrita se apresentou de forma soberba. E, mais do que isso, R, revelou absoluta autonomia. Assim, se tomamos como suporte a teoria piagetiana, podemos dizer que as características de autonomia e heteronomia ainda se mesclam em R., indicando uma não linearidade absoluta do desenvolvimento. No entanto, mais do que isso, a heteronomia que se apresenta especificamente na situação escolar demonstra que R. apresenta esta característica justamente no espaço em que se sente mais desconfortável, denotando como esse comprometimento passa, na verdade, por uma questão de

fundo emocional, cujo foco está mais no aspecto relacional do que cognitivo propriamente.

Analisando todos os relatos transcritos acima, pode-se perceber que o grupo demonstrou uma relação sempre carinhosa, de afeto e admiração, que nos assegura a boa convivência e a importância dos familiares para essas crianças, particularmente no que diz respeito aos mais próximos, como pais, irmãos e avós. E, como uma última ilustração, acho importante registrar que uma das atividades de que as crianças mais gostaram, apesar de dirigida, foi justamente a escrita, por algum familiar - na maioria das vezes um dos pais - de uma música ou poesia no caderno do aluno. Portanto, a característica marcante do grupo ainda diria respeito à fase, descrita por Erikson, como a da produtividade versus inferioridade, em que os modelos parentais ainda se mostram bastante presentes e fortalecidos no dia-a-dia dos indivíduos.

5.5 As amizades (e os conflitos...)

Este grupo de textos revela uma parte mais subjetiva, principalmente em relação às meninas, do nascer de uma maturidade afetivo/social e da compreensão do mundo no que diz respeito às relações entre os homens. Os meninos parecem continuar mais objetivos, circunscritos ao cotidiano, sem muitas reflexões. As meninas, ao contrário, mostram que nesse momento da vida já começam a se distanciar dos meninos no que se refere ao mundo subjetividade.

Os textos que falam de amigos referem-se, na sua imensa maioria, a amigos da escola, alguns de longa data, desde outras instituições. Muitos são em formato de biografia, como os que se seguem:

BIOGRAFIA DE F.

F.F.A. é um cara muito maneiro sempre amigo. Ele gosta de totó, Polícia e Ladrão e.t.c. Eu o irmão dele e o meu irmão sempre brincamos juntos no clube.

O F. é baixo tem 1,35 cm e 27 kg.

CURIOSIDADES:

- *O F. tem um SIRI de estimação chamado PLUFT*
- *Ele me pedia BISCOITO DE CHOCOLATE para botar catchup ou mostarda nele.*

OBS: O F. é muito amigo, sempre ajuda você, é meu 2º melhor amigo. E nasceu no dia 20/10/93.

B.O., menino, 24 de junho

Biografia de um colega

A. nasceu em 1994, faz aniverssário em 1º de abril, um garoto muito engraçado, tem dez anos. Gosta de futebol e seus pais se chamam C. e M., André mora no Jardim Botânico, seu animal favorito é porco e gosta de videogames, gosta de computador e gosta de desenhos animados por exemplo: A turma do bairro, meu pai é um roqueiro e investigadores de fantasmas, e gosta também de brinquedos. E é muito esperto.

E., menino, 24 de junho

Biografia da O.

A O. nasceu no dia 3 de fevereiro e tem 10 anos. (...)

Quando eu era pequena já conhecia a I. que conhecia a O. Eu e a I. estudávamos na mesma escola e na mesma sala, só que a Oli estava na sala ao lado. Eu só fui conhecer ela na E.P, então viramos grandes amigas. (...)

A O. é baixa, tem cabelo castanho e encaracolado e é magra.

Ela é uma amiga boa para conversar e rir.

J., menina, 24 de junho

Em primeiro lugar, é bom se retomar aqui a questão dos “grandes amigos”. O. e J. deixam isso claro ao escrevem “O F. é muito amigo, sempre ajuda você” e “Ela é uma amiga boa para conversar e rir”. Por outro lado, salta aos olhos o fato de somente as meninas incluírem em seus relatos alguma menção a disputas, ciúmes ou mal-entendidos, o que reforça a idéia de uma precocidade pré-adolescente em relação aos meninos - e de que o “clube da Luluzinha” é sempre recheado dessas relações afetivas. Mas, do que falam as meninas? Principalmente das questões de pertencimento ao grupo e afinidades, quase sempre passando por questões ligadas ao consumo e ao que é considerado legal ou “brega”, para citar um termo muito usado por elas mesmas:

A vida

A vida é esquisita uma hora tem uma pessoa falando:

- Cogumelo é a pior coisa do mundo!

E a outra diz:

- Não exagera!

Já parou pra perceber que nada na vida é a pior coisa do mundo?

Outra coisa muito esquisita na vida é esse negócio dos gostos. Todo mundo já ouviu falar “que fulaninha tem o gosto diferente de cicraninho” Mas pensa bem, como é que uma pessoa que gosta de se vestir de rosa, ouvir Sandy e Junior, detestar qualquer tipo de fazenda, pode ser amiga de uma pessoa que ama

andar de cavalo, colocar qualquer roupa e escutar rock? O que elas vão ter pra falar uma para a outra?

Bom eu não sei, e acho também que ainda vou demorar muito pra entender esses “lances” que a vida tem.

O., menina. sem data (meio do ano)

Mariana anormal

Mariana era uma menina normal, exceto por uma coisa: ela era uma menina normal. Você deve estar confusa, mas pense; se você vivesse com meninas anormais seria considerada anormal se fosse normal e elas seriam consideradas normais... deu para entender? Se não, releia quantas vezes for preciso... se sim, vamos continuar a história.

*Uma dia, Mariana foi à escola e, como sempre, **Laila estava vestindo Prada e Joana, Dolce e Gabana. Ela foi com aquele modelito básico: calça jeans, blusa branca e um all star surrado.***

As meninas riam à beça dela:

- Hahaha! Você nem sabe combinar uma roupa! Hahaha!

E ela passava, sem falar nada, porque achava que ela pagaria o maior mico se falasse alguma coisa. Mais mico do que já estava pagando. Mas Mariana não se vestia assim porque não tinha dinheiro, e sim porque achava que cada um devia ter o seu estilo.

Mas teve uma vez que ela tomou coragem e resolveu falar com as peruas de sua escola. Quando elas começaram a zoar Mariana ela disse:

- Não fiquem se fazendo de idiotas! Vocês não são assim de verdade. Camila, eu já vi você indo ao supermercado de short e blusa comuns... Aquelas das Feirinha de Itaipava, sabe?

E, Camila, pelo incrível que pareça, admitiu que estava mesmo no supermercado com a mesma roupa que Mariana disse. E, admitindo isso, encorajou uma série de meninas a admitir outras coisas parecidas com essa.

No dia seguinte, todas vieram com as roupas que achavam melhor, igual Mariana. A partir desse dia aquela escola ficou cheia de pessoas anormais como Mariana, que agora era considerada normal...

Ué? Então será que todas viraram normais? Ah, deixa para lá.

V., menina, sem data (final do ano)

Este texto, apesar de parecer ter seu foco no que a era do consumo apregoa, mostra toda uma construção de juízo moral se fazendo, com a presença de certas críticas ao consumismo e à necessidade de aparentar, o que revela a maturidade da menina que escreve. Certamente, Piaget, tendo em vista o que estudou sobre o desenvolvimento dessa dimensão⁴ gostaria de ver este texto!

Outros textos trazem também tentativas de justificar eventuais brigas e exclusões – não podemos esquecer que este grupo de meninas, conforme descrito no segundo capítulo, tinha como marca o envolvimento com a escola, o bom

⁴ Piaget (1994) O juízo moral na criança – SãoPaulo, Summus

desempenho nas tarefas e um comportamento “politicamente correto”, fazendo sempre questão de se mostrar engajado e justo.

A vida

Eu acho que a vida é uma coisa só sua! Não é justo as pessoas ficarem falando e fofocando sobre a nossa vida! Minha vida é legal. Apesar de ter coisas ruins, ela é maneira. Tem coisas muito boas como minhas amigas e amigos e coisas muito ruins como fazer inglês. Outra coisa maravilhosa é o meu All Star!

Então atenção!

NÃO FOFOQUEM DAS PESSOAS QUE ELAS NÃO FOFOCAM DA GENTE!

Quem fala o que quer ouve o que não quer.

I.L.S., menina, 11 de novembro

Essa semana eu esqueci de escrever! Desculpe, vou escrever uma história, meio furada, mas conta algo que aconteceu com duas AMIGONAS minhas, mas não posso revelar quem é (até porque foi fora da escola)

A Festa de Halloween

Aninha era uma garota muito teimosa, tinha que ser quase tudo do jeito dela. Resolveu fazer uma festa de Halloween e convidar todos seus amigos, menos Josenilda, uma garota que ela não simpatizava.

Quando a mãe dela descobriu, obrigou-a a convidar a indesejada. Aninha, muito contrariada, rezou pra mãe esquecer.

Aninha, lembrando de Josenilda se irritava muito, mas teve que ligar para ela.

1ª vez: Josenilda está no inglês.

2ª vez: está no ballet.

3ª vez: jantando.

4ª vez: ocupado.

