

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais -CCH
Programa de Pós-Graduação em Memória Social

**MEMÓRIA E DISCURSO EM MARCAS DE CORREÇÃO:
UM ESTUDO DE CADERNOS ESCOLARES**

Isa Cristina da Rocha Lopes

Rio de Janeiro
2006

ISA CRISTINA DA ROCHA LOPES

**MEMÓRIA E DISCURSO EM MARCAS DE CORREÇÃO:
UM ESTUDO DE CADERNOS ESCOLARES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal
do Estado do Rio de Janeiro, como requisito
parcial para obtenção do grau de Mestre em
Memória Social.

Orientadora Professora Doutora Evelyn Goyannes Dill Orrico

Rio de Janeiro
2006

ISA CRISTINA DA ROCHA LOPES

**MEMÓRIA E DISCURSO EM MARCAS DE CORREÇÃO:
CADERNOS ESCOLARES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Memória Social.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Evelyn Goyannes Dill Orrico
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
Programa de Pós-Graduação em Memória Social (PPGMS)

Profa. Dra. Lucia Maria Alves Ferreira
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
Programa de Pós-Graduação em Memória Social (PPGMS)

Profa. Dra. Ana Chrystina Venâncio Mignot
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Programa de Pós-graduação em Educação (PROPED)

Ao meu pai.

Inicialmente, e de modo muito sincero e carinhoso, quero agradecer à minha orientadora Professora Evelyn Goyannes Dill Orrico pela crença nesse projeto e pela confiança que depositou em mim como pesquisadora. Os caminhos que trilhamos na construção dessa pesquisa trouxeram não só conhecimentos acadêmicos, mas, sobretudo, aprendizados pessoais: sua clareza e firmeza me guiaram como modelo profissional.

Quero agradecer a todos os professores do Programa de Pós-graduação em Memória Social, em especial a Professora Lucia Maria Alves Ferreira, presente na Banca Examinadora. Estendo esse agradecimento a Professora Ana Chrystina Venâncio Mignot por todo incentivo e suporte teórico recebido ao longo da disciplina cursada na UERJ e também pelo entusiasmo que, acredito, partilhamos a respeito do tema dessa pesquisa.

Outro agradecimento especial ao Professor João Marcus Figueiredo Assis pelo apoio e generosidade que contribuíram de forma decisiva para o primeiro passo na realização desse estudo.

Quero agradecer a Priscilla Arigoni Coelho e Margareth Monteiro Gadelha pela parceria e opinião sempre sinceras, aos colegas da Linha de Pesquisa Memória e Linguagem e a todos da turma de Mestrado 2004.

Agradeço à Professora Maria Clara Correa por ter me apresentado Qfwfq*, personagem de Italo Calvino, que abriu meu pensamento para reflexões decisivas.

Agradeço a todos que “remexeram” seus arquivos pessoais em busca de cadernos escolares e contribuíram para a formação da coleção que constituiu o corpus de minha pesquisa.

Agradeço pelo apoio durante as ausências inevitáveis às Professoras Maria Emilia Augusto dos Santos, Patrícia Vianna, Sonia Picon e Regina Novello do Centro Educacional

* CALVINO, Ítalo. *As cosmicômicas*. Companhia das letras. São Paulo: 1992.

Anísio Teixeira; às Professoras Dora Frailfeld e Shirlei Kohl e toda equipe do Ensino Fundamental II da Escola Eliezer Steinbarg - Max Nordau.

Agradeço também a Lydía Reys e Mônica Villela pela amizade; a Ismália Cavalcanti pela ajuda preciosa na gramática, Rosemary Araújo do Vale pelo carinho que recebo todos os dias, a minha mãe pela paciência e a minha “filha mais velha”, Cyntia.

Agradeço ao Paulo por tudo e aos nossos filhos Laura, João e Miguel.

RESUMO

Este estudo realiza investigação sobre cadernos e “marcas de correção” inscritas em cadernos de classe da 1ª fase do Ensino Fundamental, entre 1951 e 2003, numa coleção com 45 exemplares recolhidos em arquivos pessoais. A expressão “marcas de correção” refere-se ao conjunto de registros escritos como palavras, frases, sinais gráficos e imagens utilizado por professores e alunos na correção das atividades. Aborda-se o caderno escolar como documento da narrativa escolar e suporte de um sistema lingüístico e cultural. Nessa perspectiva, suas marcas identitárias estão estreitamente vinculadas a esse contexto e aos indivíduos que com ele interagem. Considerando a ausência de dispositivos legais indicando de modo explícito procedimentos de correção, bem como de unidades teóricas que orientam o uso de tais marcas nos cursos de formação de professores, questiona-se como o professor se apropria dessa prática e analisa-se a sua permanência como marcas de memória discursiva e como evidências de uma construção identitária da comunidade escolar. Os cadernos são analisados como documento de memória e utiliza-se o conceito de memória social como um processo em constante negociação e norteador de grupos e instituições sociais. Conseqüentemente, examina-se o contexto em que professores e alunos estão inseridos abordando as marcas de correção e os cadernos escolares como dispositivos que medeiam as relações de ensino e aprendizagem e como evidências de contextos históricos, sociais e ideológicos. Foi utilizada pesquisa de cunho qualitativo organizada através da descrição e classificação das marcas em três categorias: marcas escritas, gráficas e imagéticas, entendendo as marcas de correção como uma prática discursiva que representa não apenas o discurso indicador de acertos e erros, mas discursos outros que medeiam relações de ensino e aprendizagem e relações institucionais.

Palavras-chaves: memória, educação, discurso.

ABSTRACT

The present study is a research on notebooks and inserted correction notes in school notebooks of the first phase of Elementary School. The collection is formed by 45 notebooks in the period of 1951-2003 collected from personal archives. The expression “inserted correction notes” is used to name all the corrections like sentences, graphic signs and drawings. It is intended to approach the notebook as a document of the narrative of the school and as a support of a linguistic and cultural system. In this perspective, one claims that its identity marks are closely related to this environment and the people who interact within it. Considering the absence of legal devices indicating in specific way correction procedures, as well as theoretical units on school teaching, it is necessary to question how the teachers learns to use them. Its presence and permanence at the educational context evidences the discursive memory and an identity practice of this community. The notebooks are analyzed as a memory document and the concept of social memory is approached as a reference that guides the groups and the social institutions and it is conceived as process of permanent construction. In this direction, it is necessary to consider the contextual conditions in which teachers and students are and analyze the inserted correction notes and the notebooks as a support that mediates the teaching/learning process. Also, it is necessary to consider them as an important evidence of historical, social and ideological contexts. This study used qualitative research organized through the description and classification of the marks in three categories: written marks, graphic marks and images. The correction marks were considered as a discursive practice that represents not only what is right or wrong, but also represents the relations among the school and the society.

Key-words: memory, education, discursive practices.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 2: MEMÓRIA ESCOLAR	24
2.1. <i>Memória e identidade na formação docente</i>	28
2.2. <i>A constituição de acervos pessoais</i>	31
2.3. <i>Caderno escolar: documento/monumento de memória</i>	36
2.3.1. Aparência externa: a capa	43
2.3.2. Organização das atividades	47
2.3.3. Resolução das atividades	54
2.3.4. Correção e avaliação das atividades	57
2.3.5. Caderno escolar: memória e identidade	64
CAPÍTULO 3: CADERNOS E MARCAS DE CORREÇÃO COMO REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS	72
3.1. <i>Escola, poder e discurso</i>	74
3.2. <i>Cadernos escolares: avaliação e correção das atividades</i>	82
3.3. <i>Marcas de correção</i>	88
CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA COLEÇÃO	91
4.1 <i>Descrição do corpus da pesquisa</i>	92
4.1.1 Apresentação do corpus	96
4.1.2 A Escola Guatemala	104
4.2 <i>Apresentação e análise das marcas de correção</i>	109
4.2.1 Localização e posição das marcas de correção	114
4.2.2 Material e cores utilizados na correção	116
4.2.3 Sinais gráficos da presença do professor	118
4.2.4 Sinais gráficos de erros e acertos	121
4.2.5 Registros escritos	128
4.2.6 Imagens	143
4.2.7 Outros indicadores: o professor como modelo	146
CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	158
ANEXO 1: FIGURAS	166
ANEXO 2: TABELAS	167

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

*“Sou eu que vou seguir você do primeiro rabisco até o beabá.
Em todos os desenhos coloridos vou estar
A casa, a montanha, duas nuvens no céu e o sol a sorrir no papel.
Sou que vou ser seu colega seus problemas ajudar a resolver
sofrer também nas provas bimestrais junto a você
serei sempre seu confidente fiel se seu pranto molhar meu papel.
Sou eu que vou ser seu amigo vou lhe dar abrigo se você quiser
quando surgirem os seus primeiros raios de mulher.
A vida se abrirá num feroz carrossel e você vai rasgar meu papel.
O que está escrito em mim comigo ficará guardado se lhe dá prazer
a vida segue sempre em frente o que se há de fazer...
Só peço a você um favor se puder
não me esqueça num canto qualquer”.*
Toquinho e Mutinho¹

Pelas palavras do poeta, o caderno, “confidente fiel”, fala da sua presença que, em determinado período da vida, talvez se apresente como um companheiro diário de confissão, de anotações íntimas, um suporte que permite registrar o que, talvez, não se queira esquecer. Ao mesmo tempo, o caderno parece perceber que a sua relação com o proprietário do caderno será efêmera e, talvez, por isso peça mais cuidado. Ele pede para ser guardado, mas não pelo medo do abandono, mas talvez apostando na possibilidade de um reencontro com um passado atravessado de marcas pessoais, de marcas de outros que estiveram presentes naquele período em que as lembranças aparecem concretizadas naquele objeto situado entre nosso presente e nosso passado.

Como disse o poeta, “a vida segue em frente” e o nosso olhar de hoje, para aquele caderno do passado, talvez evoque emoções, sensações, pois quem já esteve na escola guarda, senão um caderno antigo, ao menos na memória, lembranças desse objeto. Ainda que nosso presente esteja marcado pelos avanços da tecnologia digital, o suporte papel permanece e o caderno escolar se mantém como uma das formas privilegiadas de registro do ensino.

¹TOQUINHO e MUTINHO. *O caderno*. In: Casa de Brinquedos. Rio de Janeiro: Universal Music Brasil, 1983.

Essa proposta de estudo pretende analisar *como são corrigidos* cadernos escolares, através da observação de “marcas de correção” inscritas em cadernos da 1ª fase do Ensino Fundamental em uma coleção formada por 45 cadernos compreendidos entre 1951 e 2003. Pretende-se, nesta pesquisa, analisar a permanência desses indicadores como marcas discursivas da prática escolar e como evidências de uma construção identitária dessa comunidade. A expressão “marcas de correção” utilizada ao longo deste texto referir-se-á ao conjunto de registros escritos como palavras, frases, sinais gráficos e desenhos utilizados pelo professor na correção das atividades.

O interesse por este tema decorre, possivelmente, de uma trajetória pessoal e refere-se a um bom vínculo, como aluna, com o exercício da escrita escolar. Ainda guardo alguns de meus cadernos do antigo primário e, tal como assinalado por Gvirtz (1999, p. 26), a respeito da falta de arquivos oficiais de cadernos escolares, “Existem suspeitas de sobra para pensar que aqueles que guardaram seus cadernos da escola primária são aqueles que se supõe terem tido um desempenho escolar aceitável”.² Esses cadernos, preenchidos ao longo do período em que fui aluna da Escola Guatemala, também fazem da parte da coleção utilizada neste estudo.

Outro aspecto incluído nesta escolha relaciona-se com minha inserção profissional como professora da 1ª fase do Ensino Fundamental. A correção de diferentes documentos escolares como provas e trabalhos é uma prática rotineira do ofício do professor em todos níveis do ensino. No entanto, da Classe de alfabetização até a 4ª série, a correção de cadernos escolares apresenta-se como uma tarefa relevante e, talvez particular, em nosso cotidiano. Essa atividade habitual, rotineira e obrigatória em princípio, parece apoiar-se na certeza sobre a importância de se acompanhar o desenvolvimento da escrita do aluno e na necessidade de, a partir da correção, promover possibilidades para que ele adquira

²“Existen sospechas de sobra para pensar que aquellos que guardaron sus cuadernos de la escuela primaria son los que suponen haber tenido un desempeño escolar aceptable.”

determinados conhecimentos e, desse modo prosseguir em sua aprendizagem. No entanto, paralelo a essa certeza, surgem questionamentos sobre como realizar a correção desses registros no sentido de que essa prática seja efetivamente significativa para a aprendizagem. Muitos desses questionamentos relacionam-se com aspectos referentes à metodologia pedagógica: a) sobre quem deve corrigir: o professor ou o aluno; b) de que modo corrigir: se a lápis ou caneta; c) se devem ser utilizadas cores como vermelho ou azul; d) que observações registrar.

A partir da observação informal de cadernos escolares de diferentes professores e de diferentes escolas foi possível perceber que o uso de determinadas práticas na correção se mantinha com uma certa regularidade. Ao mesmo tempo, ao lembrar e reencontrar meus cadernos do antigo ensino primário pude verificar que, apesar da distância temporal, as mesmas marcas utilizadas hoje estavam lá presentes.

Essas duas constatações iniciais me conduziram a um questionamento sobre o contexto em que nós, professores, nos apropriamos dessa prática: nos cursos de formação de professores, nas orientações da legislação? Ou estaria apoiada em nossas lembranças como alunos e no exercício da profissão a partir da interação com outros professores?

A hipótese inicial formulada a partir desses questionamentos é a de que o uso de determinadas práticas na correção parece se manter ao longo do tempo e, aparentemente, de modo independente da escolha teórico-metodológica de cada escola ou do professor e se constituam, talvez, em marcações próprias e exclusivas da comunidade escolar. A partir dessa análise e considerando a ausência de dispositivos legais indicando, de modo explícito, o uso de determinados procedimentos de correção, bem como de unidades teóricas explícitas sobre o assunto no desenvolvimento dos cursos de formação de professores, questiona-se como o professor se apropria dessa prática escolar e se essas marcações inserem-se no campo da memória social e das tradições próprias desse grupo

profissional. Pretende-se observar nessa coleção a recorrência de marcas de correção e identificar possíveis relações entre elas.

No percurso deste estudo utilizaremos pesquisa de cunho qualitativo que será organizada através da descrição, ordenação e interpretação das marcas de correção presentes na coleção na perspectiva da análise de discurso. Tendo por base a perspectiva de Pêcheux formula-se que as marcas de correção representam um discurso assumido no âmbito da escola, produzindo sentidos e assumindo não apenas o discurso que indica acertos e erros, mas formulando discursos outros que correlacionam relações de ensino e aprendizagem e relações institucionais.

A escolha por cadernos dessa fase do ensino para composição desta coleção é justificada por apresentarem como critério homogêneo o fato de que as aulas de CA a 4ª série do Ensino Fundamental são, em geral, ministradas por um único professor que se ocupa das diferentes áreas do conhecimento. Esse critério permitirá a observação de registros mais ou menos regulares em uma cadeia menor de interlocutores.

Outros aspectos guiaram a formação do corpus dessa pesquisa e delimitaram o período de abrangência: as suas condições de produção e a carência de acervos oficiais abrigando uma série homogênea de cadernos escolares.

A elaboração de cadernos escolares é uma produção realizada pelo aluno ao longo de um ano escolar. Ao final desse período, o aluno leva-os para casa e são guardados, se assim desejarem, em seus arquivos pessoais e familiares. Por esses motivos, a formação dessa coleção, composta por 45 cadernos, resultou da contribuição voluntária de pessoas comuns que, por motivos diversos, mantiveram-nos preservados em seus arquivos pessoais.

No segundo caso, a falta de uma política arquivística oficial que articule o arquivo e a escola e a importância da preservação de documentos, com ênfase em cadernos escolares, vem sendo apontada por diferentes pesquisadores da história da educação. Sobre a dispersão de cadernos escolares, Mignot (2004, p. 83) assinala que

Diferentemente dos livros, cadernos escolares têm sido vistos como menores, insignificantes e desprezíveis, e não são guardados em locais nobres como as bibliotecas. Destinados ao lixo depois de seu uso, são difíceis de serem localizados e não têm merecido a mesma atenção dada a outros impressos, registrados em qualquer suporte físico resultante de processo de produção destinada à venda ou à distribuição gratuita, como monografias, periódicos, publicações em fascículos, fitas K7, Lps, fitas de vídeo, filmes, cds contendo som e/ou imagem, folhetos, livretos e partituras musicais, fotos, estampas, desenhos, medalhas, mapas, plantas, cartazes, sob a guarda da Biblioteca Nacional...

Vidal (2000, p. 38) ressalta a necessidade de uma política de preservação e descarte documental no âmbito dos arquivos escolares que seja norteada não somente pela lógica da história política e econômica, mas também pelo cotidiano das relações interpessoais:

No caso dos arquivos de escolas, cadernos de alunos, planos de aula, diários de classe são os primeiros documentos a serem jogados fora do arquivo morto na hora de uma limpeza. No entanto, pilhas e pilhas de Diário Oficial atolam os arquivos, multiplicados nas unidades escolares.