Aninha tentaria ligar mais tarde, porém, com os preparativos da festa, esqueceu COMPLETAMENTE!

A festa BOMBOU, agora, resta saber se Josenilda desconfiou...

N., menina, 30 de outubro

No texto acima, volta-se àquela característica dessa faixa social (já mencionada no item Rotinas), na qual as crianças têm uma agenda cheia de compromissos. Pelas entrelinhas, se vê uma certa crítica da menina ao contar esta história, bem como a certeza de que Aninha já teria um desejo “inconsciente” (talvez não tanto assim!) de não convidar a colega, outra característica da adolescência.

Minhas Melhores Amigas:

Minhas melhores amigas são a A.L. (1ª) e a J. (2ª). Considero quase todas como amigas, só não simpatizo muito com a G., a C., a D. e é só isso. Quando digo não simpatizo, quer dizer não converso muito, não me dou muito bem...!

POR FAVOR, me coloque sentada perto de alguma? Quero ampliar minhas amizades...

OBRIGADA Ops! Quero sentar com a A.L. também.

N., menina, 19 de setembro

Um relato interessante é o que conta sobre a chegada de uma nova colega. Recém matriculada, V. havia sido colocada na turma B, onde não se adaptou. Sua passagem para a turma A se deu justamente pelo perfil maduro e acolhedor do grupo:

V.!!!!

*Hoje, entrou uma garota nova na nossa sala, 401. Ela se chama V. e foi muito bem recebida pela turma. Ela parece legal e eu quis sentar com ela mas a D. já tinha sentado. **Eu acho que amanhã ela senta comigo, tomara!!!***

Ela é muito boa no queimado e parece que conversa pouco na aula.

Já fiz amizade com ela e conversei bastante durante a aula de Ed. Física porque ela foi do meu time.

N., menina, 11 de março

Em relação ao texto acima, é importante registrar que, no dia-a-dia das crianças, durou muito pouco a empolgação pela nova colega, que logo se mostrou uma ameaça à soberania de nossas meninas... Daí até o final do ano, foram inúmeros os atritos entre V. e os dois grupos de meninas e, particularmente, com o grupo citado na introdução destes textos. Novamente podemos perceber como as meninas parecem estar mais a frente que os meninos nesta “rota adolescente”. Lembrando do que é descrito por Erikson para essa fase, os episódios de intolerância e discriminação fazem parte dos mecanismos pela busca da identidade.

Mesmo assim, ainda que de forma menos extremada, a questão do pertencimento e do apoio nos iguais também se coloca para os meninos, muito embora, quase sempre, em outro tipo de texto, nos que convencionei chamar de “histórias”, que trazem, incorporados à fantasia, indicações da importância do grupo. Falaremos deles mais adiante, numa seção dedicada somente às histórias.

5. 6 A escola e a professora

Os registros que aqui se apresentam são de duas ordens: tratam dos acontecimentos e tarefas escolares, e da relação com a professora, particularmente através de comentários dirigidos a mim e à M., a outra professora.

Em relação às tarefas escolares, é uma grata surpresa vê-los comentando trabalhos e resultados, e os esforços que levaram a tal. E, lembrando as colocações de Sara Paín, registradas no segundo capítulo, podemos perceber o envolvimento com as atividades e, em alguns, o conseqüente prazer pela tarefa. Trata-se, como já foi dito anteriormente, de encontrar o prazer da ação, o prazer de uma função bem realizada, onde o ato vale apenas por si mesmo, apenas para o sujeito, e não para a necessidade que o exige.

Por outro lado, podemos recorrer também a Erikson quando nos fala da criança até os onze anos de idade: do sentimento de competência e do desejo de produzir de acordo com as expectativas que se tem acerca dessa produção.

Semana do Estudo

Nestas semanas vou estudar muito para passar sem ficar em recuperação e perder 2 semanas. Cada dia estudo uma coisa, um dia inglês, outro matemática e assim por diante(...)

M.L., menina, sem data (final do ano)

Trabalho sobre epidemias

Eu estou fazendo um trabalho sobre epidemias com o R.M. e o R. Esse trabalho vale 100 pontos ou seja toda a nota de ciencias e eu acho que o meu grupo tá fazendo um bom trabalho porque está todo mundo se dedicando e se esforçando bastante para que o grupo se dê bem, o trabalho ainda não está pronto porque ele ainda está tomando forma. Eu acho que nós vamos nos dar muito bem.

G.A., menino, 3 de novembro

Pronto o trabalho sobre Epidemias

Lembra do meu penúltimo texto sobre o meu trabalho de epidemias? Então, ele já ficou pronto. Ele está dividido em 5 capítulos: Índice, Apresentação, Como podem ser evitadas, Dengue, As mais comuns, Conclusão e Bliografia. Eu, o R.M. e o R. trabalhamos duro para que o trabalho desse resultado. E deu nosso trabalho está bonito e caprichado.

G.A., menino, 11 de novembro

*Nossa, eu estou com muito medo do trabalho de “CTC”.⁵
 Ele vale 100 pontos, é muita coisa.
 O meu grupo é muito divertido, animado e rapido.
 Em um dia, nossa animação foi tão grande que fizemos 5 páginas.
 As pessoas do meu grupo são: Eu, M.L., M e S.
 Bom, tchau.*

C.Z., menina, 3 de novembro

Outro assunto que mobilizou as crianças durante todo o ano foi a venda de lanches para arrecadar fundos e custear a festa de formatura. A presença deste assunto nos cadernos é bastante significativa, já que houve um efetivo envolvimento de todos os alunos com o projeto, inclusive daqueles que apresentavam mais dificuldades. O primeiro destes textos é do aluno repetente, aquele mesmo do bilhete para a professora da irmã...

Venda de produtos

O mesmo grupo da apresentação de carros nós vamos vender brigadeiros e bolo com calda de chocolate vai ser muito legal então vamos ver quanto nós vamos arrecadar.

R.N., menino, sem data (início do ano)

Planejamento da formatura

Venda: *brigadeiro*

Vari da des: nozes (laranja); biscoito (verde); uva (vinho); choco puro (azul); doce de leite (verde)

Material: *forninhas*; caixa; bolsa; luva; *gramulado*; lata de brigadeiro; recheios

L., menina, 8 de março⁶

Há queixas também, veladas ou não, e surge novamente a questão do dever de casa.

Lista de coisas chatas

- 1) *Dever de casa*
- 2) *Caras irritantes*
- 3) *Cara das Casas Bahia*
- 4) *Mulher das Casas Bahia*
- 5) *Espinafre*

I., menino, 17 de novembro - lista

⁵ CTC (Ciência e Tecnologia para Crianças) é como os alunos chamam as aulas de ciências.

⁶ L. tinha diagnóstico de dislexia severa, o que explica os graves erros ortográficos

Billete na agenda

Minha mãe não deixou eu ver a novela das sete porque eu deixei de fazer alguns deveres fiquei de castigo sorte que ela não tirou a minha chuteira nova e a prancha de surf e nem deixa eu ouvir rádio nem jogar game boy. fim.

R.N., menino, sem data (início do ano)

A agenda era o meio de comunicação casa-escola!

E aparecem comentários gerais sobre as matérias, as atividades e as professoras, revelando uma percepção aguçada sobre si próprios e sobre os colegas, características que confirmam o quanto eles estão de acordo com o que Piaget retrata, nesse período do desenvolvimento, em relação a regras, no caso ainda o predomínio da heteronomia, e à percepção do mundo em volta.

Matérias que eu gosto

Eu gosto de matemática, embora não seja muito boa, a K.⁷ me viciou em expressão numérica.

Gosto de português embora não goste de fazer textos.

Gosto de H/G embora não goste de olhar no geoatlas.

Adoro arte! E ir á biblioteca!

Gosto de Ed. Física, embora tenho bronquite asmática e fico cansada muito rápido.

D., menina, sem data (final do ano)

O Dever

Hoje é dia 17 de maio de 2004, faz três meses que tenho 10 anos!

Acordei meio sonolenta e fui para a escola, claro que só depois de tomar meu café da manhã me arrumar. Quando cheguei na escola a Ana Claudia (minha professora) deu um dever bem legal que era ler dois textos do caderno de um amigo (a) e mandar um bilhete para o amigo melhorar a ortografia, prestar mais atenção na hora de colocar os acentos etc...

*Eu troquei meu caderno com o da O. Depois que acabei, me ofereci para ler o caderno do R. que não tinha trocado o seu com ninguém. **Tinha muitos erros de ortografia, mas para meu espanto, os textos que eu li: 1 e 9 estavam bons: ele (o R.) escreve sobre o seu dia-a-dia, sua vida, seus planos para o futuro etc...***

Is., menina, 17 de maio

No que diz respeito às professoras, ainda que eu seja “suspeita para falar”, os textos são absolutamente encantadores, revelando uma relação de proximidade e confiança. As crianças colocam-se à vontade, fazem comentários engraçados, mandam recados, aproximam-se de nós. Além disso, no caso dos bilhetes, a escrita, mais uma vez, assume sua função social primeira, a de comunicação.

⁷ K. era a professora de matemática.