A pesquisadora aponta a necessidade de um debate interdisciplinar com a arquivologia que oriente a avaliação, descarte e preservação documental chamando atenção, também, para a necessidade de se dialogar com as ciências da informação no sentido da criação de bancos de dados organizados de modo que seja possível indexar informações em categorias nítidas e visíveis para o pesquisador:

Se conservar a materialidade dos documentos (e não apenas sua imagem, o que significa obter recursos materiais e humanos para as tarefas de higienização e acondicionamento), guardar peças que permitam perceber facetas do cotidiano e não simplesmente reponham a lógica organizacional e legal das instituições e referenciar as informações obtidas nos documentos (desenvolvendo índices, guias de fontes, dicionários e thesaurus) são importantes; (...) Estudos de casos, a partir de arquivos escolares, precisam ser elaborados, compondo diretrizes de descarte e acessibilidade, constituídos no trabalho direto com as fontes. (...) em

um exercício conjunto de historiadores da educação e arquivistas. (VIDAL, 2000, p. 41)

Segundo Bonato (2000, p. 45) os arquivos escolares são formados por uma ampla diversidade documental e o estudo dos documentos ali presentes permite a compreensão da escola no percurso de sua história:

Na verdade, os arquivos escolares são acervos constituídos por diversas espécies documentais, que são fontes para a pesquisa científica. Podemos dizer que o acervo arquivístico de uma escola é composto de fotografias, fichas de alunos, atas de notas, documentos pessoais, ficha de matrícula, correspondência, planos de aula, estatuto, regimento, resoluções, normas, entre outros. O fato é que esse tipo de arquivo deve ser otimizado, preservado, tendo seu valor reconhecido, pois retrata parte da vida dos que passaram pela instituição.

Nessa diversidade documental deve-se, ainda, incluir as produções realizadas cotidianamente no interior da sala de aula e configurariam uma categoria de documentos relativos às práticas escolares como provas, exercícios, manuais didáticos, planos de aula, diários de classe, trabalhos de pesquisa escolar, cartazes e cadernos escolares. E, no decorrer dessa análise, Bonato (2000, P.47) afirma a importância de se “abrir o arquivo para a escola e a escola para o arquivo em benefício da memória da educação e da história do país” com vistas à valorização do arquivo da escola pelos profissionais da educação e pelos alunos.

A atenção e interesse sobre uma abordagem relativa ao cotidiano do ensino se expressam por meio da criação de instituições voltadas para esse tema e como exemplo pode ser citado o Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro³ (CREP) como um lugar de preservação da memória da Educação no Município do Rio de Janeiro. Criado em 2002, o CREP se propõe a organizar, preservar e divulgar o acervo da Rede Pública Municipal, embora ainda não conte com um acervo disponível para consulta de cadernos escolares de diferentes épocas.

³ <http://www.rio.rj.gov.br/sme/crep>

Em conferência realizada no II Seminário de Educação, em 2004, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Mignot (2004) refere-se a duas exposições realizadas naquela universidade, organizadas em torno de documentos produzidos por pessoas comuns que “trazem as marcas da escolarização”: “Memória da escrita cotidiana” e “Papéis guardados”. Cita, ainda, outras iniciativas para a divulgação dos documentos escolares como a exposição do Museu da Escola Catarinense – “Memórias e escritas das pessoas comuns” e do Museu da Escola do Centro de Referência do Professor de Minas Gerais – “Ler, escrever e contar... [a história da alfabetização em Minas Gerais] destacando a relevância dessa documentação para um maior conhecimento da narrativa escolar:

Examinar estes documentos produzidos nos bastidores da sala de aula significa entendê-los como uma forma de escrita ordinária. (...) Longe de ser importante, é reveladora de crenças, valores, saberes e práticas. (MIGNOT, 2004, p. 81-83)

Ao longo de sua exposição, ao se referir sobre políticas institucionais de preservação de cadernos escolares, afirma que “tanto no Brasil quanto no exterior, até bem pouco tempo não se valorizava estes documentos como fontes e/ou objetos de estudos históricos”.(MIGNOT, 2004, p. 83).

Em Belo Horizonte, destaca-se o Museu da Escola do Centro de Referência do Professor de Minas Gerais⁴ (CERP/SEE-MG) que vem realizando um trabalho sistemático de preservação da memória da educação escolar. Além disso, busca, também, investir na formação do professor apoiando-se na disponibilização de experiências desenvolvidas no âmbito educacional ao longo de sua história. Peixoto (2000, p.38) justifica que a superação dos impasses vividos pela escola brasileira motivou a criação desse projeto de preservação de memória:

Pode parecer paradoxal a preocupação com a memória num momento em que a escola brasileira vive uma de suas mais sérias crises. Mas é a busca de soluções

⁴ Criado em 1994, o museu se localiza em Belo Horizonte e integra-se ao Centro de Referência do Professor da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

para esta crise que determinou a criação de um serviço voltado para a preservação da memória num programa de formação de professores. Segundo a equipe que concebeu e projetou o CERP, a superação desta crise depende, entre outras condições, de um quadro de referências que permita entender a escola e suas práticas.

No período de levantamento de bibliografia para elaboração deste estudo, foi realizada uma visita a esse Museu e foi possível constatar uma presença pouco significativa de cadernos escolares em comparação com outros objetos como mobiliário, fotos e documentos relativos à administração escolar. Em troca de correspondência eletrônica com a consultora do Centro de Memória do CERP/SEE-MG, Professora Anamaria Casasanta Peixoto, a professora comenta que o acervo do CERP conta com uma coleção em torno de 30 cadernos escolares.

As pesquisas realizadas pela equipe de pesquisadores desse Museu indicaram que as escolas preservam, em geral, o próprio prédio e algum mobiliário e que os materiais pedagógicos como livros didáticos, planos de aula, entre outros, recebem pouca ou nenhuma estratégia de preservação o que é citado por Peixoto (1998, p. 1) no catálogo do Museu:

As escolas, em princípio as grandes depositárias deste acervo, preservam, às vezes o próprio prédio – em especial as fachada – e alguns móveis antigos – em geral gabinetes e muito pouco ou quase nada em termos de documentos relativos às práticas pedagógicas. Materiais pedagógicos, tais como livros adotados, diários de classe, planos de aula, cartazes de leitura, atas de reuniões, etc., variam entre inexistentes nas escolas – por serem vistos como material superado, ‘traste velho’ – ou encontram-se em péssimo estado de conservação. (...) As escolas, geralmente, mantêm seu material pedagógico com vistas a consulta pelos alunos. Privilegiam portanto o armazenamento e a manutenção do material em uso no ensino.

A análise realizada em algumas cidades de Minas Gerais pode ser estendida ao resto do país uma vez que a falta de uma política governamental nesse assunto não promove a presença de profissionais especializados em preservação documental dentro da própria unidade de ensino. Assim, a política dos órgãos de administração escolar parece

autorizar o descarte documental a partir de uma perspectiva que não se fundamenta numa preocupação com a memória.

Peixoto (2000) destaca que a proposta desse centro não se restringe ao recolhimento e à preservação documental, mas também à socialização do acervo que foi se constituindo ao longo do projeto que é destacada pela contribuição da Museologia na montagem das exposições ali realizadas no sentido dos riscos ocasionadas pela segregação dos objetos de seu contexto. Relata, ainda que esse trabalho envolveu uma equipe transdisciplinar que considerou no processo de fichamento dos materiais iconográficos não apenas a descrição física dos objetos, mas também sua contextualização a fim de que pudessem ser utilizados como fonte de pesquisa:

Na qualidade de suportes materiais de ensino, os objetos iconográficos não se esgotam em si próprios. Assim sendo, seu potencial só poderá ser alcançado se esses fragmentos forem contextualizados na trama histórica, em seus múltiplos desdobramentos. (...) As fichas devem conter dados sobre sua função, condições e período de utilização na escola. (PEIXOTO, 2000, p. 44).

Os cadernos escolares como um lugar privilegiado de registro e portador de marcas dos que ensinam e aprendem abrigam em suas páginas registros de memória de pessoas comuns que enunciam práticas discursivas e revelam as diferentes posições assumidas pelos sujeitos que interagem nessa atividade. Por meio dos registros ali presentes pode-se compreender a produção escolar como representação discursiva, uma interpretação que deve estar o mais vinculada possível ao contexto já que seu conteúdo é um discurso assumido no âmbito da escola, mediando as relações de ensino e aprendizagem.

Assim, a utilização de cadernos como fonte de pesquisa neste estudo considera que cadernos escolares “falam” de práticas relativas ao discurso escolar e não só de práticas discursivas pedagógicas. No segundo caso, o aporte se daria por meio de uma análise de documentos que examinam a escola. Gvirtz (1999, p. 15) explica essa diferença entre

práticas discursivas escolares e práticas discursivas pedagógicas uma vez que, segundo a autora, trata-se de abordar o conteúdo dos cadernos como uma produção da escola.

A referência a práticas discursivas escolares está explicitamente mencionada para diferenciá-la de outro tipo de práticas discursivas, de práticas discursivas pedagógicas. As primeiras se distinguem dessas últimas quando se considera que são produções *da* escola e as segundas seriam produções *sobre* a escola, ou seja, conformariam metadiscursividades e, portanto seriam práticas discursivas (as pedagógicas) que se referem a outras práticas discursivas. O estudo de cadernos escolares de classe refere-se sem dúvida a práticas discursivas escolares.⁵

O conjunto de enunciados que compõe seu conteúdo parece simular um diálogo entre professor e aluno, reaparecendo ano após ano em cadernos de diferentes épocas, alunos, professores e escolas.

Ao analisar marcas de correção presentes nos cadernos dessa coleção pretende-se identificar como sua ocorrência produz sentidos no contexto mais imediato das relações cotidianas entre professores e alunos e, em um contexto mais amplo, na construção da identidade da comunidade escolar.

A articulação entre instituição e discurso deve buscar as relações que esse “dizer da correção” mantém com a memória e com as posições ideológicas dessa instituição fortemente hierarquizada. A inexistência de orientações didáticas ou legais explícitas que orientem como saber-fazer uma correção permite supor que é por meio desse acervo de memória discursiva que se materializa a presença das marcas de correção.

Nesse primeiro capítulo, além da justificativa e da motivação pelo tema são apresentadas algumas iniciativas de pesquisadores acerca do recolhimento e preservação de documentos e objetos fontes de pesquisa sobre história e memória da escola.

⁵ “La referencia a prácticas discursivas escolares está explícitamente mencionada para diferenciarla de otro tipo de prácticas discursivas, que se handado llamar aquí prácticas discursivas pedagógicas. Las primeras se distinguen de estas últimas en tanto se considera que son producciones de la escuela y las segundas serían producciones sobre la escuela, o sea conformarían metadiscursividades en tanto que serían prácticas discursivas (las pedagógicas) que se refieren a otras prácticas discursivas. El estudio de los cuadernos de clase refiere sin duda a prácticas discursivas escolares.”

No segundo capítulo, tendo como referência Halbwalchs (1990) para quem a memória aparentemente mais particular remete à de um grupo, intenta-se discutir que as lembranças individuais estão sempre interagindo com a sociedade, seus grupos e instituições. Nessa abordagem, ele explica que nesse processo de interação as lembranças se alimentam das diversas memórias partilhadas em grupo e estão fortemente apoiadas neste quadro de referências.

Pretende-se discutir de que modo a memória, como parte desse processo histórico, se revela através de uma linguagem própria que se perpetua como uma prática social da comunidade educacional e é concebida como um processo de construção permanente posto que é renegociada em situações vividas no presente.

A multiplicidade de saberes presentes na formação de cada um dos educadores revela a singularidade de cada um bem como a vinculação de sua história pessoal e de sua história profissional ao contexto institucional onde o significado do que é aprendido é dado por cada um a partir de seus interesses, valores, crenças e saberes. Desse modo, pode-se supor que, muitas vezes, as ações do professor se originem de sua memória pessoal, das lembranças deles mesmos como alunos, da lembrança de professores que tiveram ou de colegas de classe e, muitas dessas lembranças, apoiadas numa base identitária profissional comum, parecem contribuir para sustentação de determinadas práticas.

O caderno escolar como um documento integrante da narrativa da história da escola é portador do sistema lingüístico e cultural do qual faz parte, assim, postula-se que suas marcas identitárias estão em estreita vinculação com esse ambiente e com os personagens que com ele interagem: professores e alunos.

Desse modo, ainda no segundo capítulo, o caderno escolar será analisado como um documento de memórias coletivas e individuais que se transforma em documento/monumento. Para expor e discutir essa análise pretende-se examinar Le Goff

(1990) e Dodebei (2000) e será feita uma descrição desse documento e de sua composição física. Ao examinar sua função e representação nos processos de ensino buscar-se-á justificar porquê esse documento deve ser considerado como um lugar de construção de memória e identidade da comunidade escolar.

No terceiro capítulo, tendo como referência a organização estrutural e gráfica dos cadernos escolares pretende-se problematizar essa normatização no sentido de que as instituições estabelecem dispositivos próprios que sugerem um modelo de interação que impõe limites e entrelaça relações de poder, controle e vigilância. Tendo como referência a genealogia de Foucault para o surgimento das instituições, se discutirá de que modo os registros escritos no caderno escolar e as marcas de correção nele presentes podem ser entendidos como um discurso e como esse discurso articula-se com os conceitos de poder e identidade.

Ao se verificar a presença persistente dessas marcas de correção ao longo do tempo e analisar o modo como se articulam com os sujeitos que interagem nessa atividade escolar questiona-se de que modo esse saber discursivo foi se constituindo ao longo da história da escola. No decorrer dessa discussão, quer se pensar como essas marcas, entendidas como um conjunto de práticas discursivas (Foucault, 2004, p. 133)⁶ procuram definir e regular uma determinada configuração social.

Por fim, no quarto e último capítulo será feita a descrição das marcas de correção presentes nos cadernos da coleção e a apresentação das categorias utilizadas na classificação das marcas de correção: registros escritos, sinais gráficos e imagens. Ainda

⁶FOUCAULT, Michel. Arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. “Um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma época dada e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa.”

nesse capítulo são analisadas as marcas de correção e apresentadas as considerações do que foi observado efetivamente no corpus da pesquisa.

CAPÍTULO 2
MEMÓRIA ESCOLAR

“Se habitássemos ainda nossa memória, não teríamos necessidade de lhe consagrar lugares”. Pierre Nora⁷

Neste capítulo será abordado o conceito de memória social e sua importância na constituição da identidade desse grupo social representado pelo professor. A memória social, como um campo móvel, sujeito a diferentes formas de representação é norteador de práticas sociais. Os cadernos que compõem a coleção originam-se de acervos pessoais e familiares organizados em estreita relação com o desejo de memória e de inserção social.

Será apresentada a descrição dos cadernos escolares da coleção, seus registros serão apreendidos como vestígios integrantes de contextos históricos e sociais e, nesse sentido, abordado como um dos componentes da cultura material da escola.

Gondar (2005, p. 5) ao discutir o conceito de memória social, afirma que, admitindo-se a memória como uma construção, ela não é uma reconstituição do passado, mas uma visão do passado vista da perspectiva do presente e, por isso, em constante rearticulação. Isto é, a memória social é concebida como um processo que:

conduz a reconstituir o passado, mas a reconstruí-lo a partir das questões que nos colocamos, que colocamos a ele, questões que dizem mais de nós mesmos, da nossa perspectiva presente, do que do frescor dos acontecimentos passados.

Aponta, ainda, que somente no final do século XIX a memória passa a ser concebida como algo construído a partir das relações sociais e não como a verdade de um acontecimento.

Vernant (1973, p. 73-74) explica que para os antigos gregos, a memória era sobrenatural. Um dom a ser exercitado. A deusa Mnemosyne, mãe das Musas, “sob cujo patrocínio se dá a poesia” - possibilitava aos poetas lembrar do passado e transmiti-lo aos mortais. Vernant (1973, p. 73-74) explica:

⁷ NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: Projeto História n.º.10 Revista do programa de estudos pós-graduados em História e do departamento de História. São Paulo, 1993.

(...) a atividade do poeta orienta-se quase exclusivamente para o passado. Não o seu passado individual, e também nem o passado em geral (...) mas o ‘tempo antigo’, com o seu conteúdo e as suas qualidades próprias: a idade heróica ou, para além disso, a idade primordial, o tempo original. (...) Ele conhece o passado porque tem o poder de estar presente no passado. Lembrar-se, saber, ver, tantos termos que se equivalem.

No período medieval, continua o autor (1973, p. 35), ganha importância a memória como um dos componentes da trindade individual agostiniana “composta pela ‘mente divina’ (a memória), pelo ‘intelecto divino’ e pela ‘vontade divina’ (o amor)”. O cristianismo tem na lembrança o foco, na medida em que pauta o presente pela rememoração dos acontecimentos e milagres do passado. O tempo é marcado por comemorações litúrgicas, louvam-se santos e mártires e seus milagres são lembrados em datas precisas.

Na modernidade, o advento da imprensa promove mudanças fundamentais na organização e nas relações sociais, nas atividades, papéis e percepções do indivíduo trazendo mudanças importantes para o entendimento de memória individual e coletiva. De uma sociedade baseada na transmissão oral dos saberes necessários ao trabalho e à vida em grupo, surgem novas ocupações relacionadas ao comércio e à vida nas cidades que demandam registros de operações. Desenvolver-se-ão, a partir daí, artifícios cada vez mais sofisticados para guardar e disseminar a memória em textos e imagens. Em fins do século XVIII, Burke (2003, p. 161-165) relata que como resultado da disseminação dos livros, houve uma mudança significativa nas formas de leitura. Como consequência dessa disseminação, continua o autor, a leitura intensiva passa a ser estimulada nas escolas e universidades e no sentido de se apropriarem dos textos estudados, os estudantes eram incentivados a praticar a memorização por associação de idéias e imagens. Ao mesmo tempo, nesse período, faziam anotações nos textos estudados ou, ainda, a margem dos

textos traziam já impressas notas que sinalizavam a importância de determinadas passagens:

A leitura intensiva era incentivada nas escolas e universidades, onde grande familiaridade com certos textos de Aristóteles, Cícero, a Bíblia e o Corpus do Direito Romano, às vezes era exigida dos estudantes. Para adquiri-la os estudantes podiam praticar a arte clássica da 'memória artificial', fazendo esforços para associar aquilo que quisessem memorizar com imagens vividas e dramáticas localizadas em 'lugares' imaginados, como uma igreja ou um teatro. Séculos antes de Marcel Proust e seu contemporâneo, o sociólogo Maurice Halbwachs, o poder das associações e a importância da localização para o ato de rememorar eram claramente reconhecidos. (...) Por outro lado, os estudantes podem tomar notas sobre os textos. (...) As anotações podem ser feitas nos próprios textos, o leitor sublinhando passagens ou escrevendo na margem um título ou as palavras *nota bene*, às vezes simbolizadas pela imagem de um dedo apontado. Marginália desse tipo era às vezes inserida pelos impressores para tornar mais fácil a tarefa dos estudantes. Além disso, as anotações podiam ser feitas em cadernos especiais. Estudiosos bem organizados podiam manter cadernos diferentes para assuntos diferentes, como fazia Montesquieu com suas notas de historia, geografia, direito, políticas, mitologia, etc. (...) Como os pedaços de papel estavam sujeitos a deterioração, alguns estudiosos preferiam fazer anotações nas costas de cartas de baralho, ancestrais do sistema de fichas tão importante na vida intelectual até a recente chegada do computador pessoal.

Os estudos empreendidos por Maurice Halbwachs contribuíram para a compreensão dos quadros sociais que compõem a memória. Para ele, a memória aparentemente mais particular remete à memória construída pelo grupo. O indivíduo carrega em si a lembrança, mas está sempre interagindo com a sociedade, seus grupos e instituições. É no contexto destas relações que se constroem as lembranças individuais que está impregnada das memórias dos outros. O lembrar e as maneiras como percebe e vê o entorno se constitui a partir de uma rede de experiências e se alimenta das diversas memórias partilhadas em grupo estando fortemente apoiadas neste quadro de referências. Em sua análise, Halbwachs (1990, p. 54), conceitua que esses pontos de referência auxiliam na rememoração:

Um homem, para evocar seu próprio passado tem, freqüentemente, necessidade de fazer apelo às lembranças dos outros. Ele se reporta a pontos de referência que existem fora dele e que são fixados pela sociedade. Mais ainda, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos

que são as palavras e as idéias, que o indivíduo não inventou e que emprestou de seu meio.

Esses “pontos de referência” que estruturam a memória e inserem o indivíduo na comunidade resultam de ações cotidianas representativas do pensar de pessoas envolvidas nesse contexto. No próximo item será abordada a relevância desses pontos de referência na construção identitária da comunidade educacional no sentido de se pensar que é por meio da troca dentro do grupo que emerge a memória que o unifica.

2.1. Memória e identidade na formação docente

Na comunidade escolar a memória individual partilhada entre os professores parece contribuir para a construção de uma identidade profissional, uma vez que resulta de ações cotidianas representativas do pensar de pessoas envolvidas na construção identitária da própria instituição escolar. A necessidade de compreender as diferentes situações escolares leva o professor, muitas vezes, a recorrer aos professores mais experientes para obter informações e respostas sobre como agir diante das questões de seu dia-a-dia. A troca de experiências entre os pares parece exercer uma significativa influência no grupo, uma vez que os professores mais experientes são os que já possuem uma história profissional, os que detenham, talvez, a memória da instituição e, recebem, nesse sentido, um forte reconhecimento dos professores menos experientes. É possível crer que esse entrecruzamento de experiências vitalize a prática cotidiana justamente por se tratar de uma memória oriunda da prática docente, como aponta Santos (2003, p. 58):

(...) para que práticas coletivas exerçam influência sobre indivíduos é necessário que estes encontrem significado nessas práticas e as percebam. Não há determinação de convenções sociais sobre indivíduos, portanto, porque estes últimos estão se apropriando das convenções de acordo com critérios e julgamento. A memória coletiva é aquela presente em condutas complexas desenvolvidas pelos indivíduos em determinado contexto; a memória que existe é a memória ‘no’ grupo e não ‘do’ grupo.

A multiplicidade de saberes presentes na formação de cada um dos educadores revela a singularidade de cada um bem como a vinculação de sua história pessoal e de sua história profissional ao contexto institucional onde o significado do que é aprendido é dado por cada um a partir de seus interesses, valores, crenças e saberes. Muitas vezes, as ações do professor se originam de sua memória pessoal, das lembranças deles mesmos como alunos, da lembrança de professores que tiveram ou de colegas de classe e, muitas dessas lembranças parecem contribuir para uma maior eficácia de suas práticas. Halbwachs (1990, p. 26) explica que mesmo na “solidão”, entre as paredes da sala de aula,

(...) nunca estamos sós (...) nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem.

A duração e a estabilidade ou não de determinadas ações representam um processo de negociação entre a memória coletiva e as memórias individuais pois, como conceitua Halbwachs (1990, p. 34)

Para que nossa memória se auxilie com a dos outros, não basta que eles nos tragam seus testemunhos: é necessário ainda que ela não tenha cessado de concordar com suas memórias e que haja bastante pontos de contato entre uma e as outras para que a lembrança que nos recordam possa ser reconstruída sobre um fundamento comum.

Essa memória coletiva assentada em um passado comum tem a importante função de contribuir para o sentimento de pertinência a um grupo, uma vez que garante o sentimento de identidade do indivíduo calcado numa memória compartilhada não só no campo histórico, mas, sobretudo no campo simbólico abrangendo os objetos e as atividades nas diversas representações partilhadas no grupo.

A sala da aula comporta não só uma série de objetos próprios a esse espaço como também um certo número de atividades próprias a esse espaço, um espaço delimitado

coletiva e culturalmente. Em segundo lugar, contribuem para essa delimitação coletiva os papéis sociais do professor e dos alunos. Como representante da instituição desde o início da aula até o final do dia, o professor, por meio da linguagem e da seleção dos objetos a serem utilizados, orienta, conduz e regula as atividades próprias do ensino. Silva (2000, p. 10) explica que a utilização de determinados objetos e da linguagem a identidade é assinalada, “A identidade é marcada por meio de símbolos(...). Existe uma associação entre a identidade da pessoa e as coisas que uma pessoa usa”.

Como narrativas constituídas histórica e socialmente, as trocas entre os indivíduos de um grupo se fazem por meio da linguagem. Na escola, a seleção curricular e a elaboração dos planejamentos didáticos apresentam as escolhas de eventos e atividades que são considerados relevantes para o grupo e se tornam representações das crenças grupais e se constituem em esquemas do pensamento, da avaliação e da ação pedagógica.

Os cursos de formação de professores preparam academicamente profissionais de ensino para a aquisição de conhecimentos didáticos, técnicos e metodológicos. Isso significa dizer que a formação de professores pressupõe uma formação didática com vistas à preparação para a explicitação e interpretação do currículo formal, o que pressupõe o domínio da cultura a ser ensinada e avaliada. A sua formação capacita-o a utilizar um método de ensino, mas tudo aquilo que diz e como diz, o que apresenta e como apresenta, está bem mais perto do seu dia-a-dia de seu fazer docente do que apenas do conhecimento acadêmico adquirido.

A configuração curricular de uma escola corresponde, de fato, a uma certa imagem de cultura como um conjunto de conhecimentos que, por meio de atividades, organizam e permitem, em primeira instância, a professor e alunos se reconhecerem e se comunicarem.

No entanto, a transposição do currículo para a prática na sala de aula é influenciada pelo conjunto de experiências individuais que ocorrem nessa relação interpessoal entre

professor e alunos também pelos condicionantes afetivos e sociais que mobilizam um repertório originado da forma como cada um deles interioriza e se relaciona com a diversidade cultural e pessoal. Essa relação está, sem dúvida, sujeita aos imprevistos das reações e iniciativas tanto do professor quanto dos alunos.

Assim, Pollak (1992, p. 23) explica a construção da memória em seu caráter relacional no interior do grupo em seu percurso de existência e também na relação com o outro:

A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referências aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio de negociação direta com outros. (...) memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo.

Memórias individuais e coletivas se alimentam e têm pontos de contato com a memória histórica e são socialmente negociadas e, portanto, incluem elementos mais amplos do que a memória construída pelo indivíduo e seu grupo: memórias individuais, coletivas e históricas são co-construídas e se interpenetram e, como um processo de construção, apóia-se em escolhas que orientam uma direção política e social.

O próximo item pretende discutir o caráter arbitrário na organização de acervos pessoais bem como o caráter não neutro na seleção documental que orienta o trabalho do pesquisador.

2.2. A constituição de acervos pessoais

Em artigo intitulado “Arquivar a própria vida”, Artières (1998) chama atenção para a função e para o valor social dos arquivos pessoais afirmando que o homem arquiva sua vida como uma “prática de construção de si mesmo e de resistência”.

O autor explora três aspectos que constituem as práticas de constituição de arquivos pessoais: a injunção social, a prática de arquivamento e a intenção autobiográfica explicando que ao longo da existência os indivíduos são pressionados a arquivar, por meio de diferentes práticas, registros de sua vida cotidiana.

Para estar “inscrito” na sociedade é preciso manter arquivos que respondam às solicitações institucionais como documentos de identidade, comprovantes de pagamento, títulos de propriedade, diplomas, e também registros da vida diária e familiar em álbum de retratos, cartas e diários e que, ao organizarmos esses documentos pessoais, classificamos nossas vidas por meio de um “acordo com a realidade”:

Mas não arquivamos nossas vidas, não pomos nossas vidas em conserva de qualquer maneira; não guardamos todas as nossas maçãs da nossa cesta pessoal; fazemos um acordo com a realidade, manipulamos a existência: omitimos, rasuramos, riscamos, sublinhamos, damos destaque a certas passagens. (ARTIÉRES, 1998, p 11).

A seleção e o descarte de informações nesses arquivos indicam que o “arquivamento do eu” é uma prática arbitrária, pois a reunião desses registros possibilita uma versão particular das experiências do indivíduo e é norteado em função das atividades e das relações que atravessam a sua vida.

A constituição de arquivos pessoais é, portanto, o resultado de uma intenção deliberada e, por isso, sujeita a modificações. Se as experiências de vida são dinâmicas e se modificam ao longo do tempo, a seleção, classificação e descarte dos registros ali presentes se reorganizam e se atualizam em função dessas demandas. Sua configuração é orientada de acordo com uma lógica de sentido relacionada com as diferentes passagens de sua história, guiada pela motivação pessoal ou pela solicitação social. Isso significa dizer que seu conteúdo não é uma produção somente do indivíduo, mas é, também, constituído de informações que precisam ser retidas em função das demandas do contexto no qual está inserido. Assim, objetos que foram preservados podem, de repente, perder seu valor e

serem descartados; correspondências conservadas ao longo do tempo podem ser jogadas fora por força de uma desavença, documentos oficiais e/ou institucionais são incluídos e excluídos conforme o indivíduo avança na faixa etária ou ingressa em novas instituições. Em suma, o valor atribuído a determinados documentos acarreta uma certa classificação e são reorganizados em novas categorias em função dessas mudanças.

Se as condições de produção dos arquivos mudam por força de fatores internos e/ou externos, outro aspecto explícito ou não na intenção do titular é o destinatário desse arquivo. Como afirma Artières (1998, p. 32), o destinatário também norteia a seleção e o descarte:

Sempre arquivamos as nossas vidas em função de um futuro leitor autorizado ou não (nós mesmos, nossa família, nossos amigos ou ainda nossos colegas). Prática íntima, o arquivamento do eu muitas vezes tem uma função pública. Pois arquivar a própria vida é definitivamente uma maneira de publicar a própria vida, é escrever o livro da própria vida que sobreviverá ao tempo e à morte.

A partir do momento em que o arquivo é repassado para outra instância, como um membro da família, por exemplo, novos sentidos podem ser agregados podendo gerar, conseqüentemente, novas supressões ou acréscimos.

Os arquivos familiares, à semelhança dos arquivos pessoais, organizam as lembranças de um grupo e são pautados, em geral, numa sucessão cronológica que reúne os eventos mais significativos da vida familiar em imagens e registros escritos de nascimentos, casamentos, viagens, comemorações religiosas, exames e receitas médicas, documentos escolares e diários que cumprem a função de perpetuar e delinear a identidade de um grupo cabendo a cada nova geração o encargo de preservá-los e atualizá-los.

Por meio de um desejo voluntário, esses arquivos buscam a representação e o sentido de pertinência dos indivíduos revelando o valor cultural dos grupos sociais que compõem a sociedade como explica Artières (1998, p. 31)

(...) O arquivamento do eu não é uma prática neutra; é muitas vezes a única ocasião de um indivíduo se fazer ver tal como ele se vê e tal como ele desejaria ser visto. Arquivar a própria vida é, simbolicamente, preparar o próprio processo: reunir as peças necessárias para a própria defesa e organizá-las para refutar a representação que os outros têm de nós. Arquivar a própria vida é desafiar a ordem das coisas: a justiça dos homens assim como o trabalho do tempo.

O trabalho com esse tipo de arquivo, mediado pela distância temporal, deve considerar que há, ali, diversos sentidos atribuídos pelo sujeito ao longo da existência, e deve buscar não a lógica norteadora de sua configuração, mas a narrativa “escondida” nesse conjunto. Sobre isso, Heymann (1997, p.45) esclarece:

(...) o trabalho com arquivos pessoais tem que levar em conta o caráter arbitrário da configuração de cada um desses conjuntos, dada a independência e variedade das situações em que são gerados e acumulados os diversos documentos que os compõem, além das múltiplas interferências a que estão sujeitos.

Se as condições de produção de arquivos pessoais também obedecem a uma escolha voluntária orientada pelo destinatário desses arquivos, de modo semelhante, o pesquisador, ao buscar a elaboração de uma narrativa histórica, também seleciona, arquivar, descarta e classifica suas fontes de acordo com os problemas propostos previamente em sua pesquisa. A seleção documental é, portanto, uma ação deliberada e intencional do pesquisador uma vez que, diante do material disponível, ele orienta seu olhar numa certa direção e busca nesse acervo, documentos que possam responder suas questões de pesquisa como explica Rousso (1996, p. 86):

A utilização de um “arquivo” pelos historiadores só pode ser compreendida sob a luz da noção de “fonte”. Chamaremos de “fontes” todos os vestígios do passado que os homens e o tempo conservaram, voluntariamente ou não – sejam eles originais ou reconstituídos, minerais, escritos, sonoros, fotográficos, audiovisuais, ou até mesmo, daqui para frente “virtuais” (...) –, e que o historiador, de maneira consciente, deliberada e justificável, decide erigir em elementos comprobatórios da informação a fim de reconstituir uma seqüência particular do passado, de analisá-la ou de restituí-la a seus contemporâneos sob a forma de uma narrativa, em suma, de uma escrita dotada de uma coerência interna e refutável, portanto de uma inteligibilidade científica.

Contudo, há uma oposição importante entre a intenção de quem elabora seu arquivo pessoal e entre quem elege esse arquivo como objeto de pesquisa. No primeiro caso há uma intenção pessoal e deliberada de arquivar sem que haja nisso, necessariamente, uma consciência histórica pré-determinada. No segundo, do pesquisador, há uma intenção planejada de “seguir as pegadas de alguém”, elevando esses vestígios do passado à condição de fonte histórica. Essa construção deve ser norteada por uma visão crítica que lhe permita uma narrativa coesa que se inicia no momento em que ele estabelece um corpus de pesquisa coerente com as hipóteses formuladas a priori. Ainda, continua Rousso (1996, p. 88), a elaboração da narrativa é uma operação de seleção que não está desvinculada do objetivo final e não se pode pensar a fonte fora das questões formuladas:

Um testemunho colhido ou um documento conservado só deixam de ser vestígios do passado para se tornarem “fontes históricas” no momento em que um observador decide erigi-los como tais. Toda fonte é uma fonte “inventada”, assim como todo “indivíduo histórico”, no sentido em que falava Max Weber, é uma construção, um tipo ideal.

Para esse autor, o vestígio...

induz a não pensarmos a “fonte” fora da pergunta e do olhar do historiador que, como um cineasta que desloca seus refletores e suas objetivas ao longo dos planos, vai esclarecer de maneira parcial uma seqüência do passado, vai, ele também, criar um vestígio, deixar uma marca, uma mediação.

Essas narrativas se constituem em interpretações, em representações da realidade que visam à construção, no presente, de um passado ausente e, como narrativas mediadas pela linguagem, são construídas socialmente estando inseridas em contextos históricos e ideológicos dos indivíduos que as elaboram o que lhe atribui um caráter provisório.

Em relação aos documentos que inscrevem o indivíduo na sociedade e que, por isso, estão presentes em seus arquivos pessoais, encontram-se aqueles solicitados no decurso de sua passagem pelas diferentes instituições da sociedade. Nessa passagem ele é inserido em novos arquivos segundo critérios próprios a cada instituição. Ao ingressar na

escola, por exemplo, em boletins e históricos escolares, em livros de atas, em certidões de conclusão, fotos de formatura...