Como fazer que um chocolatra coma um chocolate e emagrecer

1º você deve arranjar uma barra de chocolate e um chocolatra depois, faça que ele corra atrás de você e quando você cansar de o chocolate a ele. (você também pode fazer isso com a Ana Claudia só que com uma coca-cola)

V., menino, 9 de novembro

Ana Cláudia, não tenho serteza que vou se madrinha de batismo, pois não fiz 1ª comunhão e sim de consacrastia e a mila vai fazer 1 ano dia 15/12 legal né!

Ana Claudia, eu sou muito amiga da Júlia. Nós somos amigas a muitos anos, sempre estou falando com ela e/ou indo na casa dela, ela vai muito bem. Já faz um tempo que não vejo e não falo com ela porque estou sem telefone. Há e vou dar o seu recado.

D., menina, 5 de dezembro

Os dois textos acima foram escritos em resposta ao bilhete em que comentei o fato de D. ser madrinha da irmã, além de pedir notícias de J., uma ex-aluna.

Meu computador novo

Meu computador foi muito dificio concegui-lo porque desde maio e só vou ganhar hoje por isso hoje estou muito feliz os negocios legas foram monitor de 17 polegadas, multifuncional e uma webcan, então valeu a espera

M., eu queria saber o seu msn

F., menino, 23 de novembro

Convém notar que F. era aluno da turma C e o bilhete final é endereçado à M., professora que desenvolvia a atividade do caderno de texto na sua turma.

Deveres

Estou me comprometendo a fazer todos os deveres e vou cumprir a minha promessa o caderno de texto é um exemplo muito obrigado.

R.N., menino, sem data (início do ano)

Por último, gostaria de ressaltar dois bilhetes em especial, pela relação de confiança que deixam transparecer.

Eu vou fazer aniversário dia (...). Aqui vai o que eu vou escrever no convite:

Dia 28 de maio, sexta-feira, será meu aniversário!!!

Ele começa às 15:30 hrs na minha casa.(...)

Por volta de 16:00 hrs nós vamos para o Hot Zone do Barra Shopping.

Depois vamos lanchar no Mc Donald's.

A seguir voltamos para a minha casa para uma Festa do Pijama.(...)

OBS.: Ana Claudia, não fala do convite para ninguém porque eu não vou convidar algumas pessoas!!!

V., menina, 13 de maio

Minha Vida Poética

Há um tempo comessei a escrever poesias que só falo p/ meu pai e minha mãe, estas poesias eu escrevo para mim mesma. A maioria tem como inspiração meus sentimentos, mas elas não são bem poesias, são mais p/ versos de amor e paz.

Ex: Violão

Nas costas

levo meu violão

No coração

uma canção

Mas, Ana Claudia, não fala p/ ninguém, isto é um segredo sagrado, vc não quer manchar minha reputação, né?

Assinado: Pinck (C.G.)

C., menina, 3 de setembro

Não é demais ressaltar, mais uma vez, o caráter de antecipação do comportamento adolescente das meninas em relação aos meninos. A comemoração incluía uma ida ao shopping, e a opção de brincadeira foi a dos jogos eletrônicos, além de uma festa de pijama, em que vários colegas – meninas e meninos – dormem na casa do anfitrião. E os versos, enfocando o amor, e o sentimento de vergonha perante o grupo são bastante típicos da entrada na adolescência e dos conflitos de aceitação e pertencimento.

Estes textos, talvez mais do que quaisquer outros, revelam a importância destas relações – com a escola e as tarefas e com as professoras - para o estabelecimento de uma experiência escolar proveitosa e para um desenvolvimento harmonioso dos alunos. Para melhor explicitar este ponto, recorro outra vez a Erikson que enfatiza a importância do sentimento de confiança na construção de uma identidade saudável. De forma análoga à proposta de Piaget, Erikson nos fala de como a construção da identidade de dá numa espiral, em que os diversos sentimentos vão se sedimentando e determinando as vivências posteriores. Na faixa etária das crianças deste estudo, a característica principal é a do sentimento de produtividade, cuja contrapartida seria o de inferioridade, mas que só pode se concretizar se essa etapa estiver alicerçada em outras anteriores de confiança básica, de autonomia e iniciativa. Mesmo, porém, se essas etapas anteriores não estiverem bem construídas, sempre há a possibilidade da etapa posterior resgatar o que ficou para trás e re-construir a identidade do ser humano. Então, de forma bastante simplificada, poderíamos afirmar a importância deste “estar à vontade” das crianças para, através de seus textos, expressarem-se, e da

adoção desta metodologia e da forma como acabou sendo conduzida neste grupo objeto de meu estudo.

5.7 Sexualidade, sentimentos, pré- adolescência...

Temos observado, até agora, como os textos das meninas apresentam, de forma mais transparente, questões relacionadas aos sentimentos típicos da pré-adolescência.

Um dos relatos “mais explícitos” é o que se segue:

Eu gosto de uma menino que se chama R.M.G. filho da C.G⁸.... mas eu não gosto dele só por causa disso eu gosto dele porque ele é o garoto mais lindo do mundo, é muito muito legal, é super simpático educado e ect.

V.A., menina, 20 de fevereiro

No entanto, apesar da “predominância feminina” até então, podemos identificar, também entre os garotos, indícios das turbulências que estão por se apresentar. É o caso dos textos que se seguem, de dois meninos, que apenas insinuam o interesse por um novo cenário, ainda mais se levarmos em conta que o segundo – o da piada – era um texto proibido, que eu, inadvertidamente, acabei lendo. No entanto, quem sabe se o fato de o “aviso de interdição” ser muito pequeno talvez não assinalasse um desejo real de que fosse lido?

!O que não podia acontecer!

Meu cachorro e minha cachorra fizeram uma bobagem. O Milu (meu cachorro) trans... com a Hany (minha cachorra) quando ela estava no cio. Minha mãe ficou louca, jogando água fria. No final nós conseguimos.

B.O., menino, 11 de agosto

Uma mulher estava em uma ilha encontrou um índio então ela disse:

- *Índio você não usa cueca?*

O índio respondeu:

- *Índio não usar cuecas.*

- *Mas eu vou fazer uma pra você.*

A mulher falou. Daí ela fez uma cueca de madeira.

E o índio disse:

- *Piru de índio duro, cueca poof!!*

⁸ C.G. é uma artista da Rede Globo de Televisão

Depois uma de metal.

- *Piru de índio duro, cueca poof!!*

Depois ela fez a melhor que ela conseguiu.

- *Piru de índio poof! Cueca dura.*

L., menino, 20 de fevereiro – piada

De novo nossa amiga V., aquela dos atritos com as duas turmas que freqüentou, dá mostras de seu interesse por programas não tão infantis...

UHUL!

Gente eu estou muito feliz porque eu vou viajar sozinha para araruama com a Roberta e com a Diana, e eu acho que vai ser muito legal.

V.A., menina, 25 de agosto

E, mais do qualquer relato, as músicas e poesias, copiadas ou de autoria própria, revelam a inquietação das meninas. Sentimentos exacerbados, paixões arrebatadoras, um certo tom melodramático... está tudo aqui:

Deixa disso – Felipe Dylon

Foi numa segunda de verão que eu avi pela primeira vez, foi a sua primeira aparição bastante para mi convencer. Apartir daquele dia então eu sempre estava lá na mesma hora e no mesmo lugar, só pra poder te encontrar, só pra poder te encontrar. Sempre que sentava no sofá começava a imaginar o que fazer com você eu contava as horas pra ti ver mais não respondia ao meu olhar. O menina deixa disso quero te conhecer to afim de você to afim de você.

M.L., menina, 2 de abril - música

Poesias

- 1) *Se tu quiser me matar não precisa de um punhal. É só dizer que não me ama que vai ser morte fatal*
- 2) *Homem pensa, mulher medita, homem mente e mulher acredita*
- 3) *Lá, no fundo do meu coração fui buscar a + linda das flores para vc com todo o meu carinho.*

M.L., menina, sem data (meio do ano) – poesia sem menção de autoria

Amor

*Finge que nada disso aconteceu
Finge que não houve o primeiro olhar
Finge que não houve o primeiro selinho
Finge que não houve o primeiro beijo
Finge que não houve o primeiro encontro
Finge que não houve o primeiro jantar
Finge que não houve a primeira noite
Finge que não houveram as discussões
que se transformaram em brigas
Finge que não houve a última briga*

*Finge que não houve a separação
Finge que não houve a relação
Mas continua sendo minha amiga*

J., menina, 4 de junho – poesia de autoria própria

*Eu vou afundar,
neste mar...
de tanto chorar.
Eu vou afundar...
sozinha nesse mar de tristesa
nesse mar de alegria...
mas eu vou afundar
nesse mar de paixão...
Eu vou afundar em
algum lugar, de tanto
os meus olhos se encherem
de lágrimas até esse
mar se encher de tanto eu
chorar...*

G., menina, sem data (final do ano) – poesia de autoria própria

*Hoje, quando acordei
Te procurei
Porém, não encontrei.*

*Fiquei calada
Na minha inocência,
Sentindo bem forte,
A dor de sua ausência.*

*Descobri
Que tinha te perdido.
Senti a dor,
De um coração partido.*

*Tudo bem.
Que te perdi
Eu sei.
Mas o que não esquecerei
Foi que um dia...
Eu te amei.*

V., menina, 5 de março – poesia sem menção de autoria

Além dos primeiros apaixonamentos, a força dos ídolos tem um grande poder para a construção da identidade do quase adolescente. É o que vemos na

lista de uma aluna que, mais do que mostrar a influência dos meios de comunicação, indica a presença destes ícones, tão caros a essa fase.

Atores e cantores

- 1) *Paulinho Vilhena*
- 2) *Kaiki Brito*
- 3) *Reynaldo Gianechini*
- 4) *Dado Dolabella*
- 5) *Heloisa Perisé*
- 6) *Danielle Suzuki*
- 7) *Debora Secco*
- 8) *Fabio Assunção*
- 9) *Maria Flor*
- 10) *Malvino Salvador*
- 11) *Stefany Brito*
- 12) *Aline Moraes*
- 13) *Bruno Gagliasso*
- 14) *Erik Marmo*
- 15) *Di Bob*
- 16) *Bionce*
- 17) *Britney Spears*
- 18) *CPM 22*
- 19) *Felipe Dylon*

M.L., menina, sem data (final do ano) – lista

Finalmente, entre todos os relatos, músicas e poesias apresentados, o texto a seguir talvez seja o mais significativo. Sem deixar de notar a riqueza cultural, afinal é uma música de Luiz Gonzaga, regravação por Marisa Monte, o que nos chama à atenção é a escolha de uma letra que retrata de forma tão fiel esse momento de extrema importância na vida das meninas. E, que me perdoem os leitores homens que por ventura este trabalho venha a ter, mas nós, mulheres, sabemos exatamente da veracidade desses versos...

Xote das meninas

Mandacaru quando fulora na seca é um sinal que a chuva chega no certão toda menina que emjoua da boneca é sinal de q/ o amor já chegou no coração.

Meia comprida não quer mais sapato baixo vistido bem sintado não quer mais vestir gibão.

Ela só quer, só pensa em namorar (x1)

De manhã cedo já está pintada, só vive suspirando sonhando acordada, o pai leva au doutor a filha aduentada, não dorme, não estuda, não come nem quer nada.

Ela só quer, só pensa em namorar (x4)

Mas o doutor nem isamina chamando o pai de lado lhe dis logo em surdina q/ o mal é da idade e p/ tal menina não há um só remedio em toda a medicina. Ela só quer, só pensa em namorar (x4)

O., menina, 20 de fevereiro – música

Ainda que não seja o mais relevante aqui, vale notar como, no texto anterior, aparecem algumas marcas da escrita tipicamente utilizada pelas crianças para se comunicarem via internet – as abreviações de *para* e *que*. Isso é ainda mais interessante porque notamos, eu e a outra professora, que dificilmente estas linguagens se misturavam e que nos textos escolares não apareciam as características gráficas da comunicação pelo computador, denotando uma clara diferenciação, pelas crianças, destes dois espaços.

Retomando uma das colocações iniciais deste trabalho, em que citei as muitas observações que costumo ouvir sobre as “crianças de hoje”, uma das preocupações dizia respeito a uma antecipação da adolescência. Ora, pelo que pudemos ver, não parece haver, de fato, uma antecipação, mas uma curiosidade inicial e natural, mais exercida pelas meninas, é certo, caracterizando a entrada na pré-adolescência.

5.8 **As regras e as transgressões**

Ainda resgatando os comentários iniciais sobre as crianças, vamos falar dos limites, ou da falta deles... Transgressões ou apenas experimentações? O que eles nos dizem sobre isso?

A caza do meu primo

A casa do meu primo é muito e muito irada praticamente não existe regra, podemos jogar “video-game” mas tem um pequeno problema meu outro primo.

R.N., menino, sem data (final do ano)

Comentando sobre o Hotel Arvoredo em que passamos dois dias, comemorando a formatura na 4ª série, uma aluna diz:

Arvoredo

Oi! Eu vou ser muito sincera; eu achei que o arvoredo fosse mais legal... É que ele tem muito tempo cronometrado e muitas regras mas é porque eram muitas crianças e a gente estava com a escola. Mas tudo bem, eu gostei assim mesmo!

C.Z., menina, 27 de outubro

RN gosta da casa do primo onde não há regras, mas já é capaz de perceber que nem tudo são flores... E, ainda que reclame das muitas regras, C. deixa claro que entende a necessidade delas, fazendo inclusive a distinção sobre ser um passeio com a escola. Há, portanto, uma grande dose de realidade nessas duas colocações.

Moça má

*Um dia eu e meu amigo fomos ver a peça de teatro da minha mãe e do meu pai. A peça é para maiores de 14 anos. Quando nós fomos sentar **uma moça não dexo a gente sentar porque nós não tínhamos 14 anos.***

*Ai o amigo da mamãe, quando a moça foi embora e as luzes se apagaram **arrumou 2 lugares para agente sentar escondido.***

Vimos a peça toda e foi ótimo, quando as luzes acenderam quem estava do nosso lado...

I., menino, 22 de maio

O que chama à atenção neste relato, e preocupa, é o fato da transgressão ter sido autorizada e estimulada pelos adultos, ainda que a peça fosse dos pais do aluno e que eles quisessem levá-lo para assistir. A inversão de papéis fica clara quando I. refere-se à moça, que cumpria seu dever e, em última instância, a “lei”, como a moça má. E o reencontro ao se acenderem as luzes, dá a impressão de uma certa vingança, de vitória sobre a “moça má”. Mais uma vez, a obediência (ou não) à regra se faz pela autoridade externa, revelando o comportamento heterônomo, nesse caso, tanto do aluno quanto de seu responsável.

Mudando de pessoa...

*Nossa... **Eu me lembro quando eu vou para a “Cultura Inglesa”.***

Eu mudo completamente de pessoa. Você (M.) devia ficar MUITO feliz. Eu sou muuuuuuito bagunceira.

Um dia eu fiz minha professora Fernanda de idiota. Foi muito engraçado!

Ela falou assim:

- “C., vai beber uma aguinha...”

Eu falei:

“Não, não “tô” com sede”

Agora pensa nisso 5x seguidas...

Depois ela se estressou e falou:

- Sai!

- Eu sai rapido e fui beber água

Quando eu voltei ela falou:

- Já?

E eu falei:

- Era “prá” beber água certo? Então eu fui!

Bom... Como professora não soube usar bem a cabeça.

Tchau!

C.Z., menina, 29 de outubro

O texto acima é claramente desafiador, mas, ao mesmo tempo, parece indicar um desejo de trégua em relação à professora da escola, pois C é aluna da turma C e no texto dirige-se à M., sua professora de Língua Portuguesa.. É quase como se a menina tentasse consolar a professora, alertando-a para uma comportamento ainda pior fora da escola. Por outro lado, ao justificar sua conduta pelo fato de a professora não saber usar a cabeça, a menina se mostra egocêntrica e incapaz, ou sem vontade, de analisar os dois lados da questão.

Apesar do último relato desta seção ser bastante contundente, não se evidencia, pelos textos apresentados, e não à toa eles são em menor número, toda aquela “rebeldia” propalada aos quatro ventos pelos pessimistas de plantão... É óbvio que este não é um assunto fácil de expressar, mas quantos outros, também delicados, apareceram nas diversas nuances dos cadernos? Assim, o baixo número de ocorrências sobre este tema pode sugerir uma relativa tranquilidade das crianças em relação à aceitação de regras e limites, e caracterizar como mais marcante, do ponto de vista do desenvolvimento emocional, o pertencimento à fase anterior à adolescência.

5.9

Os textos proibidos

Uma vez que abordamos as transgressões na seção anterior, optei por trazer para esta os textos proibidos, buscando verificar se aqui se apresentaria outra vez o assunto.

Textos proibidos, a princípio, e por princípio, não estariam aqui, afinal foi um acordo que fiz com as crianças. Poucas foram as que lançaram mão deles; na

verdade, quatro entre os que me deixaram o caderno, todos da minha turma. Fora estes, recordo-me de um menino apenas. Ocorre que por duas ou três vezes os avisos de interdição foram pequenos, não me chamando à atenção, o que resultou na leitura do texto antes do aviso. No entanto, o conteúdo dos proibidos acabava por denunciar sua condição, pois geralmente me surpreendiam – fosse pelo uso de palavras mais chulas ou de assuntos “inadequados”, fosse pelo perfil da criança, da qual não esperaria aquela produção.

Foi o caso de L. e do texto sobre a cueca do índio – já transcrito anteriormente. Considerado bom aluno, responsável e cordato por todos, L. por vezes denunciava a bagunça da sala e uma vez se mostrou bastante incomodado com a brincadeira de duplo sentido feita por um colega, embora fizesse questão de afirmar que não entendia o que o outro dizia. Por isso, a mim pareceu que ele precisava mostrar um outro lado, desfazendo a imagem de onipresente correção e colocando-se mais próximo dos outros meninos da sala.

E foi também o caso da menina O.: neste, o apelo do título - professora – não me deixou perceber o aviso de proibição, apesar dele estar bem grande e em letra de imprensa no alto da página. Somente ao ler o texto, e me surpreender com o conteúdo, é que desconfiei que talvez fosse um dos proibidos.

Professora

Professora é que nem brinquedo, no primeiro mês é muito legal!