Ao mesmo tempo em que é incluído nos arquivos dessa instituição é, também, solicitado a produzir novos e variados registros - provas, exercícios, trabalhos de pesquisa, cartazes a serem fixados em murais, cadernos escolares – e, assim, cotidianamente, novos documentos relacionados a esse percurso escolar vão formando novos arquivos que, muitas vezes, passam a integrar os arquivos familiares já existentes.

Os cadernos que integram a coleção analisada nesse estudo fazem parte desse tipo de arquivo familiar. No próximo item será feita uma descrição desses cadernos além de discutida a sua presença no âmbito escolar.

2.3. Caderno escolar: documento/monumento de memória

A organização estrutural de uma escola pressupõe a sua organização espacial – salas de aula, biblioteca, pátio de recreação; a sua organização em torno dos objetos inseridos ali – disposição de carteiras escolares, quadro-negro, murais, livros e cadernos. Nessa distribuição entre espaços e objetos, cotidianamente, interagem professores, alunos e outros profissionais ligados ao ensino. Portadora desses elementos universais, a escola é um lugar que se pode distinguir de outros justamente por comportar no seu espaço elementos que a tornam distinta de outras instituições. Seu funcionamento acontece em torno dessas múltiplas relações entre estrutura e indivíduos com interesses e posições diversas, que se referem a uma dinâmica própria de cada escola. É dizer que nesse lugar partilha-se uma linguagem comum, cujo significado é produzido cotidianamente na interação entre espaço, tempo, objetos e indivíduos.

Perceber o entrecruzamento entre os objetos e as representações que se originam dessa interação é delinear uma identidade de grupo que orienta as ações de todos que

participam desse espaço. Segundo Geertz (1978, p. 24), a cultura é um sistema de relações e significados que permite uma descrição de comportamentos, valores, crenças e princípios dos diferentes grupos.

Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria de símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos: ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade.

A descrição desse lugar permite compreender como a escola produz uma cultura interna que lhe é particular que expressa valores e crenças partilhados pelos membros dessa instituição, o que significa reconhecer os múltiplos sentidos do cotidiano escolar como resultante das interações que ocorrem entre os diferentes atores, cada um deles com interesses, experiências e maneiras diversas de olhar o mundo.

A presença dos objetos que circulam nesse espaço não é importante em si mesma, mas importante pela função que ocupam em relação ao contexto e a forma como são ou não disponibilizados aos indivíduos. O valor dos artefatos escolares deve ser analisado em referência ao quando, ao como e a quem o utiliza. É dizer que funcionam como mediadores das relações entre professores, alunos e conhecimento. Objetos como lápis, canetas, calculadoras são disponibilizados de acordo com as previsões estabelecidas nos planejamentos didáticos. Uma unidade escolar pode considerar prematuro o uso de canetas por alunos que estão iniciando sua alfabetização e indicar o uso de lápis. Do mesmo modo, a seleção do modelo gráfico de caderno escolar a ser usado por uma determinada matéria pode ser aquele em que a disposição das linhas se situa a partir da metade direita da folha. Esse tipo de caderno, chamado meia-pauta, permite que as ilustrações se situem ao lado do texto escrito.

O papel mediador dos instrumentos de ensino encontra-se em estreita relação com as atividades de ensino e, enquanto o estudante está aprendendo a utilizá-los, é possível

que exija do aluno, até seu total domínio, uma atenção bastante consciente. Ele aprende que há uma determinada habilidade a ser dominada com total perícia e compete ao professor colocar à disposição recursos que servirão, provavelmente, para aprendizados cada vez mais sofisticados.

Outra função mediadora desses objetos é a delimitação de papéis. A disposição das carteiras escolares na sala de aula, por exemplo: o tipo de mesa do professor nem sempre é igual ao tipo de mesa dos alunos e, ainda, em diversas unidades escolares, essa mesa posiciona-se à frente das mesas dos alunos. Essa distinção tanto no tipo quanto na disposição espacial define a diferenciação na função de cada um dos indivíduos nesse espaço.

O mesmo pode ocorrer em relação à utilização dos objetos de escrita ou do espaço gráfico do papel: o aluno escreve a lápis e o professor escreve com caneta; o aluno escreve no centro da página, entre as margens, já o professor pode registrar comentários e observações na margem das folhas. Assim, a forma e o conteúdo encontram-se fortemente implicados nos processos de aprendizagem. A invenção e o uso desses artefatos culturais dentro da escola surge no contexto das atividades e agrega-se a esse contexto o discurso lingüístico que ali ocupa um papel mediador significativo uma vez que os significados atribuídos a esses objetos funcionam de acordo com as representações construídas nos processos de ensino. É por meio do discurso que os membros da comunidade se apropriam da cultura escolar.

Nessa interação vão se construindo expectativas sobre comportamentos e formas de atuação de cada um dos indivíduos e também sobre os usos dos diferentes objetos dessa cultura. Ao significar seu desempenho e modo de utilização dos elementos ali dispostos observa-se como a cultura é disposta para marcar e manter a identidade de grupo.

Se os espaços físicos e temporais como a sala de aula e o tempo da aula estão destinados à interação entre professores e alunos para o exercício específico do ensinar e do aprender, os objetos disponíveis, em particular, suportes de escrita como folhas de exercícios, murais, livros didáticos, provas escolares, também se constituem em fortes elementos identitários dessa comunidade. Isolar esses elementos e proceder em uma análise meramente descritiva pode informar como são disponibilizadas as informações nesse lugar. No entanto, interessa mais do que isso: interessa investigá-los naquilo que estão representando, ou ainda nas representações que os indivíduos lhes atribuem.

Desse modo, é importante tanto entender a maneira como os indivíduos interagem, constroem significados e transmitem esses significados, quanto a função deles no contexto, pois viabiliza analisar a escola como uma instituição que constrói uma identidade própria, possibilitando seu reconhecimento como um espaço cultural, lugar que agrega determinados personagens atravessados por determinadas identidades. Entender a cultura escolar é entendê-la como uma instituição da sociedade que, embora possua suas próprias formas de ação construídas no decorrer de sua história, também estão incluídos nessa construção os confrontos e conflitos oriundos de determinações externas a ela.

O pesquisador espanhol Antonio Viñao Frago (1999, p. 330) em livro sobre história da cultura escrita aborda os usos escolares e sociais da leitura e da escrita e destaca que antes do século XIX o ensino da leitura antecedia o ensino da escrita e que uma das principais inovações pedagógicas desse século foi a não separação temporal entre o ensino da leitura e da escrita dizendo que “três acontecimentos caracterizaram a evolução tecnológica da escrita manual ordinária ou corrente: a busca da rapidez, da simplicidade e da funcionalidade”. Aponta, ainda (2001, p. 336) que o ensino da escrita durante o século XIX foi introduzido na escola com o objetivo de que os estudantes apresentassem uma

escrita “clara, legível, limpa, rápida, com certa elegância - fruto da regularidade e da ordem – que incluísse um estilo ou marca pessoal.”⁸

Nesse período, o ensino da escrita foi agregando novas modalidades textuais sendo uma dessas modalidades o caderno escolar onde o aluno escrevia cotidianamente exercícios, notas e apontamentos das explicações dos professores. A generalização da escolarização e sua ampliação, explica o pesquisador, “... têm feito da escola, hoje, o lugar de aculturação da escrita das novas gerações.”⁹(FRAGO, 2001, p. 338)

A primeira justificativa para se destacar nesse item o caderno escolar de outros suportes de escrita como boletins de notas, provas, folhas de exercícios, relatórios de acompanhamento de alunos, murais e livros didáticos é por se considerar este documento como uma unidade temporal que abriga o registro cotidiano e sistemático de um tempo vivido entre alunos e professores. A segunda justificativa é pelo entendimento de que esse conjunto de registros se organiza graficamente de modo particular e requer o aprendizado e uso de determinadas normas próprias ao universo de saberes escolares. Em terceiro lugar, como se verá nos próximos capítulos, trata-se de entender seus registros como um conjunto de enunciados relativamente regulares que se combinam de determinado modo configurando o que foi denominado na introdução como práticas discursivas escolares.

Hébrard (2001, p. 121) fala sobre a importância de sua presença na história da escola:

O caderno, tanto por sua inserção na história da escola quanto pela preocupação de conservação da qual ele foi objeto, é certamente um testemunho precioso do que pode ter sido e ainda é o trabalho escolar de escrita.

⁸ “El objetivo final, em lo que a los caracteres se refiere, era el de conseguir una letra, clara, legible, limpia, sencilla, rápida, com uma cierta elegância – fruto de la regularidad y el orden – e incluso um estilo o sello personal.”

⁹ “La escolarización general y su ampliación, obligatoria o de hecho, hasta los 16 o 18 años na heco hoy de la escuela el lugar institucional de aculturación em lo escrito de las nuevas generaciones.”

Fonte para a história da educação, o caderno, capturado pela análise do pesquisador, transforma-se em documento/monumento. Le Goff (1990, p. 547) explica que ao trabalhar com testemunhos da história, o pesquisador elege dados, reúne, compara, organiza, analisa e desnaturaliza o documento no sentido de considerar as condições de sua produção histórica, pois

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem consciente ou inconsciente, da história da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou manipulado, ainda que pelo silêncio.

Dodebei (2000, p. 60) sustenta que o conceito de documento apontado pela Arquivologia, Biblioteconomia, Museologia, História, Arqueologia e Direito considera como atributos a informação e o suporte físico, mas aponta que são as associações feitas ao longo de uma pesquisa que elevam esses vestígios à categoria de documento:

A formação de conjunto de registros para espelhar a síntese de aspectos de determinada cultura ou culturas, em uma leitura mais concreta, é representada pela intencionalidade na localização de vestígios, artefatos, textos, objetos, monumentos com o intuito de interpretar os fatos históricos e sociais. A reunião desses registros proporciona uma fonte inesgotável de informação potencial, à espera de interlocutores que agregarão a esses a sua tábua cultural, ou seja, sua experiência de vida, unida à sua capacidade de associação. O resultado desse processo se dá, prioritariamente, sob a forma de relatos, que, por assim dizer, se transformam em outros registros, numa cadeia inesgotável de fontes/interpretações.

A conceituação da Arquivologia para documento parece confirmar o entendimento de *caderno como documento* já que considera como documento o que pode vir a ser fonte para o estudo e pesquisa. A ênfase na memória se justifica pela sua permanência no curso da história da educação como fonte de testemunhos de práticas pedagógicas, mas também como presença da atividade humana na inserção do indivíduo no mundo social da escrita, conforme afirmação de Dodebei (2000, p. 62):

...os documentos são de valor primário quando representam uma ação ainda em curso, o que os coloca na esfera dos arquivos correntes (...) Após essa etapa, caso tenham sido avaliados como importantes para o estudo e pesquisa, aí sim se transformam em fontes permanentes, incorporando um valor secundário à ação corrente, passando a constituir as fontes de prova documental.

Ao definir o caderno escolar como um documento considera-se que ele é portador de memórias coletivas e individuais dialogando no contexto institucional, construindo significados. Nesse sentido, professores e alunos, em interação nesse ambiente, partilham diversas situações e diversos objetos que presentificam a instituição e, por isso mesmo, definem a sua identidade. Halbwachs (1990, p. 54), agrega a essa definição o valor dos referenciais externos que revigoram as lembranças individuais:

Um homem, para evocar seu próprio passado tem, freqüentemente, necessidade de fazer apelo às lembranças dos outros. Ele se reporta a pontos de referência que existem fora dele e que são fixados pela sociedade. Mais ainda, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as idéias, que o indivíduo não inventou e que emprestou de seu meio.

No processo de escolarização, os alunos aprendem diferentes práticas de escrita. Mais do que simples codificação de sinais gráficos, a apropriação dessas práticas traz implícitas dimensões políticas e sociais que colocam em cena relações hierárquicas entre os indivíduos e entre esse indivíduos e os saberes escolares. Collota (2002, p. 256-257) explica que aprender a ler e a escrever diz respeito a um aprendizado de ordem cognitiva, mas também de ordem social,

É dizer que a apropriação de práticas de escrita que as crianças fazem nas escolas supõe a produção de escritas distintas daquelas que a mesma escola permite. Existe uma relação hierárquica entre aquelas escritas que a escola ensina, proíbe e corrige e aquelas que reprime, castiga e menospreza. A mesma escola que ensina as técnicas de codificação do escrito tem o problema de direcionar o uso correto dessas técnicas no vocabulário, no discurso, nas temáticas e nos suportes ‘permitidos’. (...) Mundo que permite, proíbe, ignora ou idolatra escrituras. Mundo que ensina ou deixa de ensinar uma ou outras escritas.¹⁰

¹⁰“Es decir que la apropiación de las practicas de escritura que los chicos hacen en las escuelas supone la producción de escrituras distintas a las que la misma escuela permite. Existe una relación jerárquica entre aquellas escrituras que la escuela enseña, proscrib e corrige y aquellas que reprime, castiga y menosprecia. La misma escuela que enseña las técnicas de codificación de lo escrito tiene el problema de encauzar el correcto uso de esas técnicas en el vocabulario, el discurso, las temáticas y los soportes ‘permitidos’. (...) Mundo que permite, prohíbe, ignora o idolatra escrituras. Mundo que enseña o deja de enseñar a escribir una u otras escrituras.”

Aprender a usar um caderno escolar constitui-se num aprendizado dirigido e organizado de acordo com determinados procedimentos. O educador e pesquisador francês, Jean Hébrard (2001, p. 118-122) relata que “o caderno é um instrumento comum do aluno de colégio desde o século XVI” e situa a generalização do caderno escolar na França no primeiro terço do século XIX, embora não existam fontes documentais precisas que estabeleçam uma história do caderno escolar e aponta que

no momento mesmo em que o exercício se torna o centro do trabalho escolar de alfabetização, o caderno não só se oferece como suporte do mesmo, mas ainda lhe confere sua verdadeira significação.

A descrição de sua materialidade física talvez permita a desnaturalização desse documento e evidencie seu caráter normativo: a sucessão seqüencial das folhas agrupadas, a ordenação temporal das atividades assinaladas pela presença constante da data no alto da página, os títulos que enunciam as atividades, o uso de letras maiúsculas ou sublinhadas para destacar determinados itens, as linhas de margem à esquerda e à direita que delimitam o espaço para a escrita, as instruções das atividades que utilizam um vocabulário relativamente estável, revelam que o manejo de cadernos escolares pressupõe algo mais do que apenas aprender a escrever, mas pressupõe o aprendizado de determinada organização gráfica. Este suporte de escrita é muito mais do que um material escolar, pois é um local onde se aprende uma estrutura de registro exclusiva da escola, Hébrard (2001, p.131) questiona que essa espacialização da linguagem talvez seja uma das formas de inserir a criança na cultura escrita:

(...) não poderia se pensar que é por meio desta espacialização da linguagem que a escola procura fazer as crianças entrarem na cultura escrita? É o que parece que se pode ler nos cadernos.

2.3.1. Aparência externa: a capa

Essa atenção à organização gráfica permite supor que, do ponto de vista do ensino, o caderno seja um suporte de estudo a ser consultado quando necessário, as informações ali

contidas devem estar acessíveis: na capa o nome da escola, do professor, do aluno, a série correspondente, a turma, o ano e o conteúdo do que se verá no caderno – se de matemática, língua, se é um caderno de lições de casa, etc. Ainda nessa perspectiva é necessário garantir sua durabilidade já que será manuseado ao longo de um ano letivo. Isso, talvez, justifique o uso de uma capa sobre a capa original. Essa característica, no entanto, pode ter, também, o objetivo de garantir uma certa uniformidade entre os cadernos de uma mesma classe e/ou escola. Pode-se supor que este procedimento procure estabelecer uma identidade institucional: os cadernos escolares dessa escola são encapados com esse material. Por meio dessa representação a escola assinala uma identidade e marca a diferença do caderno escolar de outros suportes de escrita. É válido relacionar essa prática de encapar cadernos aos uniformes escolares que, também marcam a diferenciação entre grupos escolares. A atenção nessa marcação simbolizada por intermédio da escolha de uma capa e não de outra representa uma parte de todo o sistema de classificações da instituição porque, como explica Woodward (2000, p. 14) a diferença é relativa a outras identidades e se estabelece, muitas vezes por meio de marcações simbólicas:

a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades (na afirmação das identidades nacionais, por exemplo, os sistemas representacionais que marcam a diferença podem incluir um uniforme, uma bandeira nacional ou mesmo os cigarros que são fumados).