No segundo mês já é mais ou menos, no terceiro mês ainda dá pra aturar.

Agora, quando chega no quarto, vira um porri!

É por isso que eu gosto da minha professora de matemática, ela é sempre legal com agente! (lógico todo mundo tem um dia de estrece.)

Acho que o que mais detesto é quando as professoras ficam espondando as pessoas exemplo:

- *O trabalho do D. está uma porcaria.*

O., menina, 18 de agosto

Basta dizer que eu não era a professora de matemática... E, apesar de não ter sido minha a fala sobre D., e de saber que a relação com a professora do ano anterior envolvera episódios como este, fiquei triste. E enciumada da outra professora!

No entanto, a questão principal nos dois casos, de L. e de O., parece ser que eles esperavam, de fato, que eu lesse os textos. Eram recados e foram dados

sem que houvesse constrangimento, já que eu jamais revelaria tê-los lido, sob pena de faltar com a minha palavra.

Outro aluno, G.A., escreveu três textos proibidos e um deles foi lido – era uma versão de música um tanto quanto escatológica, para chocar um pouco. Os outros foram preservados: escaldada, passei a ficar mais atenta aos avisos, mesmo que pequenos.

Por fim, os textos proibidos de V. vinham lacrados e a contra-capla do caderno trazia a legenda:



De uma forma geral, então, nenhum dos proibidos (lidos) trazia questões mais delicadas ou preocupantes. Pareceram-me, isso sim, uma outra maneira de entrar em contato comigo e de revelar, de forma mais pessoal, questões que afligiam ou incomodavam seus autores.

5.10 Consumistas?

Outro assunto polêmico quando se trata das crianças atuais, e não somente delas, mas da sociedade como um todo, é o consumo, já abordado neste trabalho. Sim, as crianças deste estudo pertencem a uma parcela economicamente favorecida da população e seu apego às novidades e ao que é identificado como marca de importância para o pertencimento ao grupo aparece em diversos relatos.

Marcas de carros que eu mais gosto

BMW
 Mitsubish
 Volvo
 Ferrari
 Mercedes

A., menino, 24 de junho - lista

24/6/04 n°15

Marcas de carros que eu mais gosto

marca	símbolo
BMW	
mitsubish	
Volvo	VOLVO
Ferrari	 ESTÁ MAL FEITO
Mercedes	

Marcas de carro que eu conheço

Jaguar
 Troler
 B.M.W.
 Alpha Romeo
 Mercedes
 Hiunday
 Honda
 Land Rover
 Fiat
 Wolkswagen
 Chevrolet
 Audi
 Citroen
 Ford
 Porche
 Letsus
 Volvo
 Chrysler
 Lotus
 Smart
 MPLafer
 Lamborghini

V., menino, sem data (meio do ano) - lista

Inegável é o fascínio que os carros exercem sobre os homens – qualquer revista pendurada nas bancas de jornais pode atestá-lo. E, ao que parece, essa história vem de longe... É bastante provável que os pais, tios ou avós dos autores dos textos acima possuam uma das marcas citadas, ou desejem-nas. O fato é que nossos meninos já as incluem em seu dia-a-dia, quem sabe antevendo o carro que terão no futuro.

Presentes

No meu aniverssario ganhei 4 saias da Zara um casaco uma calsa uma blusa e etc...

M.L., menina, sem data (meio do ano)

Lista de niver

- 1) *Skate*
- 2) ***Tênis da Mary Jane*** (um tênis)
- 3) *Cd da Malhação internacional e nacional*
- 4) *Cd de Celebridade*
- 5) *Massa de biscuity*
- 6) ***Roupas da Wath Girl***
- 7) *Jogo Alquimia*
- 8) *Aventura no Mar*

I.L.S., menina, 7 de março - lista

CHUTEIRA

Um dia eu meu avô meu pai e minha mãe fomos comprar uma chuteira “total 90” mas quando eu vi só tinha numero “37” e meu avô comprou pra mim. Fim

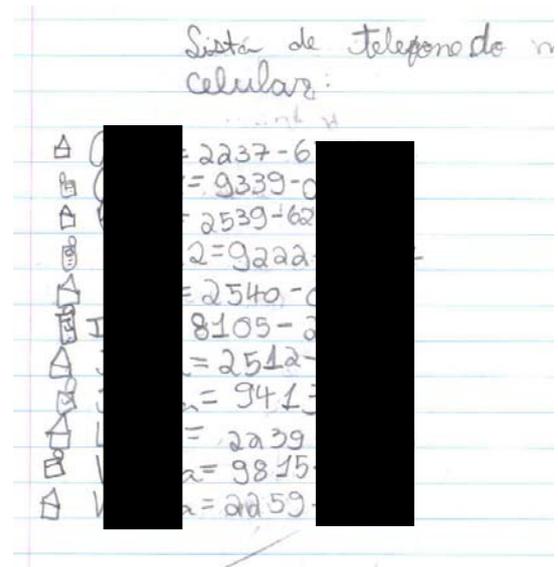
R.N., menino, sem data (início do ano)

Pelos textos acima podemos perceber que a preferência pelas lojas e roupas de grife não é uma exclusividade das meninas, ainda que seja delas a maior parte dos relatos sobre isso. E podemos recordar, mais uma vez, o texto “Mariana anormal”, já apresentado anteriormente, em que marcas famosas, inclusive estrangeiras, eram citadas nominalmente.

Como não podia deixar de ser, muitos textos fazem menção a telefones celulares – praticamente todos os alunos possuíam um - e a jogos eletrônicos ou de computador.

Lista de telefone do meu celular:

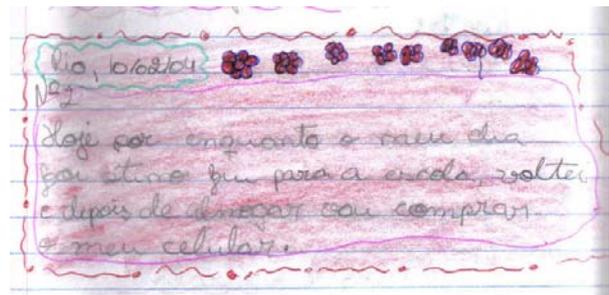
A. = 2237-xxxx
 A. = 9339-xxxx
 C. = 2539-xxxx
 C.2 = 9222-xxxx
 I. = 2540-xxxx
 Is. = 8105-xxxx
 J. = 2512-xxxx
 J. = 9413-xxxx
 L. = 2239-xxxx
 V. = 9815-xxxx
 V. = 2259-xxxx
 G., menina, sem data (início do ano) – lista



Os desenhos indicativos do tipo de telefone – residencial ou celular – armazenado em seu aparelho revelam a total intimidade de G. com os aparatos tecnológicos, o que é, sem sombra de dúvida, uma marca das crianças de hoje em dia.

Hoje por enquanto o meu dia foi ótimo fui para a escola, voltei e depois de almoçar vou comprar o meu celular.

V.A., menina, 10 de fevereiro



O desenho que acompanha este texto em particular, visto que nenhum outro desta criança trazia ilustrações, dá a exata dimensão da importância que teve, para ela, a aquisição do telefone celular.

Meus jogos de play station

- 1) Metal slug X
- 2) Mega men X4, X5, X6 e 8
- 3) NBA
- 4) Crash
- 5) Spider Man 2
- 6) Die hard
- 7) Gaunted Legends
- 8) Fifa 2003
- 9) Harry Potter
- 10) Yu-Gi-Oh

I., menino, 2 de maio - lista

Os textos também revelam que as coleções, tão caras às crianças menores, ainda têm seu lugar. Estimuladas pela propaganda de um refrigerante, muitas crianças fizeram a coleção dos Gogo's, pequenos bonequinhos de plástico que eram trocados por provas de compra da bebida, muitas vezes adquirida apenas por causa disso. Os campeonatos de Gogo's animaram alguns recreios ao longo do ano...

Gogo's

1º Corcunda

2º Campainha

3º Monge

4º Monge

5º Eggy Gosth

6º Bruxo

7º Bola

8º Dentuço

9º Baby

10º Tristonho

11º Tristonho

J.G., menina sem data (meio do ano) – lista

Fica claro, então, que as regras de consumo ditadas pela sociedade eram obedecidas, sim, pelas crianças. Mesmo assim, lembrando ainda mais uma vez o texto “Mariana anormal”, não há como negar um tom de crítica ao consumo exagerado e paralisador. É bastante provável que essa seja uma característica das próprias famílias, divididas entre o fascínio pelo consumo e a preocupação em não extrapolar os limites do que consideram aceitável. O texto abaixo parece reforçar essa hipótese:

Dicas de moda para você arrazar!

*Se você quer ficar fashion e arrazar nas festas, aí vão dicas para você ficar
“CHIQUEÉÉÉSIMA”*

Se você tem alguma calça jeans que esteja curta, corte um pouco à baixo do joelho e faça uma bermuda. Você não precisa fazer bainha, calça jeans e bermuda estão na moda desfiadas.

Mas, minha amiga, se você não tiver tesoura, ah, isso não é problema meu!!!

Se você tem alguma calça jeans que esteja rasgada e que você já tenha “aposentado”, agora é sua chance de poder usa-la de novo!