As imagens abaixo mostram a atenção a essa uniformidade na capa dos cadernos:

CADERNOS DE UMA MESMA ESCOLA
ESCOLA A: anos e séries diferentes

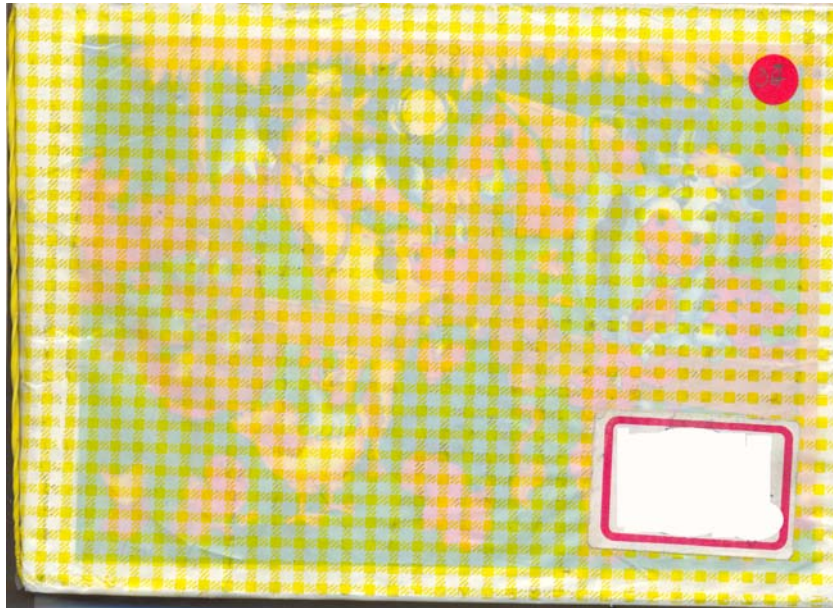


Figura 1: Material plástico xadrez, 1ª série – 2002



Figura 2: Material plástico xadrez vermelho, 2ª série – 2003

ESCOLA B: mesma série e anos diferentes

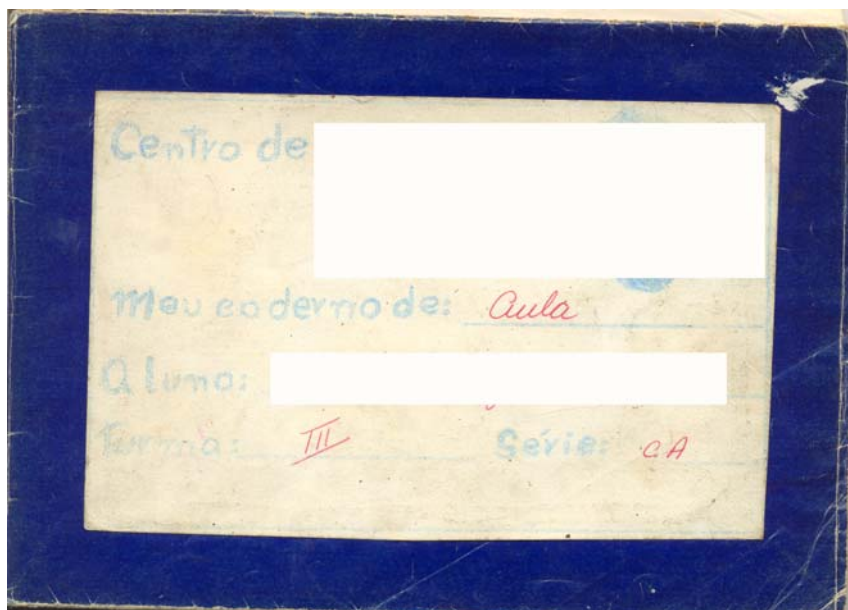


Figura 3: Papel azul, CA – 1983

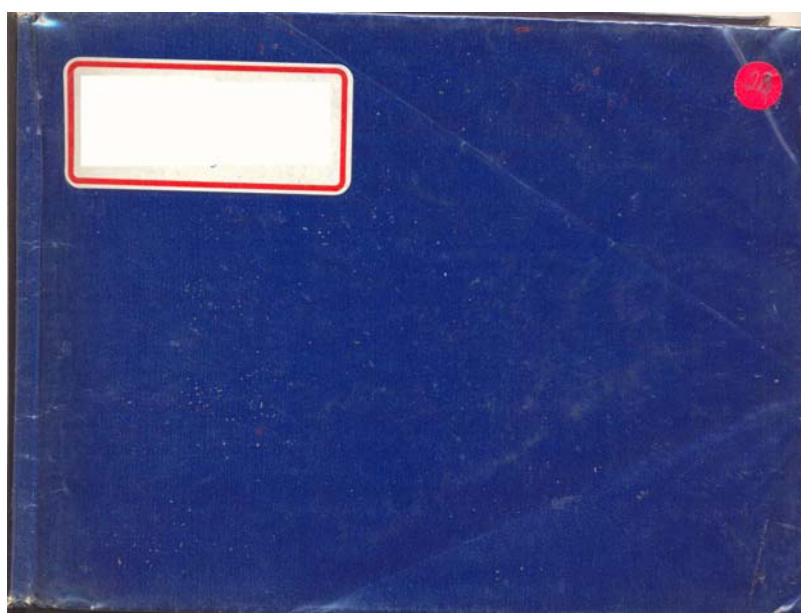


Figura 4: Papel azul, CA – 1984

ESCOLA C: série e ano diferentes



Figura 5: papel vermelho com plástico transparente sobreposto, 1ª série – 1989

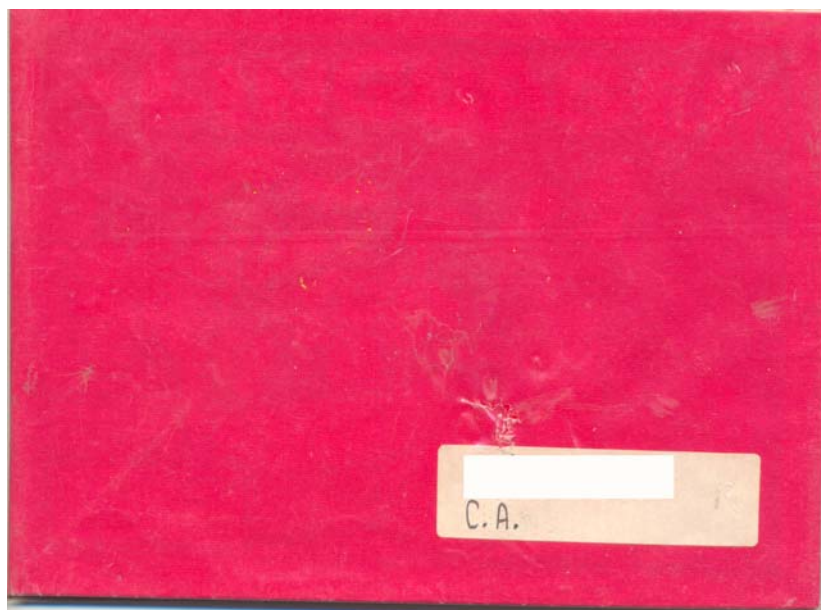


Figura 6: papel vermelho com plástico transparente sobreposto, CA – 1992

2.3.2. Organização das atividades

No item 2.2.1 afirmou-se que o caderno escolar se constitui em uma unidade temporal. O que define essa temporalidade é o tempo socialmente instituído para a atividade escolar, chamado de ano letivo.

Atualmente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB), datada de 1996, estabelece em seu segundo capítulo, seção I, das disposições gerais, artigo 24, item 1, a seguinte disposição para o ano letivo:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

Embora a coleção de cadernos desse estudo abranja seis décadas - período em que, certamente, houve modificações na legislação educacional – destaca-se a lei em vigor no sentido de reforçar a afirmativa de que o limite para a acumulação de informações na escola não é neutro, ao contrário, é mais um conceito que materializa um determinado modelo de educação instituindo um discurso pedagógico e cultural.

A articulação entre memória e tempo difere substancialmente da articulação entre história e tempo; as bases que orientam os aspectos temporais na relação memória e tempo referem-se não ao que é estabelecido linearmente ou por intermédio das leis. Esses acordos, na verdade, são representações de construções sociais. Assim, a acumulação de informações nos cadernos escolares está posicionada nesse espaço temporal/social que, embora condicionado pelo calendário escolar, se pauta mais na programação acadêmica definida por cada unidade escolar.

Gvirtz (1999, p. 47) explica que os cadernos escolares se estruturam em função de três eixos: o tempo, a atividade e o conteúdo das matérias a ensinar. No entanto, ressalta que o tempo como medida isolada não tem sentido uma vez que prevalecem sobre ele a atividade e o conteúdo das matérias a ensinar. Assim, supõe-se que a quantidade de atividades relativas a um item do programa pode variar de acordo com a sua relevância no contexto curricular e que o tempo escolar é um aspecto relacionado à finalização das tarefas:

Ao cruzar as variáveis de tempo com a quantidade de atividades o trabalho realizado nos cadernos, se apresenta a noção de rendimento ou produtividade, como medida. O tempo, como medida isolada, perde sentido em si mesmo e abre espaço para as medidas citadas anteriormente. O dia não termina enquanto não se termina a tarefa estipulada.¹¹

Nos cadernos escolares o tempo se assinala pela presença constante da data no início de cada dia escolar e o espaço a seguir é ocupado por atividades que parecem se manter com uma certa regularidade: cópias, ditados, contas, tabelas a preencher, problemas a resolver, redações, exercícios variados, registros de eventos particulares ao ambiente da sala e/ou da escola, registros de eventos locais e/ou nacionais... A distribuição das matérias presentes no caderno – matemática, português, história, geografia, ciências – articula-se ao universo de conhecimentos socialmente instituídos, constituindo-se como expressão de representações sociais que manifestam, não ingenuamente, o caráter histórico e social da escola.

Observa-se que a disposição dos registros nos cadernos organiza-se na seguinte seqüência: apresentação da atividade a ser realizada pelo aluno, o registro do aluno sobre a atividade apresentada e a correção da atividade e podem ser denominados, respectivamente, de instruções, respostas e avaliação.

Os enunciados das atividades parecem obedecer a uma certa padronização. As imagens a seguir exemplificam a permanência desses enunciados ao longo do tempo. Cada par de imagens abaixo foi retirado de cadernos de escolas diferentes e de décadas diferentes:

¹¹ “Al cruzar las variables de tiempo con la cantidad de actividades o trabajo realizado en los cuadernos, se presenta la noción de rendimiento o productividad, como medida. El tiempo, como medida aislada, pierde sentido em si mismo y deja lugar a las medidas señaladas recientemente. El día no se termina en tanto no se termina la tarea estipulada.”

ARME E EFETUE

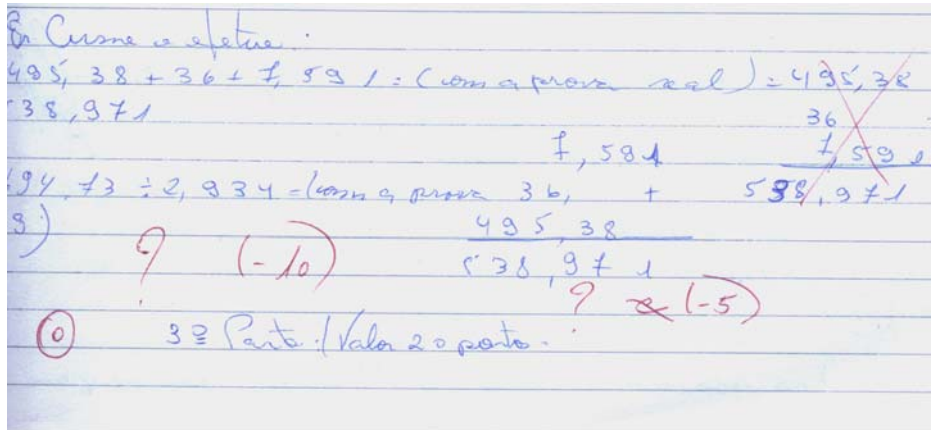


Figura 7: Arme e efetue, 4ª série -1964

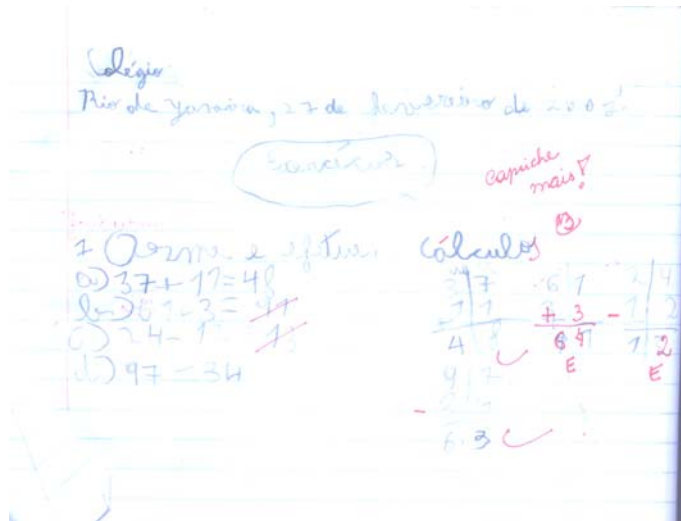


Figura 8: Arme e efetue, 1ª série - 2002

DITADO

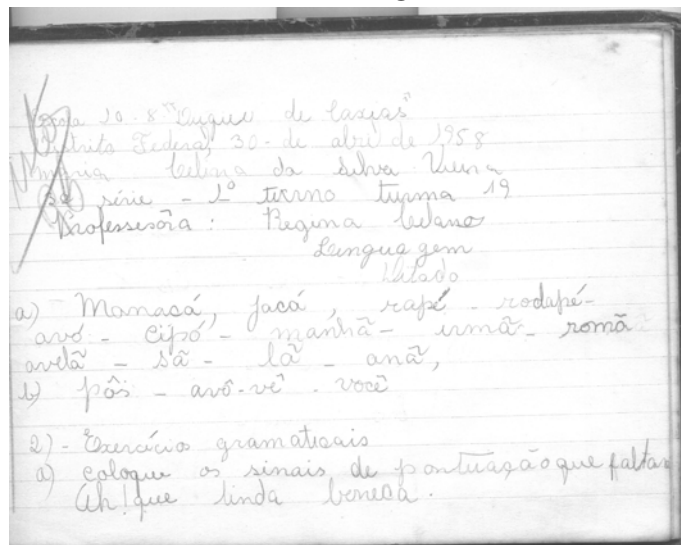


Figura 9: Ditado, 3ª série - 1958

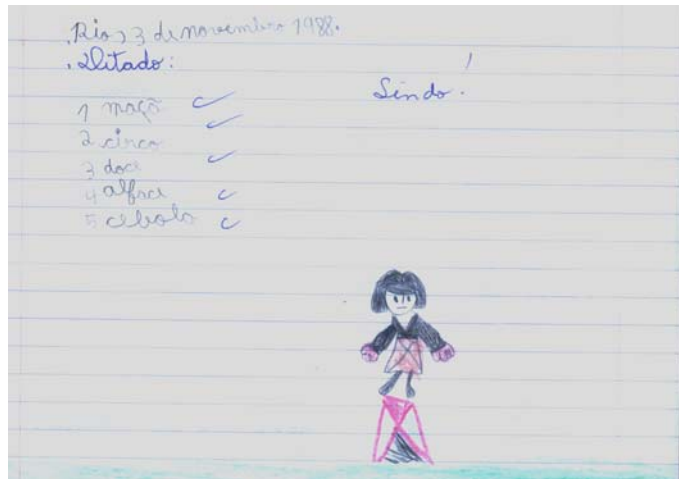


Figura 10: Ditado, CA – 1988

CÓPIA

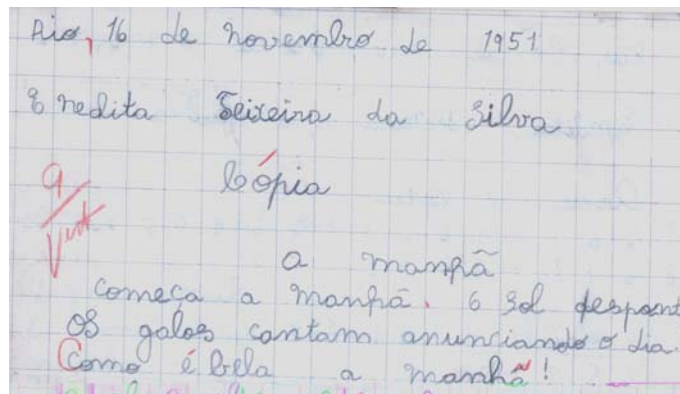


Figura 11: Cópia, série não identificada – 1951

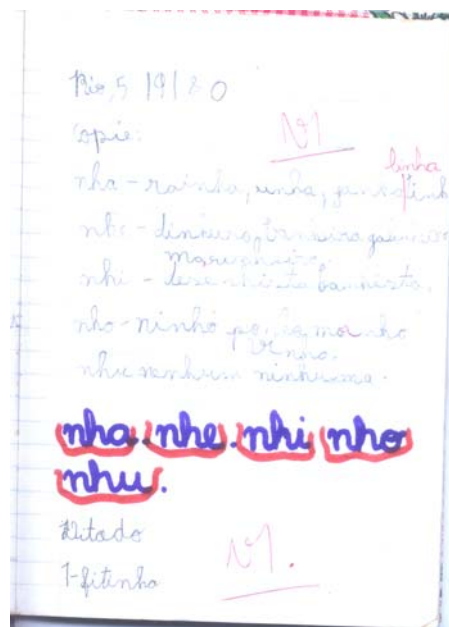


Figura 32: Copie, CA – 1980

Além do aspecto temporal, é importante observar em cada par de imagens a distância entre as séries. A primeira fase do Ensino Fundamental engloba cinco anos letivos, iniciando na Classe de Alfabetização (CA) e terminando na 4ª série. Apesar da distância na escala de escolarização, os enunciados, de modo geral, não são muito distintos, podendo haver, contudo, uma variação na complexidade do conteúdo a ser ensinado. Desse modo, a regularidade dos enunciados nos cadernos dessa fase do ensino parece confirmar a existência de um discurso escolar construído no âmbito da escola e no âmbito próprio de cada uma das matérias a ensinar.