Calça jeans rasgada está na moda, mas se ela estiver furada em uma parte meio... indevida, é melhor aposentá-la de vez; costurá-la ou revende-la não adianta é “paraíba”.

Então, pense bem antes de aposentar algumas roupas. Elas podem ser muito úteis no futuro! Você não precisa ficar em dúvida do que vestir!

I., menina, 26 de agosto

E, lembrando que o assunto é consumo, reparemos no tom da narrativa, tão ao gosto das revistas dirigidas às adolescentes...

5.11 As histórias

Chegamos ao fim dessa análise, com os textos a que convencionei chamar “histórias”. Foram classificados assim todos os textos totalmente inventados por seus autores, com personagens e situações criados exclusivamente para tal. Já no terceiro capítulo havia registrado que esta modalidade de texto foi muito mais utilizada pelos meninos. Seria esse total mergulho na fantasia mais uma prova da distância emocional de meninos e meninas nessa fase? O que eles têm a nos dizer?

Como os porcos conquistarão o planeta no século LXXIV

No século LXXIV os porcos vão dominar o planeta usando uma arma mandada pela deusa porca PIGA, uma arma que pode explodir o mundo então os porcos obrigam o mundo todo a construir uma piscina de lama do tamanho da asia e da américa toda, então meus tatara, tatara, tatara, tatara, tatara... netos e o mundo se preparem.

I., menino, 2 de maio

O porquinho com metralhadora e o seu amigo pinguim

Um dia o porquinho com metralhadora foi passear. No meio do caminho encontrou um pinguim, e esse pinguim se chamava Fred. Ele era muito legal, o porquinho disse:

- Ei amigo vamos tentar dominar o mundo.

O pinguim disse:

- Tabom. Então eles começaram a assaltar bancos lojas e etc...

Quando eles acabaram formaram uma casa gigante depois ficaram satisfeitos com aquilo tudo mais só fatou uma coisa. Uma mesa de pinpong e só tinha uma no estoque mais ouve uma briga por causa desta mesa Então o porquinho teve uma ideia ele começou a atirar com a metralhadora para fazer fumasa para que eles levacem a mesa então saíram correndo com a mesa e voltaram para casa.

E., menino, 13 de fevereiro

Os dois textos acima mostram de forma inequívoca a influência dos desenhos animados, particularmente os que trazem heróis personificados em animais. A princípio, parecem apenas relatos descompromissados, às vezes até

engraçados. Mas trazem, sem dúvida, a marca da violência, tão explorada pelas produções infantis, e a presença dos anti-heróis, afinal os porcos subjugarão o mundo e o porquinho e o pingüim conquistam tudo o que têm através do crime. Talvez, então, estes textos devessem ter entrado na seção de regras e transgressões? Não creio. Justamente por fazerem parte da categoria dos inventados é que me parecem ser apenas uma experimentação, possível porque no plano da fantasia.

Da mesma forma, o texto seguinte também revela uma experimentação, desta vez bastante específica, de uma criança em particular.

Historinhas

Essa é uma história verdadeira aconteceu com um amigo de um amigo meu o nome dele era Osvaldinho. Osvaldinho queria ser escoteiro não só um escoteiro o chefe dos escoteiros.

Ele ajudava alguns velhinhos em uma casa de repouso, um dia viu uma velhinha chamada Elza, que estava também na casa de repouso. Então veio Osvaldinho com seu sorriso de escoteiro por trás de Elza, perguntou se queria atravessar a rua ela nem respondeu e Osvaldinho levou-a até o outro lado. Elza que era velha não conseguiu atravessar então os carros fizeram ela girar e as rodas que estavam na mão dela ficou num parabrisa de um carro e esse carro bateu feio. Um dia Osvaldinho fez balinhas de caramelo com uma surpresinha na bala, os velhinhos viram e mudaram de opinião, e acharam que o garoto tinha mudado de personalidade então quando comeram uns estalos atrás dos outros, e tirando poucos dentes que os velhinhos tinham. Num dia de passear e relaxar no parque o velhinhos estavam lá, de repente chega Osvaldinho com um som e falou:

- Vamos botar para quebrar!

Ele botou o volume máximo e eles começaram a dançar alguns não aguentaram e caíram, então Elza planejou uma vingança. No dia seguinte o garoto foi convidado para um jantar na casa de repouso então ele começou a comer e Elza falou:

- Não se encomode pode comer.

- Então quero mais – Osvaldinho comeu três tijelas e depois perguntou:

- O que é essa comida?

- É comida já mastigada – Respondeu Elza. Nossa, a partir desse dia Osvaldinho só

comia salsicha. Ovo. Bacon frito e balas.

L., menino, 28 de maio

No texto acima pude perceber claramente os movimentos que havia por trás da história. Ele é do mesmo autor da piada do índio, texto proibido, e indica de forma muito transparente sua necessidade de aparecer de forma diferente perante o grupo, ainda que fosse eu a encarregada de fazer esta “comunicação”. L. era o que se pode chamar de ótimo menino: bom aluno, estudioso, quieto, ciente

de suas responsabilidades. No entanto, sutilmente, por mais de uma vez denunciou o grupo, reparando na bagunça, no barulho ou em alguma brincadeira mais inconveniente. Apesar de se relacionar bem com todos, de ser aquele de quem todos gostavam, não estava realmente inserido no principal grupo de meninos, que se apresentavam, digamos, de uma forma mais “travessa”.

Em “Identidade, juventude e crise”, Erikson afirma que a formação da identidade se dá a partir de conflitos normativos pelos quais toda criança passa e cujos resíduos todo adulto conserva nos recessos de sua personalidade. Ele define as fases por quais passam as crianças e os adolescentes no caminho para a formação da personalidade: quatro fases iniciais, do nascimento à pré-adolescência, retomadas na sua formulação essencial no período que vai da adolescência à vida adulta, em que os diferentes conflitos são vivenciados com maior intensidade. Segundo o autor, se uma personalidade saudável é aquela que

“domina ativamente o seu meio, demonstra possuir certa unidade de personalidade e é capaz de perceber corretamente o mundo e ela própria, então está claro que todos esses critérios se relacionam com o desenvolvimento cognitivo e social da criança.” (p. 91)

E, complementando essa idéia, afirma que a infância se define pela ausência inicial desses critérios e por seu desenvolvimento gradual em passos complexos de crescente diferenciação.

Parece lógico supor, então, que L. nada mais fez do que experimentar, através de seus textos, um novo papel, que talvez não suportasse realmente desempenhar de forma aberta. Seguindo esta premissa, arriscaria dizer que, se numa idade mais tenra estas crianças fizeram de conta e dramatizaram suas experiências e sentimentos, parece que agora, um pouco mais velhas, é a escrita que vai desempenhar esse papel fundamental na elaboração de novas vivências, medos e desejos. Certamente, L. se identifica com o anti-herói que cria e que, pelo rótulo que já tem em sala, se vê interdito a exercer.

Quando coloco essas hipóteses, não estou afirmando que todos os textos tragam em si, obrigatoriamente, alguma grande significação, mas, certamente, grande parte deles revela esse trilhar de passos complexos citado acima. O próximo, por exemplo, nos dá a dimensão da importância dos amigos e da necessidade de afirmação e superação de um menino, muito provavelmente da mesma idade do autor.

Harry Dock e suas aventuras

Capítulo 1: A cidade

Harry Dock é um menino que vive cheio de aventuras e acabou de se mudar para a cidade de Smathroom que é muito pequena.

Harry acordou muito feliz porque ia para o parque de diversões. E lá Harry conheceu Jody e Sid que falaram sobre o fortão que era o chefe.

*Capítulo 2: **O desafio***

Então Sid e Jody levaram Harry ao Herold que falou:

- Quero brincar de verdade ou desafio, ou vai sair pancadaria.

Os 3 aceitaram e Herold começou e falou:

- Garoto novo verdade ou desafio.

- Desafio.

- Eu te desafio a ir no parque de diversões a meia noite.

- Tudo bem, sem problemas.

Harry olhou para Jody e Sid disseram:

- O parque é mal assombrado. Um garoto foi e nunca voltou.

Capítulo 3: Com medo... eu vou lá

O dia chegou e Harry estava com muito medo, mas Sid e Jody prometeram que iam junto com Harry.

E assim os 3 foram pra lá, pularam o muro e entraram.

Eles foram andando e de repente apareceu um fantasma verde. Eles saíram correndo e se esconderam, depois viu o fantasma tirando a cabeça e viram que era o Herald fortão e então iam desmascará-lo.

Harold estava andando quando tiraram a sua máscara.

Depois na escola todos ficaram sabendo e Harry ficou conhecido como o Rei dos Reis.

B. O., menino, sem data (início do ano)

E, para finalizar, a expressão do sonho, do desejo de felicidade, amparo, segurança, sucesso... Ressalto neste texto, também, a importância da figura materna e do aspecto mágico, presente na “lesma da sorte”, estruturas que aparecem, como bem sabemos, em todo bom conto de fadas!

Daniel o tenista

Era uma vez um esportista chamado Daniel, ele era um tenista e ia estrear como profissional hoje. O único problema é que ele ia estrear contra o número 1 do mundo, o tenista suíço Roger Federer.