Os conhecimentos educacionais, entre outros a didática, necessários para o exercício docente constituem-se como objeto central da atividade acadêmica. Concebido como produção histórica, o modelo escolar se delineia a partir de uma cultura caracterizada pela idéia de que é necessário escolarizar o conhecimento produzido socialmente a fim de se constituir em um currículo formal. Essa organização didática ocupa-se em regular não só o que será ensinado, mas também quando será ensinado e com que intensidade as atividades serão oferecidas aos alunos.

Essa distribuição didática contempla as diversas áreas do conhecimento científico e planeja estratégias que orientem a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, é possível afirmar que o discurso escolar que se manifesta por meio de práticas discursivas escolares se apropria de discursos outros, oriundos do campo discursivo científico, o que se caracteriza como heterogeneidade discursiva.

Apesar dessa suposição de que o discurso escolar possa ser “porta-voz” do discurso científico, Gvirtz (1999, p. 125) explica que o caderno escolar se apresenta como um contexto facilmente reconhecível e produtor de determinadas categorias de saberes.

... o caderno se apresenta através do eixo atividade como um âmbito típico, facilmente reconhecível e produtor de certas classe de saberes, saberes que

fazem a construção de um discurso operacional onde se mostra e interessa a forma com que se pode trabalhar com o universo simbólico geral.¹²

O que se observa de fato é que a divisão temática de cada disciplina parece disponibilizar um certo conjunto de enunciados onde as instruções das atividades empregam formas verbais relativamente estáveis: escrita, em geral, no modo imperativo se constituem, o que é provável, em uma certa listagem padrão relacionada ao âmbito de cada disciplina:

Língua Portuguesa	Matemática	Ciências, História e Geografia
Separe as sílabas	Resolva	Pesquise
Forme frases	Calcule	Desenhe
Escreva	Arme e efetue	Dê exemplos
Ditado		Colora
Copie		

Tabela 1: classificação de enunciados

Como lugar de registro escrito impõe, certamente, condições de uso da palavra e por isso é necessário obedecer às regras de seu funcionamento. A imagem abaixo mostra um exercício em que o aluno inverte a ordem das palavras ao registrar a instrução da atividade. Observa-se que para corrigir essa transgressão ele utilizou setas para indicar o que se supõe ser a ordem correta:

¹² “... el cuaderno se presenta a través del eje actividad como um ámbito típico, fácilmente reconocible y productor de cierta clase de saberes, saberes que hacen a la construcción de un discurso operacional e donde se muestra e interesa la forma en que se puede trabajar com el universo simbólico general”.

EXERCÍCIO DE MATEMÁTICA: O ALUNO AO COPIAR INVERTEU A ORDEM DAS PALAVRAS NA INSTRUÇÃO

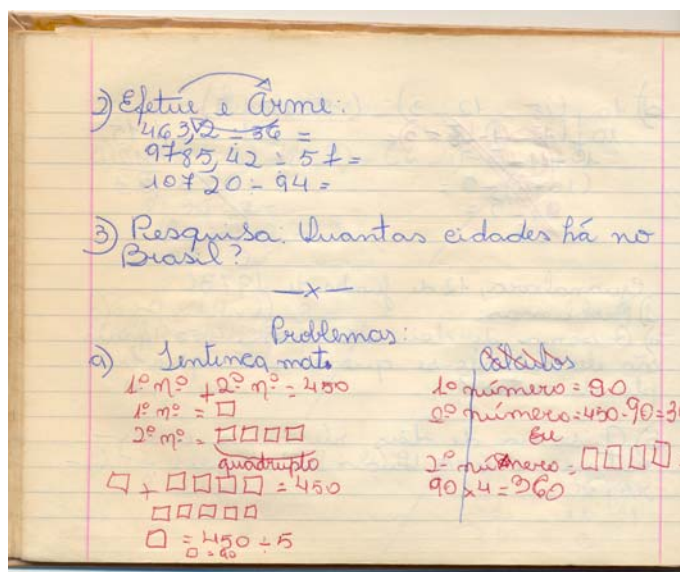


Figura 13: Efetue e arme, 4ª série – 1973

Essas observações permitem supor que se a organização das atividades obedecem uma certa padronização tanto no conteúdo das instruções quanto na forma como são redigidos, os enunciados que corresponderão a eles, as respostas dos alunos, também se organizariam de acordo com determinados modelos, o que será abordado no próximo item.

2.3.3. Resolução das atividades

O espaço de escrita do caderno escolar é ocupado por diferentes tipos de exigências gráficas o que pode ser exemplificado pela disposição solicitada na resolução de problemas matemáticos: inicia-se com a cópia do problema proposto, nas linhas subsequentes reserva-se um espaço para que se exponha o cálculo utilizado na resolução. Abaixo desse espaço, uma linha está destinada para o registro da resposta ao que foi perguntado. A figura 18, retirada de um caderno de 1958, mostra a atenção na disposição da resolução em duas colunas: à direita estão os algoritmos utilizados na resolução e à esquerda o aluno justifica o uso do algoritmo da outra coluna. Como forma de exemplificar a estabilidade dos

enunciados que correspondem às respostas dos alunos, foram dispostas abaixo três imagens do mesmo tema, mas temporalmente distantes: as figuras 18 e 19 se distanciam temporalmente em 15 anos e entre as figuras 18 e 20 a distância é de 44 anos. As três figuras sugerem a atenção na forma de exposição de uma resposta de problema de matemática:

RESOLUÇÃO DE PROBLEMA DE MATEMÁTICA

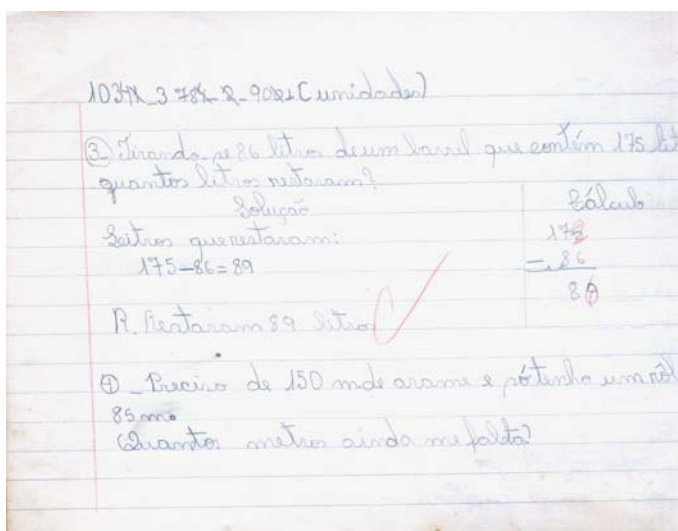


Figura 44: disposição dos cálculos, 3ª série – 1958

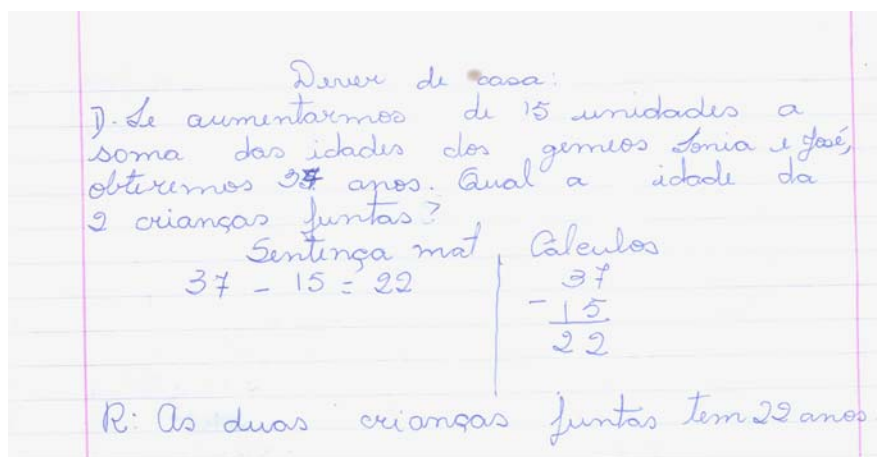


Figura 55: disposição dos cálculos (recorte), 4ª série – 1973

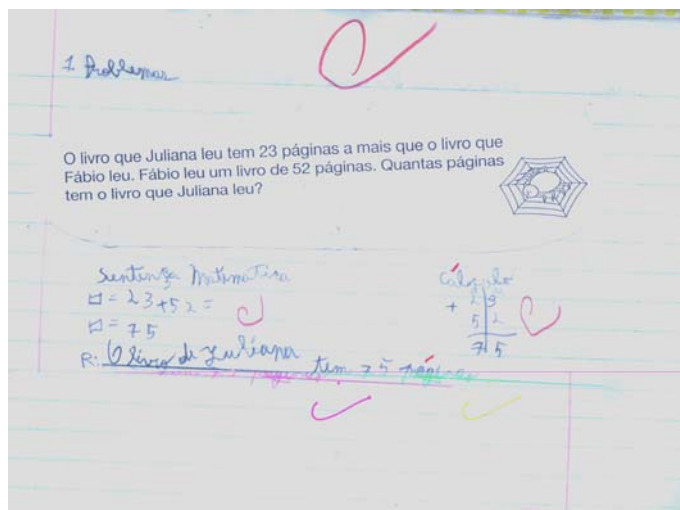


Figura 66: disposição dos cálculos, 1ª série – 2002

Abaixo, um caderno de 1973 mostra a organização na conjugação dos verbos dispostas em colunas e se pode observar o mesmo na imagem do caderno de 2003:

EXERCÍCIO DE CONJUGAÇÃO DE VERBOS

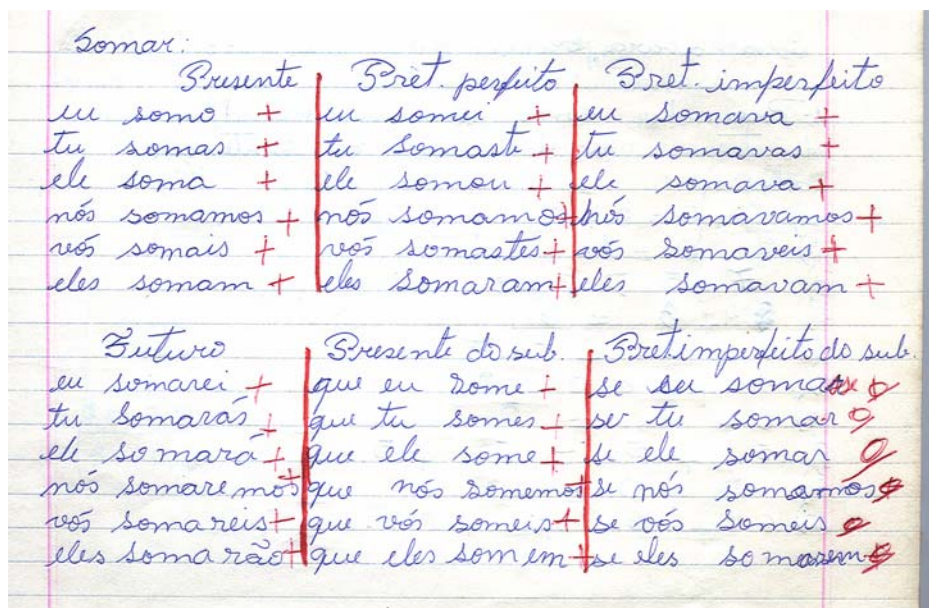


Figura 17: conjugação dos verbos, 4ª série - 1973

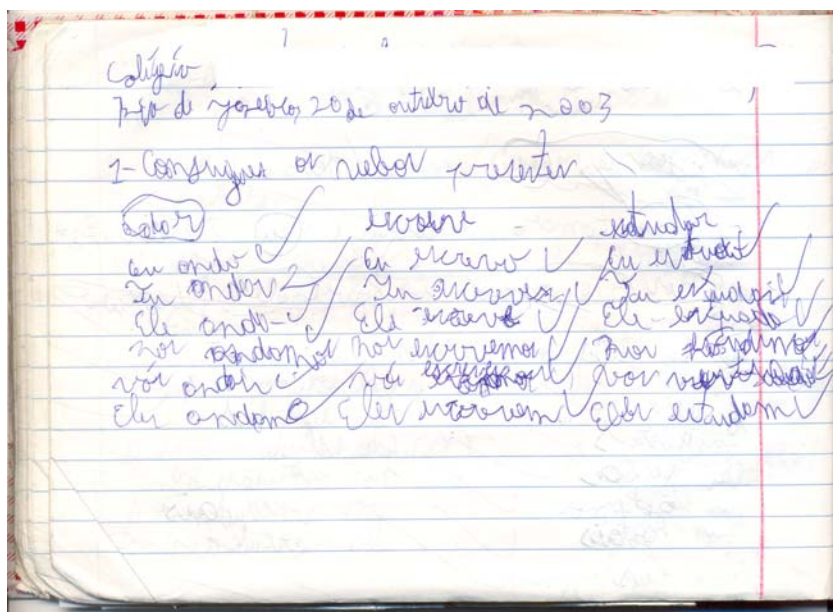


Figura 78: Conjugue os verbos, 2ª série - 2003

Esses exemplos revelam que do mesmo modo que parece haver uma tipologia de enunciados relativos às instruções há, também, uma tipologia de enunciados relativos às respostas. Gvirtz (1999, p. 91) analisa que “as respostas estão diretamente relacionadas com o tipo de atividade”. Assim, à semelhança dos enunciados das instruções, os enunciados das respostas também buscam uma mesma padronização.

No próximo item serão apresentados enunciados que se referem mais diretamente à resolução das atividades: a avaliação. Mas é necessário lembrar, como já foi apontado nesse capítulo, que aprender a usar um caderno consiste em um aprendizado dirigido e orientado para seu acabamento, desse modo pode-se presumir que a avaliação não se refira exclusivamente às atividades, mas a toda a sua estrutura de organização. Esse aspecto será examinado no próximo item.

2.3.4. Correção e avaliação das atividades

No item anterior afirmou-se que parece haver uma busca de padronização nos enunciados das respostas. Essa hipótese se confirma uma vez que o terceiro tipo de

enunciados presentes nos cadernos escolares são aqueles que cumprem funções como validar os enunciados das respostas e também sinalizar os padrões de respostas desejáveis em cada uma das atividades. Seu posicionamento espacial é determinado pela distância onde é registrado: em geral, afastado da tarefa e escrito à direita da resposta do aluno ou na margem esquerda externa da página do caderno.

Esses enunciados serão analisados no capítulo 4 uma vez que se constituem no foco central dessa pesquisa. Aqui, será feita uma breve apresentação desses enunciados já que são indicados como o terceiro conjunto de enunciados que configuram os cadernos escolares.

Através da avaliação se institui um valor ao trabalho realizado na escola. A avaliação é uma tarefa pela qual se controla o registro do aluno, uma medida indicativa entre o que foi solicitado a ser feito e o que efetivamente foi realizado, não é uma atividade isolada da prática pedagógica nem um mecanismo neutro desprovido de intencionalidade. É uma questão epistemológica e também política, pois se constitui em momento privilegiado no qual o poder se manifesta por meio da expressão de critérios que posicionam o trabalho acadêmico em determinadas categorias pré-estabelecidas.

Para se compreender como acontece a avaliação no interior da escola, é preciso analisar essa instituição no contexto da sociedade e, sobre esse tema, tem-se a contribuição de autores que abordam a questão da relação entre escola, avaliação e sociedade. Luckesi (1990) e Hoffmann (1993) concebem a avaliação como integrante de concepções pedagógicas e, portanto, pertinentes ao contexto social. Ambos observam que avaliar implica sempre diagnosticar e decidir, uma vez que é a partir do diagnóstico que o professor verifica a forma como o aluno aprende e, desse modo, pode analisar caminhos e replanejar as atividades de ensino. Numa perspectiva diagnóstica, o erro é entendido como constituinte da aprendizagem e está a serviço do planejamento didático. Nessa perspectiva,

o erro assume um novo significado, tornando-se uma hipótese do aluno em seu processo de construção do conhecimento e assim, o aluno é incluído como sujeito da aprendizagem. Constatam que, atualmente, ainda há uma insistência na avaliação com função classificatória que encerra os alunos em uma escala arbitrária de notas ou conceitos. A avaliação, nessa perspectiva de mensuração, exclui o aluno e entende o conhecimento como produto, contribuindo para uma relação de antagonismo entre professor e alunos.

A semelhança entre os enunciados das instruções e as anotações escritas pelo professor ao longo das atividades não deve ser casual. As instruções enunciadas antes da execução indicam o quê e como deve ser realizada a tarefa. Se o aluno a realiza de acordo com essa orientação recebe essa confirmação por meio de uma observação assertiva, caso contrário, a observação de correção do professor retoma a instrução e indica para o aluno que ele também deve retomar a atividade. Essas anotações apresentam discretas variações, como se pode identificar pelos exemplos: Refaça; Pode ser melhor; Incompleto; Terminar e, provavelmente, tenham como objetivo regular o modo de aprender com uma margem mínima, ou nenhuma, de negociação.