*Deram 15:00h e o jogo começou. **Daniel impressionou todo mundo** quando quebrou de cara o serviço do suíço, e impressionou mais ainda quando ganhou o primeiro set por 6/2. Como era um grans slam a partida era de 5 sets. **Na metade do segundo set apareceu uma lesma no meio da partida, Daniel pediu para guarda-la até o final da partida, com a paralização da partida por 5 minutos Daniel se esfriou e perdeu o segundo set por 6/4. Daniel ganhou depois o terceiro set por 6/3 e o quarto por 6/2, até Daniel ficou impressionado, e ele ficou tão feliz que ficou com a lesma pra guardar de lembrança deste jogo. Sua mãe***

*estava assistindo p jogo pela t.v., na casa dela em São Paulo, estava muito frio, só que uma barolheira. **Daniel deu um grito bem alto e falou para a camera que amava a mãe.***

*Depois Daniel jogou muito bem os outros jogos e ganhou o campeonato. **Ele ganhou posições no ranking e com o dinheiro ganho comprou um carro para ele, uma casa para sua mãe e uma para ele.** Em sua casa tinha um muro e ele grafitou-o inteiro, só com desenhos de esporte. No seu quarto botou uma prateleira só com troféus, só um era dele jogando como profissional.*

***Depois disputou vários campeonatos, ganhou todos e sua prateleira encheu muito.** Um dia meteram Daniel em uma confusão mas ele conseguiu escapar a tempo de não se machucar.*

Uma dia sua mãe ficou doente e foi para o hospital. Mas depois viram que não era nada de grave.

Daniel virou numero 1 do mundo e aos 40 anos se aposentou e virou o pelé do tênis.

T., menino, 4 de agosto

6 Conclusões

Pequenos anjos ou seres endiabrados? Uma atividade proveitosa ou apenas mais uma atividade? Creio que este trabalho nos traz pistas e joga algumas luzes sobre este campo tão complexo que é o da Educação. O mais importante, contudo, é confirmar que não há verdades ou postulados absolutos quando se trata do humano, e particularmente de um trabalho em sala de aula, mas indicações que, cercadas pelo aprofundamento teórico e pelo constante questionamento da prática podem render mais acertos do que erros.

Assim, depois desta caminhada que tantos momentos importantes – engraçados, reflexivos, emocionantes - me proporcionou, e acredito que aos alunos escritores também, posso enunciar algumas conclusões finais sobre as crianças e a atividade em si.

Primeiramente, nunca é demais reafirmar o caráter restrito e provisório das teorias, e em particular das que tratam do desenvolvimento humano. É certo que são fundamentais para nos balizar e levar na direção imaginada, contanto que não nos aprisionemos e estejamos sempre abertos a estranhá-las, percebendo o inusitado, mudando a rota quando o caminhar assim o exigir.

Em segundo lugar, e muito em função destas primeiras colocações, cabe ao professor buscar as formas, não necessariamente inovadoras, de chegar o mais próximo possível deste aluno, buscando favorecer sua aprendizagem e aprimoramento cultural e, sobretudo, seu desenvolvimento pessoal. Não é tarefa fácil, e alguns podem alegar que a escola precisa retornar ao seu papel primeiro, de transmissora do patrimônio cultural, o que, por si só, já é bastante difícil. Realmente, não acredito que possa ser somente isso. É certo que temos, nós da escola, ampliado de forma crescente nosso campo de atuação, seja por demanda da sociedade, seja pela necessidade de nos afirmarmos vivos e atuantes, uma vez que, de todas as instituições, a escola talvez seja a que menos mudanças reais empreende ou aceita. Mas é certo também que não há modelo possível de educação que possa ignorar a complexidade das relações que se estabelecem numa sala de aula, limitando-a a um espaço de transmissão de informações ou de mera aplicação de teorias e achados científicos. Quanto a isso, nunca é demais lembrar da necessidade

de uma formação sólida e continuada, além, obviamente, de melhores condições salariais e de trabalho. E, se o magistério não é sacerdócio, tampouco é uma ocupação qualquer, que se esgota ao fim de cada dia letivo, na ida para casa; deve ser encarado com a seriedade e preparação profissional que merece.

Talvez a grande contribuição deste estudo seja mesmo para proveito próprio, meu, como educadora, pela possibilidade que tive de mergulhar fundo no universo da minha própria sala de aula, analisando com pormenores a atividade dos cadernos de texto e as produções das crianças, instrumentalizando de forma mais consistente minha prática como professora e orientadora, reafirmando a necessidade de buscar, sempre, as razões que nos levam a propor esta ou aquela atividade, avaliando-as antes, durante e após o processo. Nada disso é realmente novo. São considerações que já vimos ouvindo há bastante tempo. Talvez, concretamente, como ainda o são em grande parte as crianças deste estudo, seja necessário que cada professor passe por esses mergulhos para compreendê-las e perceber sua real necessidade. Mas, ter tratado a análise desta experiência de trabalho escolar com o rigor canônico de uma investigação me parece estar muito de acordo com os estudiosos que hoje enfatizam a pesquisa da prática escolar como um grande agente de redimensionamento do saber e do fazer docente e como forma de aproximar a teoria da prática.

Quanto a isso, não me parece demais reafirmar a dificuldade em pesquisar a minha própria prática e um campo que me é tão próximo - o da sala de aula. No entanto, creio que algumas das surpresas com que me deparei ao longo da investigação, reveladas pela objetivação dos dados a partir da análise numérica e qualitativa dos textos, além de confirmar o exposto acima, sobre a importância de um mergulho mais profundo do educador no seu dia-a-dia, e no que elege como forma de trabalho, indicam que a pesquisa levada a termo para a realização desta dissertação obedeceu às regras de uma investigação distanciada e aberta às “falas” do campo.

Estes achados, sem dúvida, passam a balizar de alguma forma minha atuação, seja em sala de aula, seja na orientação pedagógica, e me permitem encaminhar a atividade do caderno de texto com mais subsídio e clareza, além de atender e receber, de forma mais consistente, às dúvidas e as contribuições do grupo de professores. Assim, se não são as teorias e certezas inabaláveis que nos

farão perceber as demandas, tampouco a empiria e o bom senso somente nos farão seguir um caminho mais frutífero.

Sobre as crianças, seus textos deixam claro as marcas de sua fase de desenvolvimento, lembrando sempre que os limites de idade são fluidos, o que as características do desenvolvimento se apresentam ora consolidadas, ora em desenvolvimento e, algumas vezes, um pouco além do descrito. Esse “movimento” é esperado e ambas as teorias utilizadas como referencial teórico deixam claro que faz parte de um processo que não é estático nem totalmente controlável. A análise de seus escritos mostra como transitam entre uma fase e outra do desenvolvimento cognitivo e emocional, na espiral descrita por Piaget, ainda que as características mais marcantes sejam mesmo as esperadas para a faixa etária, tanto na teoria piagetiana quanto na de Erikson. E, ainda que qualquer classificação possa ser limitante, conhecer os estudos que nos dão os parâmetros para entendê-las é de suma importância para que nossa atuação se construa sobre bases sólidas.

A respeito das inquietações enunciadas no segundo capítulo, as produções das crianças, ainda que em pequenos extratos, alertam para o perigo de nos prendermos aos estereótipos e ao lugar comum. Ora, é claro que as dúvidas, os aborrecimentos e as certezas destes que lidam com as crianças diariamente são legítimos, ainda mais porque é esta pluralidade de opiniões que permite o diálogo e a busca de novos caminhos. Mas o que há de ser ter como certeza é que modelos rígidos não traduzem, via de regra, a realidade. Assim como se espera do pesquisador que esteja atento aos sinais que se mostrem no seu objeto de pesquisa, esforçando-se por não se deixar dominar pelos seus parâmetros apenas, cabe ao educador estar aberto a possíveis diferentes explicações para o que ele observa.

Ouso afirmar que são crianças, apenas. Em tantas facetas iguais às de ontem, ou ao que fomos, nós, que lidamos com elas diretamente, em tantas outras diferentes, porque pertencentes ao um outro momento histórico e a outras configurações sociais. Plenas de certezas, dúvidas, receios, sonhos, desafios, obrigações, interesses. Certo é que necessitam da nossa mediação e intervenção, do nosso caminhar ao seu lado, indicando possibilidades, corrigindo trajetórias, aproveitando bons momentos, e mesmo aprendendo com as situações que nos trazem para melhor orientá-los.

Por fim, quanto à atividade em si, se acreditamos que cada um constrói seu próprio conhecimento, e que o reformula constantemente através do que lhe oferece o mundo externo, a possibilidade de escrever e interagir através desta escrita é de suma importância. Apesar de não ter havido a correção formal, a interação que de fato ocorreu a partir das trocas de cadernos, das leituras para os colegas e dos bilhetes, entre eles e entre nós, foi uma forma bastante eficaz de troca de pontos de vista.