O uso de imagens como desenhos feitos pelo próprio professor ou de imagens pré-definidas como carimbos ou adesivos expressam a avaliação da tarefa. Muitas vezes há elogios explícitos como mostram os carimbos abaixo presentes em cadernos de 1983 e 1984 de uma mesma escola, da mesma professora, embora de alunos diferentes:

**QUALIFICAÇÃO DOS ENUNCIADOS DAS RESPOSTAS
CARIMBOS DE UMA MESMA ESCOLA**

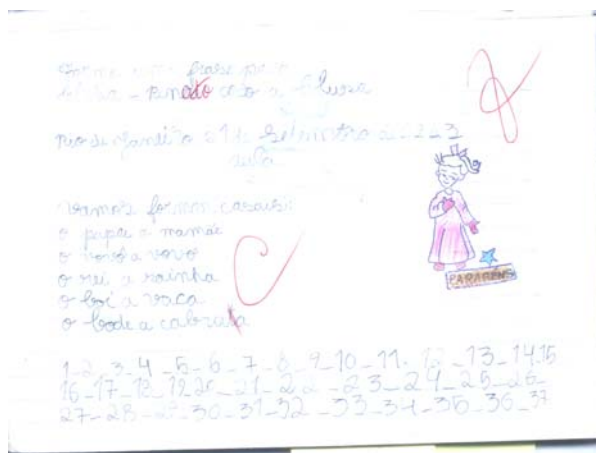


Figura 89: Carimbo: Parabéns, Classe de alfabetização - 1983



Figura 20: Carimbo: Excelente, Classe de alfabetização - 1983

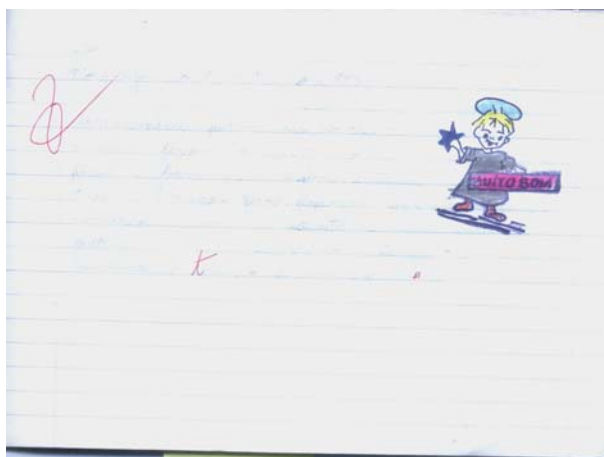


Figura 21: Carimbo: Muito bom, Classe de alfabetização - 1983

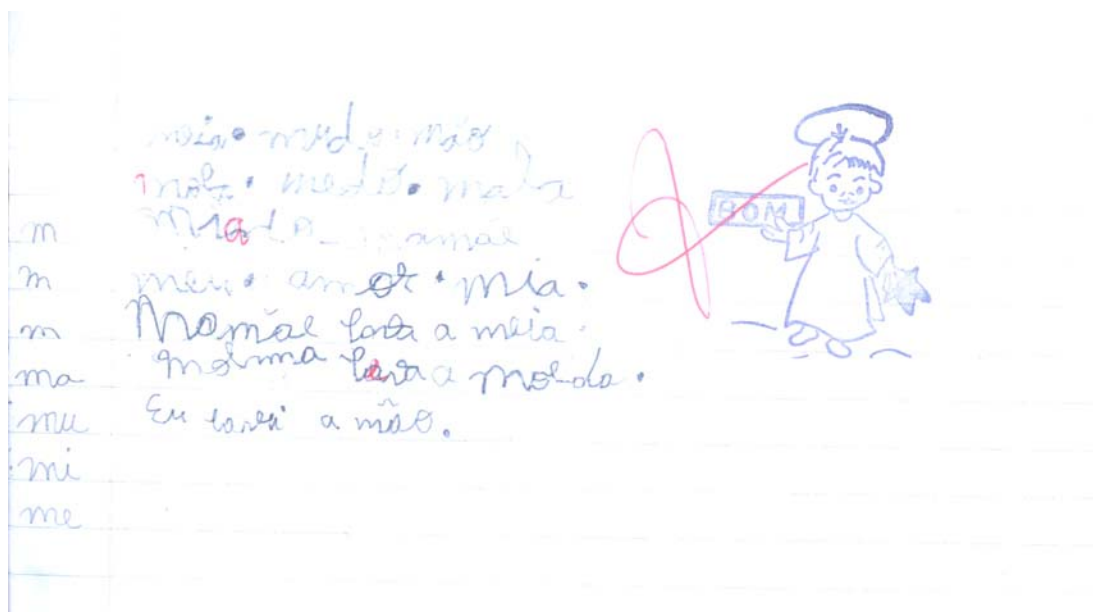


Figura 22: Carimbo: Bom, Classe de alfabetização - 1983

Na imagem da atividade abaixo o professor fixa um adesivo de estrela de cor roxa, à esquerda e abaixo de sua observação de correção:

ADESIVO: ESTRELA



Figura 23: adesivo de estrela, 1ª série - 2002

As imagens abaixo mostram como os desenhos feitos pelo professor no decorrer da correção expressam sentimentos que, provavelmente, buscam incentivar o aluno e/ou reforçar vínculos relacionais:

ANOTAÇÃO DO PROFESSOR

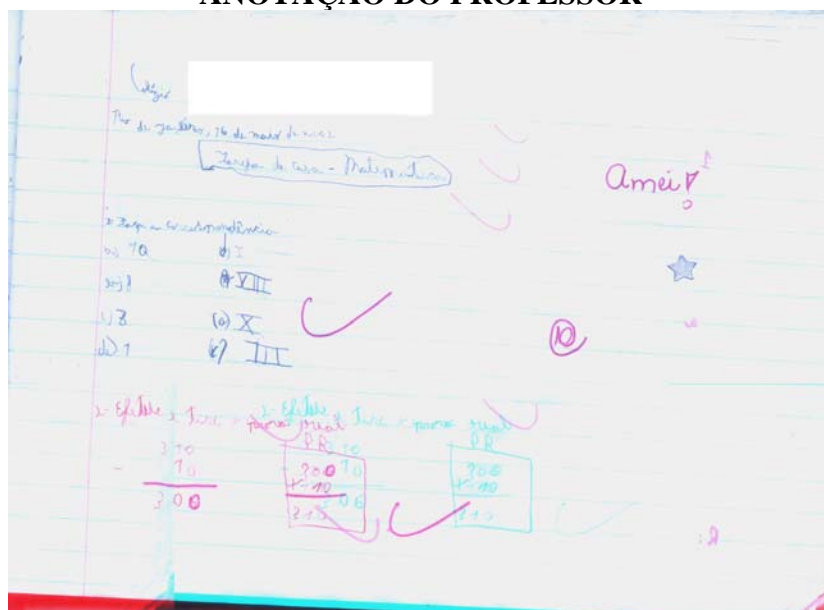


Figura 24: Amém!, 1ª série - 2002

Outra forma de se expressar essa avaliação apresenta-se pelo uso de determinadas marcas de correção que qualificam as atividades e requerem uma aprendizagem também específica. Nesse tipo de registro, o comentário sobre o desempenho é representado por meio de sinais gráficos. Essas representações “escondem” a palavra ou a frase, se colocam no lugar do comentário que qualifica o desempenho do aluno. Na imagem abaixo, já apresentada acima, foram destacadas as marcas de correção e avaliação:

MARCAS DE CORREÇÃO E AVALIAÇÃO

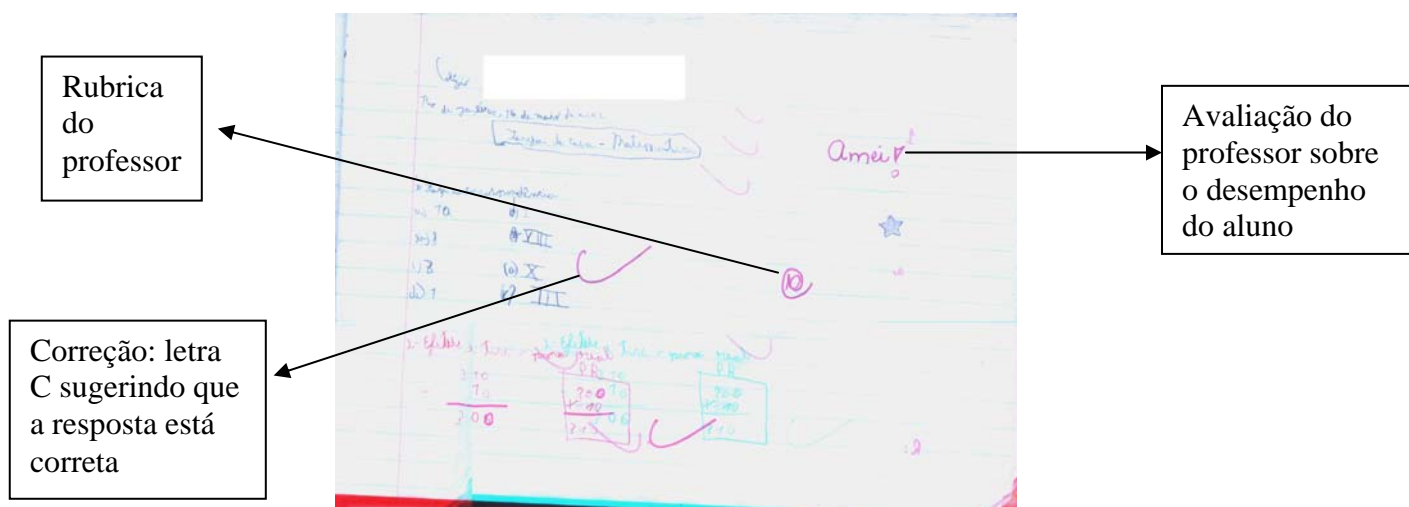


Figura 25: Amém!, 1ª série, 2002

A pluralidade do fazer docente e a necessidade de analisar cada pessoa ou cada situação com que se defronta no dia-a-dia, talvez conduza o professor a estabelecer uma visão e uma ação homogeneizante que lhe permita uma ação mais imediata que facilite decisões e estruture a dinâmica da sala de aula. Para isso é necessário ordenar os registros uniformemente e recorrer ao uso de determinadas normas na sua configuração e organização gráfica. Nesse sentido, o acesso a um caderno deve “significar” o acesso a todos os cadernos de uma mesma classe e, talvez, seja uma possível resposta para a essa organização normativa da escrita escolar, pois, como afirmou Hébrard (2001, p. 137), outras aprendizagens entram em jogo de acordo com normas e procedimentos estabelecidos:

Ordenando o espaço e o tempo do trabalho escolar nas três dimensões de suas páginas, ele [o aprender a usar o caderno escolar] conduz o aluno a entrar no exercício repetido das suas capacidades de inscrever os saberes e savoir faire [saber-fazer] na escrita. Ele dá, portanto, à escrita escolar seu sentido e sua especificidade: ela é antes de tudo um exercício.

Assim, continua o autor, a atenção na “limpeza” e na garantia de que tudo foi anotado corretamente também faz parte desse “aprender” a usar o caderno escolar:

(...) é aprender a apresentar (...) guiado por uma preocupação constante de limpeza, de boa manutenção de elegância ingênua ou afetada, fazer do caderno o pequeno teatro do saber escolar. (...) Graças ao caderno, a escola primária originou uma forma de trabalho da escrita homogênea à sua concepção do saber: um saber elementar sem lacunas, que se situa essencialmente sob as espécies da completude e do acabamento. (HÉBRARD, 2001, p. 137)

Para que esse aprendizado seja adquirido é necessário que se torne uma prática constante e estável de modo que esses esquemas e disposições gráficas se transformem em habituais, rotineiros e naturalizados. Ao assumir como natural esse uso normativo do caderno, a forma de utilizá-lo parece se sobressair ao seu conteúdo, a técnica se incorpora de tal modo como prática e, como observa Chartier (2002, p. 24) “que se faz funcionar ‘sem pensar nisso’. (...) A vigilância não pode ter falhas, portanto, e a perseverança deve ser obstinada: um trabalho perpétuo”.

A descrição e a apresentação de imagens dos cadernos dessa coleção parecem confirmar que esse aspecto normativo na apresentação desse documento parece unificar as ações tanto de professores quanto de alunos. No próximo item pretende-se ampliar essa discussão no sentido de se pensar que representações estão contidas naquilo que seus registros exteriorizam.

2.3.5 Caderno escolar: memória e identidade

Ao longo deste capítulo afirmou-se que o caderno escolar é um documento de memória. As informações registradas nesse suporte de escrita, como ação cotidiana e natural no processo de ensino, posiciona-o como um lugar de representação e identidade vinculado a aspectos de memória material, simbólica e funcional: a) material porque é um documento constituinte do acervo de objetos cotidianos utilizados pela comunidade escolar; b) simbólica pela ritualização diária partilhada por todos sugerindo uma cena de representação coletiva: diariamente, os alunos alinhados em suas carteiras, copiam uma mesma instrução disposta pelo professor no quadro-negro; e c) funcional porque seu uso implica o manejo de determinadas regras de organização gráfica.

Essa representação evidencia o que organiza socialmente: o espaço comunitário, contudo, para além desses aspectos pode-se pensar, ainda, no caderno escolar como um lugar de memória afetiva, pois o que constitui o coletivo é formado pela singularidade de cada indivíduo: o modo como essa ritualização afeta cada um, produz uma memória do sentir e é nesse ponto em que se selecionam lembranças que talvez tragam marcas mais significativas do que aquela representação coletiva e cotidiana.

Nora (1993, p. 21) afirma que

Os lugares de memória pertencem a dois domínios, que a tornam interessante, mas também complexa: simples e ambíguos, naturais e artificiais, imediatamente oferecidos à mais sensível experiência e, ao mesmo tempo, sobressaindo da mais abstrata elaboração. São lugares, com efeito, nos três

sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente em graus diversos. Mesmo um lugar puramente funcional, como um manual de aula, um testamento, uma associação de antigos combatentes, só entra na categoria se for objeto de um ritual.

Como um elo entre o passado e o presente, o caderno é vulnerável à possibilidade de memória e esquecimento, mas, como um documento que se integra a um grupo adquire as diversas representações do ambiente no qual está inserido.

Na coleção, há cadernos de uma mesma escola em que diariamente consta um espaço destinado aos eventos particulares ao ambiente da sala e/ou da escola, registros de eventos locais e/ou nacionais, situações vividas pelos alunos ou ocorrências entre os colegas de classe. A leitura dessa atividade, intitulada de “Novidades”, revela que por meio desse tipo de registro, por vezes, podem ser recuperados momentos significativos para o grupo, como exemplifica a imagem abaixo contando o nascimento do filho de uma professora da turma:

REGISTRO DE EVENTOS

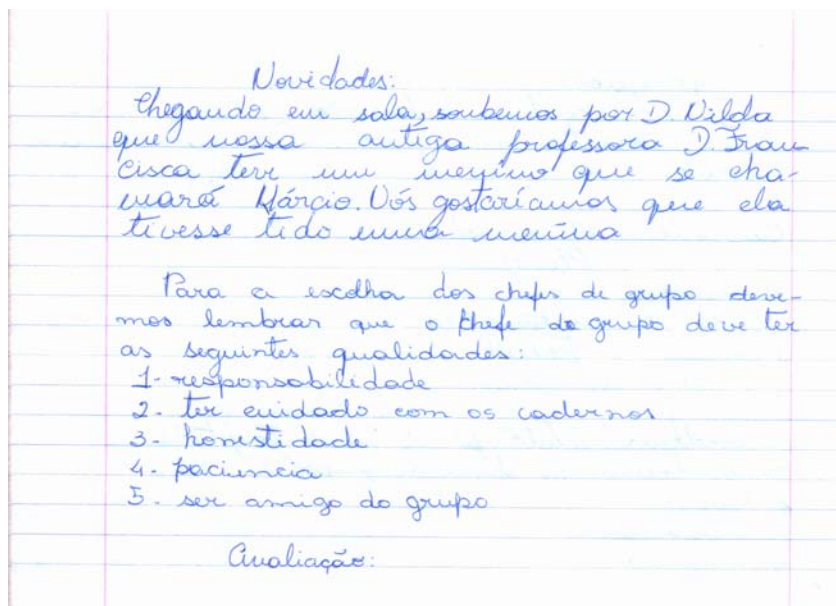


Figura 26: Nascimento do filho da professora da turma, 3ª série - 1973

O exame dessa coleção que abrange 6 décadas permite constatar a permanência de determinadas representações e, a escola, ao introduzir o aluno nesse aprendizado, valoriza

essa passagem entre o conhecimento individual e o conhecimento social em que a escola é a instituição autorizada pela sociedade nessa condução.