Parece claro que o fato de os textos não serem estritamente dirigidos contribuiu muito para que aflorassem tantos relatos, tão reveladores, de tantos assuntos. Ainda que caracterizada como uma atividade escolar, tenho certeza de que foi um passo importante para o estabelecimento de uma relação mais natural com a escrita, tão artificializada pela própria escola, e tão fundamental como instrumento libertador, como nos afirma Chartier (2001):

“a leitura é um veículo que impõe autoridade. O texto transmite em sua leitura (ao menos é o que pensam os produtores de texto) uma ordem, uma disciplina, uma forma de coação. Pelo contrário, a escrita procura a possibilidade de liberdade ao ser utilizada para comunicação (...)” (p. 24)

Sobre o prazer na atividade, uma das inquietações que deram fôlego a este estudo, creio que a questão, na verdade, estava mal colocada para mim. Percorrido o trajeto até aqui, parece-me que minha preocupação, ou vaidade, era a de propor uma atividade que encantasse, a que os alunos se referissem sempre com gosto e entusiasmo... É óbvio que havia uma intenção pedagógica real, mas certamente acompanhada do desejo de ser bem recebida e, mais do que isso, festejada. É óbvio também que há, e deve haver sempre, lugar para isso na escola: arrebatá-los, fazê-los vibrar, deixar a marca de momentos especiais, o que não significa que outras atividades, de outras maneiras, não tenham sua significação e importância nesse percurso, de forma singular para cada aprendiz, e promovam, a seu modo, o prazer pela sua realização.

Posso afirmar - pela leitura e análise dos textos e bilhetes, pela lembrança dos momentos de sala de aula, pela leitura dos questionários – que houve, sim. Certamente não o tempo todo, com certeza intenso em vários momentos. E, analisando a trajetória deste estudo até aqui, identifico vários momentos meus de absoluto desprazer, cansaço, vontade de fazer qualquer outra coisa. Nada disso, no

entanto, foi maior do que os momentos de grande alegria pela conclusão de uma parte do texto, pela compreensão de algum novo dado. Talvez algum dos alunos guarde o caderno e leia seus textos com os filhos; quem sabe outro não vai escolher o caminho da Educação e propor a seus alunos uma atividade de escrita livre. O que ficou da atividade para cada um deles é uma incógnita.

Para mim, ficou o desejo de continuar buscando os caminhos que possam promover o crescimento harmonioso de qualquer criança, seja ela de que estrato social for, e uma crença renovada nas possibilidades da escola como um espaço privilegiado de formação e desenvolvimento de nossos alunos.

7

Referências bibliográficas

ALVES, R. (1984) *Conversas com quem gosta de ensinar*. Cortez Editora, Autores Associados, São Paulo.

_____ e DIMENSTEIN, G. (2003) *Fomos maus alunos*. São Paulo, Papirus.

ASSIS, M. (2002) *Conto de Escola* – Cosac Naify, São Paulo.

BAKHTIN, M. (1992) Metodologia das Ciências Humanas In *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes.

BEARD, R. M.(1978) *Como a criança pensa*. São Paulo, IBRASA.

BOURDIEU, P. (1998) Compreender In *A miséria do mundo*. Petrópolis, Editora Vozes.

BRANDÃO, Z. (2002) *Pesquisa em educação – conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro, Ed. PUC; São Paulo, Edições Loyola.

BRITTO, L. P. L. (2004) Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares) In Geraldini, J. W. (org) *O texto na sala de aula*. Petrópolis, Editora Vozes.

CADERNOS CEDES (1985) *Recuperando a alegria de ler e escrever*. São Paulo, Ed. Cortez.

CANÁRIO, R. (1996) Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas In: Barroso, J. (org) *O estudo da escola*. Porto, Porto Editora.

CHARLOT, B. (2001) A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos In: *Os jovens e o saber – Perspectivas mundiais*. Porto Alegre, Artmed Editora.

CHARTIER, A M (2002) Um dispositivo sem autor - cadernos e fichários na escola primária In: *Revista Brasileira da História da Educação* nº 3, jan/jun, pp 9-26

CHARTIER, R. (2001) A cultura escrita na perspectiva de longa duração In *Cultura, Escrita, Leitura e História*. Porto Alegre, Artmed Editora.

DOLLE, J. M. (1981) *Para compreender Jean Piaget*. Rio de Janeiro, Zahar Editores.

ERIKSON, E. (1968) O ciclo vital: epigênese da identidade In: *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro, Editora Guanabara.

FERREIRO, E. e PALACIO, M. G. (1987) *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre, Artmed Editora.

FREIRE, P. (1997) *A importância do ato de ler em três artigos que se complementam*. São Paulo, Ed. Cortez.

_____ (1999) *Educação como prática de liberdade*. 23ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

GADOTTI, M. (2004) *História das idéias pedagógicas*. São Paulo, Ed. Ática.

KRAMER, S. (1995) *Alfabetização, leitura e escrita – formação de professores em curso*. Rio de Janeiro, Papéis e cópias da Escola de Professores.

_____ e LEITE, M. I. (orgs) (1997) *Infância: fios e desafios da pesquisa*. São Paulo, Papirus Editora.

LA TAILLE, Y.(1992) *Piaget, Vygotsky, Wallon – Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo, Summus Editora

MACHADO, A. M. (2000) *Leitura Democratizada* In Dauster, T; Garcia, P. (org) *Teia de Autores*. Belo Horizonte, Autêntica Editora.

MAMEDE-NEVES, A. (2003) CD-ROM *Aprendendo aprendizagem*.

PACHECO, J. (2003) *Sozinhos na escola*. São Paulo, Editora Didática Suplegraf.

PAÍN, S. (1989) *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre, Ed, Artes Médicas

_____ (1991) *A função da ignorância*. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas.

_____ (1996) *Subjetividade e Objetividade – Relação entre conhecimento e desejo*. São Paulo, CEVEC.

_____ *Aprendizagem: Lugar de articulação entre desejo e cognição* In *Conversando com Sara Paín*, Revista Convergências nº 5 – CEPERJ

_____ *O papel da percepção, do afeto, da ação e da linguagem* In *Conversando com Sara Paín*, Revista Convergências nº 5 – CEPERJ

_____ (1997) *A cisão do pensamento e a divisão das disciplinas* In *Conversando com Sara Paín*, Revista Convergências nº 5 – CEPERJ

PATTO, M. H. (2001) *A produção do fracasso escolar*. São Paulo, Casa do Psicólogo.

PERRENOUD, P. (2001) *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre, Artmed.

PIAGET, J. (1978) *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro, Zahar Editores.

_____ (1985) *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária.

RODRIGUES, N. (1984) *Lições do príncipe e outras histórias*. Cortez Editora, Autores Associados, São Paulo

SABINO, F. (2001) *O Menino no Espelho* – Editora Record, Rio de Janeiro.

Site da MULTIRIO – www.multirio.rj.gov.br

SOARES, M. (1986) *Linguagem e Escola – uma perspectiva social*. São Paulo, Editora Ática.

TEIXEIRA, A. (1975) *Pequena introdução à Filosofia da Educação*. São Paulo, Cia Editora Nacional.

ANEXOS

Questionário de avaliação da atividade

Este questionário tem como objetivo conhecer a sua opinião sobre o caderno de texto.

Você não precisa se identificar, mas gostaríamos que respondesse a todas as perguntas e fizesse os comentários que achar importante. Para isso, abaixo de cada pergunta você encontrará espaços em que poderá registrar opiniões, comentários e sugestões.

1. Durante o ano você escreveu no caderno:

a)

<input type="checkbox"/> mais do que foi pedido	<input type="checkbox"/> somente o que foi pedido
<input type="checkbox"/> menos do que foi pedido	

b)

<input type="checkbox"/> espontaneamente	<input type="checkbox"/> algumas vezes espontaneamente
<input type="checkbox"/> somente quando a professora pedia	

2. Você acha que a atividade do caderno de texto é:

<input type="checkbox"/> ótima	<input type="checkbox"/> boa	<input type="checkbox"/> razoável
<input type="checkbox"/> ruim	<input type="checkbox"/> péssima	

3. Você gostou de escrever:

<input type="checkbox"/> todos os textos	<input type="checkbox"/> a maioria dos textos	<input type="checkbox"/> alguns textos
<input type="checkbox"/> poucos textos	<input type="checkbox"/> nenhum texto	

4. Você prefere escrever:

<input type="checkbox"/> textos livres	<input type="checkbox"/> textos com propostas
<input type="checkbox"/> às vezes textos livres; às vezes com proposta	

5. Você gosta de escrever?

<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> quase sempre	<input type="checkbox"/> algumas vezes
<input type="checkbox"/> quase nunca	<input type="checkbox"/> não	

6. Você acha que o caderno de texto ajudou a melhorar sua escrita?

<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> um pouco	<input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> não sei
------------------------------	-----------------------------------	------------------------------	----------------------------------

7. Se os textos do caderno fossem corrigidos:

a)

<input type="checkbox"/> você escreveria do mesmo jeito	<input type="checkbox"/> você escreveria com mais cuidado
---	---

b)

<input type="checkbox"/> você gostaria mais da atividade	<input type="checkbox"/> você gostaria menos da atividade
<input type="checkbox"/> não faria diferença para você	

8. Você acha que o caderno:

<input type="checkbox"/> fez você gostar mais de escrever	<input type="checkbox"/> fez você gostar menos de escrever
<input type="checkbox"/> não interferiu em seu gosto pela escrita	

9. Que sugestões você gostaria de fazer para o trabalho com o caderno de texto no próximo ano?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)