Por meio dos exercícios propostos nos cadernos, a escola aproveita a oportunidade para transmitir valores éticos e prescrever formas de comportamento. As atividades se transformam em recursos auxiliares na regulação da disciplina escolar através de um discurso persuasivo. É possível analisar essa intenção pela observação de um caderno escolar de 1973 da rede pública da cidade do Rio de Janeiro no qual se lê um exercício de Língua Portuguesa que propõe modificações nas orações:

REGISTRO QUE INDICA UMA EXPECTATIVA DE COMPORTAMENTO

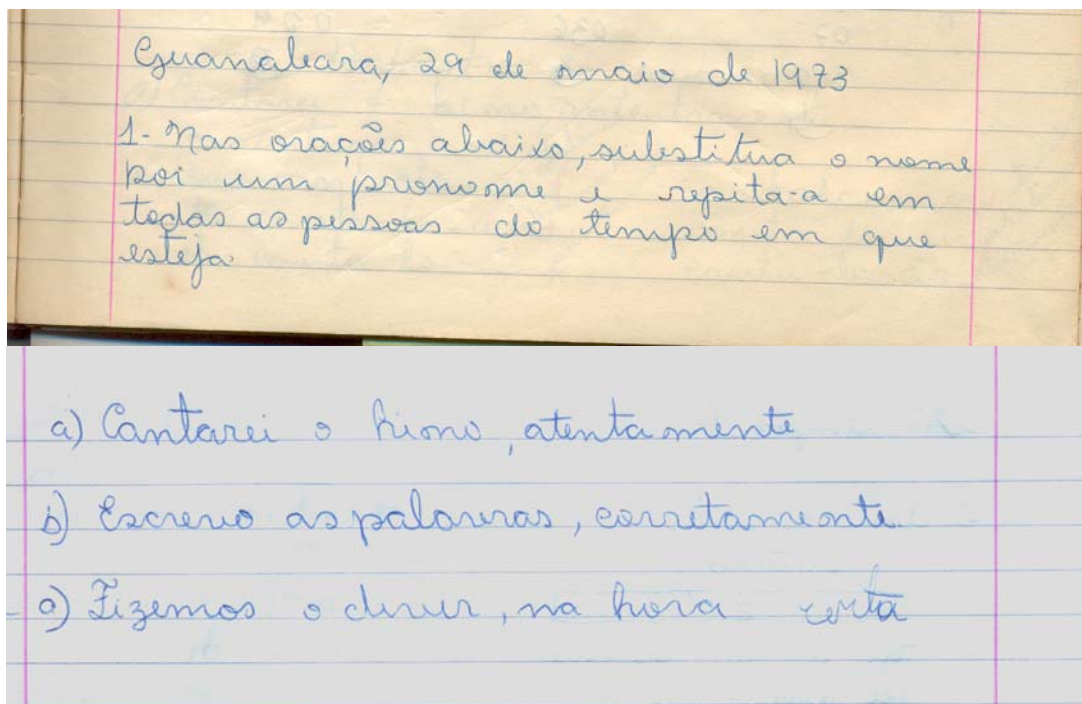


Figura 27: Reescritura de orações (recorte), 4ª série – 1973

Note-se a semelhança do conteúdo semântico de cada uma das orações com o registro da primeira página desse mesmo caderno que é dedicada a apresentação geral do aluno e da turma. Ao término dessa apresentação lemos a frase abaixo que sugere a eleição pelo grupo de uma meta a ser atingida ao longo do ano letivo:

REGISTRO QUE INDICA UMA EXPECTATIVA DE COMPORTAMENTO PÁGINA DE ABERTURA DO CADERNO



Figura 28: Lema de página de abertura (recorte), 4ª série – 1973

Por meio do lema, se constitui, com outros dizeres, o compromisso de uma educação em “vias de acontecer”, já que a ação no presente deve garantir uma recompensa no futuro. As frases reescritas no plural sugerem as expectativas da escola sobre o sucesso dos alunos ao longo da atividade escolar: na primeira, atenção; na segunda, correção e na terceira, disciplina. A formulação desses enunciados materializa a ideologia e se apresenta como uma forma simbólica para criar e/ou manter relações assertivas dos alunos com a atividade central da instituição: estudar e aprender. Sendo a escola constituída por relações de poder, caracteriza-se por seu caráter formativo. Esse movimento de transmissão de saber deve se integrar num sistema de condutas que, ao mesmo tempo, impõe limites e interdições.

Em artigo publicado na Revista Brasileira de História da Educação, Gómez (2003), destaca as principais trajetórias da história da cultura escrita e a descreve como uma forma específica de história cultural, cujo objetivo deve estar na interpretação das práticas sociais de escrever e ler, acrescentando que essa narrativa deve manter sua frente aberta em três direções: os discursos, as práticas e as representações.

O autor define discurso como uma ideologia que trata de regulamentar e sistematizar o funcionamento de uma sociedade onde cada discurso obedece a certas normas de funcionamento onde estão apoiadas suas próprias contenções e exclusões.

Considera o discurso como um conjunto de textos que a classe dominante ou as pessoas socialmente autorizadas produzem com o objetivo de ordenar as relações e as práticas sociais. A escrita é definida por ele como objeto de uma produção discursiva relacionada aos valores atribuídos pelos indivíduos no decorrer da história. Nesse sentido, a cada época histórica a sociedade expressa usos e funções da escrita, mas também a maneira como os indivíduos elaboram suas representações sobre essas práticas de escrita.

As afirmativas apontadas por esse autor a respeito da trajetória da escrita colaboram com a concepção de discurso que vem sendo apontada ao longo desse estudo: a linguagem se exterioriza a partir de determinadas condições históricas, sociais e ideológicas e a história se organiza em torno dos usos e das práticas sociais da língua. O que é exteriorizado pelo grupo delinea um conjunto de práticas discursivas próprias que lhes são próprias.

Nesse ponto, convém aproximar o que se pensa a respeito de convergência e restrição quando se discute memória: a escolha de determinadas regras de funcionamento não é um acontecimento que emerge de um ponto a outro de modo cronológico e linear. A memória como um campo múltiplo trará consigo a idéia de mobilidade, e, portanto, de permanente diferenciação. A convergência em torno desse conjunto que, como foi dito, restringe determinadas condutas resulta de um processo apoiado em determinadas condições de produção e estão em permanente negociação entre os diferentes modos de se pensar. A internalização de determinadas condutas não indica a conservação de uma identidade. Como um processo dinâmico e em permanente mobilidade, uma nova configuração identitária pode emergir a partir de cada nova situação, exigindo novas formas de se pensar gerando, conseqüentemente, um novo conjunto de práticas.

Afirmou-se no item 2.2 que o caderno escolar, como um dos elementos da cultura escolar, é um espaço de escrita de natureza restritiva do ponto de vista de sua organização

gráfica. Ainda assim, o que a escola ensina e que se revela por meio dos registros escritos no caderno é, também, condicionado pelo modo como o discurso da escola se insere numa formação discursiva historicamente constituída e não pela vontade do professor ou do aluno. O acervo discursivo que reaparece a cada ano nos cadernos escolares já estava em processo antes que o professor e o aluno ingressassem nele e é desse processo discursivo que emerge a memória coletiva que, embora pareça sustentar uma continuidade, Mariani (1998, p. 38) explica que todo evento está sujeito a novos contextos e a novos indivíduos e, nesse sentido, ocorrem alterações que atualizam o ‘já dito’. A memória, segundo a autora, “reatualiza práticas passadas em um momento presente, sob diferentes modos de textualização (...) na história de uma formação ou grupo social”.

Observa-se que embora os registros gráficos sejam feitos, em sua maioria, por um punho infantil, o conteúdo desses registros, em geral, resulta de escolhas pedagógicas adotadas por cada unidade escolar. Sendo o discurso pedagógico resultante da relação entre o sujeito, a língua e a história, a didática organiza de um determinado modo o discurso oriundo dos diferentes campos do conhecimento: da história, das ciências e, desse modo, o trabalho docente transpõe didaticamente esses conhecimentos para a sala de aula. Professor e aluno são, assim, interpretantes uma vez que o primeiro representa a sua produção de sentido ao organizar didaticamente o conhecimento e o segundo também é solicitado a se apropriar dessas informações, ainda que sejam, em geral, a cópia do que foi dado a ele a escrever.

Entender esse aparato discursivo e formal dos discursos no caderno é entendê-lo como representação para os sujeitos que o elaboram e/ou o lêem e buscar a presença mais ou menos homogênea de determinadas informações. Mas significa, também, compreender o “jogo de forças” que se expressa, às vezes, pelos registros que, do ponto de vista de quem ensina, não deveriam estar ali presentes. As resistências a essa normatização se expressam,

às vezes, pelas respostas inesperadas, categorizadas, muitas vezes como “erro”; o que comumente pode ser considerado uma resposta *errada* pode ser constitutivo da elaboração do sujeito sobre um determinado conhecimento. O importante, nesses casos, é verificar se houve a possibilidade de ocorrer uma outra leitura possível, diferente da que foi estabelecida.

Quando o aluno é convidado a falar sobre o que aprendeu em uma atividade, ele atribui sentidos a termos que lhe vêm à memória abrindo a possibilidade para respostas inesperadas e não previstas no rol de opções do professor.

O saber discursivo da escola que foi se constituindo ao longo de sua história e suas condições de produção trazem os elementos da sociedade e o modo como ela se organiza e estabelece as relações de poder. A presença de cadernos como um suporte de escrita escolar cotidiana mobiliza nos professores e alunos uma relação de sentido e estrutura o significado da ação acadêmica conforme se afirmou no item anterior. Esse processo não é neutro e integra uma rede de significados mais ampla que orienta os aspectos discursivos, tanto do ponto de vista de uma ordenação na disposição gráfica quanto na disposição da linguagem. Essa orientação é que confere autoridade e pertinência ao acervo discursivo próprio dessa comunidade.

Por meio da linguagem manifesta-se o compromisso com a ideologia que produz e mantém as relações sociais da comunidade escolar. Orlandi (2003, p.33) explica essa relação entre “o já-dito e o que se está dizendo” que é a relação entre a constituição do discurso – onde se encontram o conjunto de enunciados que relacionam os sujeitos e a ideologia - e a sua formulação – o que é dito naquele momento:

Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos.

Paralelamente, é também o interdiscurso, a historicidade, que determina aquilo que, da situação, das condições de produção, é relevante para a discursividade.

O que significa dizer que saber-fazer um caderno torna-se uma experiência comum, uma prática social, mobilizando relações de sentido e estruturando o significado da ação acadêmica. Tal ação embute as formas de avaliar as propostas pedagógicas, sendo as marcas de correção uma dessas práticas.

Embora imersos numa determinada ordem discursiva afirma-se que professor e alunos produzem sentidos às atividades realizadas em sala. Interessa compreender a materialidade histórica das representações presentes nos cadernos escolares e se referir à natureza simbólica da linguagem que possibilita a emergência de uma memória e da identidade. A forma como a memória mobiliza os elementos da sociedade nesse contexto mais imediato – o caderno –, como organiza e distribui as relações de poder é o que será abordado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3
CADERNOS E MARCAS DE CORREÇÃO COMO
REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS

“As coisas murmuram, de antemão, um sentido que nossa linguagem precisa apenas fazer manifestar-se; e esta linguagem, desde seu projeto mais rudimentar, nos falaria já de um ser do qual seria como a nervura”. Foucault¹³

A tese geral deste capítulo é a de que as marcas de correção se ligam aos conceitos de identidade e diferença e, portanto, com relações de poder. Em primeiro lugar porque expressam o que é correto ou não em determinado contexto histórico e social e em segundo lugar porque assinalam a hierarquia das relações entre quem ensina e quem aprende. Entre outras funções, elas intencionam não só indicar uma ordem, mas também dirigir a atenção para aspectos relacionados aos diversos eventos que compõem o cotidiano escolar.

Para analisar essa afirmativa, pretende-se pensar a relação entre saber e poder tendo como referência a formulação de Foucault especialmente seus trabalhos na fase genealógica. Foucault parte do pressuposto da construção histórica dos objetos e dos sujeitos a serem investigados analisando as condições de possibilidade do seu aparecimento em determinada época.

Assim, entende-se, neste estudo, a escola como uma instituição que surgiu em um determinado momento e que seu funcionamento se organizou segundo determinadas condições o que conduz ao questionamento no modo como esse saber discursivo – as marcas de correção – foi se constituindo ao longo da história da escola e concebe-se que a correção das atividades, uma das diversas práticas escolares presentes nesse contexto, consiste em um dispositivo disciplinador que orienta o professor e os alunos a atuarem de forma ordenada e planificada.

¹³ FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

3.1 Escola: poder e discurso

As marcas de correção orientam a atuação de professores e alunos no decorrer das atividades expostas nos cadernos escolares. Há, tanto para alunos quanto para professores, determinadas regras a seguir no que diz respeito aos espaços destinados para a escrita e ao vocabulário empregado. Portanto, os registros presentes neste documento são norteados pelo modo como a escola concebe, organiza e disponibiliza o conhecimento.

A análise genealógica de Foucault se apóia na idéia de que todo o conhecimento transmitido no interior da instituição é um saber que passou por uma transformação, ou seja, por uma ordenação, classificação, distribuição e hierarquização. Tendo como função central a escolarização do conhecimento socialmente constituído, a escola classifica, distribui e hierarquiza o conhecimento, elegendo e descartando o que, quando e como ensinar por meio do currículo escolar. Nesse processo de inclusão e exclusão a escola normatiza um modo de aprender e delimita fronteiras discursivas. Mas de que modo esse saber discursivo foi se constituindo ao longo da história escolar? Foucault (2004, p.133) conceitua práticas discursivas como:

Um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram, em uma época dada e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística dada as condições de exercício da função enunciativa.

O exame do caderno escolar como um dispositivo discursivo que articula as condutas do professor e dos alunos sugere que por meio de sua normatização gráfica afirmam-se relações de poder, controle e vigilância no interior da instituição escolar. As marcas de correção, nesse contexto, parecem delimitar fronteiras discursivas, pois são utilizadas pelo professor, e também pelos alunos, como indicadoras do que é dizível ou não no decorrer das atividades escolares. Sua presença persistente nesse documento - caderno escolar - se articula com os sujeitos que interagem nessa atividade, formalizando as condutas e delimitando o espaço institucional escolar.

O que se quer apontar com o levantamento desses registros presentes no caderno é que eles estão ali inscritos nesse documento e não em outro e só podem ser entendidos nesse contexto porque há sujeitos que, ocupando diferentes lugares sociais, interagem com e sobre ele. Eles (os registros) adquirem sentido por serem diferentes de outros discursos. Díaz (1998, p. 15) explica que eles produzem sentido porque

(...) é assumido a partir de uma ordem, a partir de um sistema de produção do discurso, a partir de princípios de controle, seleção e exclusão que atuam sobre suas (re) produções de significados e sobre suas práticas específicas. (...) É por isso que o professor [e por meio dele o caderno] surge na prática pedagógica como instituição.

Foucault, ao analisar a noção de poder, afirma que se deve levar em conta que seu funcionamento não está localizado em algum lugar ou nas mãos de alguém e conceitua que o poder funciona como uma rede onde os indivíduos circulam podendo estar em posição de submissão, mas também em posição de exercê-lo. Nesta perspectiva, portanto, o poder deve ser investigado no modo como se implanta e produz efeitos de verdade que estabelecem as relações entre os indivíduos e como estas relações legitimam e fixam papéis.

Foucault (2003 b, p.85) situa a sociedade disciplinar na Europa, em fins do século XVIII e início do século XIX, que se caracterizou pela reforma e reorganização do sistema judiciário penal. Nesse novo contexto, o crime passa a ser entendido como um “dano social” e a “lei penal deve reparar o mal ou impedir que males semelhantes possam ser cometidos contra o corpo social”. A legislação buscará não mais um controle sobre o que os indivíduos fizeram, mas também do que viessem a fazer:

A noção de periculosidade significa que o indivíduo deve ser considerado pela sociedade ao nível das suas virtualidades e não ao nível de seus atos; não ao nível das infrações efetivas a uma lei efetiva, mas das virtualidades de comportamento que elas apresentam.

A possibilidade de controlar e antecipar as ações dos indivíduos concretiza-se em torno da criação de uma série de instituições paralelas ao sistema judiciário que passam a organizar os indivíduos em espaços fechados com a finalidade de controlar todas as suas atividades e enquadrá-los segundo a norma social. Foucault (2003, p. 86) observa que a partir daí a sociedade ingressava no que denominou de ortopedia social:

(...) essa espécie de controle penal punitivo dos indivíduos ao nível de suas virtualidades não pode ser efetuado pela própria justiça, mas por uma série de outros poderes laterais, à margem da justiça, como a polícia e toda uma rede de instituições de vigilância e de correção – a polícia para a vigilância, as instituições psicológicas, psiquiátricas, criminosas, médicas, pedagógicas para a correção. É assim que, no século XIX, desenvolve-se em torno da instituição judiciária e para lhe permitir assumir a função de controle dos indivíduos ao nível de sua periculosidade, uma gigantesca série de instituições que vão enquadrar os indivíduos ao longo de sua existência; instituições pedagógicas como a escola, psicológicas ou psiquiátricas como o hospital, o asilo, a polícia, etc. Toda essa rede de um poder que não é judiciário deve desempenhar uma das funções que a justiça se atribui neste momento: função não mais de punir as infrações dos indivíduos, mas de corrigir suas virtualidades. Entramos assim na idade do que eu chamaria de ortopedia social.

Foucault dirá que esta ortopedia social encontrará seu modelo, generalizável à sociedade, no Panopticon de Bentham.¹⁴ Por meio dessa forma de vigilância das condutas dos indivíduos, formalizava-se uma função aplicável às diferentes instituições criadas nesse período: à prisão, punir; à fábrica, trabalhar; à escola educar. Esta forma de poder representada pelo panopticon introduzirá uma nova forma de saber definida, por Foucault, como técnica do exame. Tratava-se da vigilância permanente de um indivíduo sobre outros; e, enquanto o fazia, adquiria um saber sobre eles. O exame determinava se alguém estava se conduzindo ou não como devia. Criava-se, desse modo, um saber-poder extraído e organizado por meio do controle do indivíduo que, ao longo de sua existência, passaria linearmente para outras instituições definidoras de condutas, onde os efeitos de verdade se

¹⁴ O Panopticon era um edifício em forma de anel, no meio do qual havia um pátio com uma torre no centro. O anel se dividia em pequenas celas que davam tanto para o interior quanto para o exterior. Em cada uma dessas pequenas celas, havia segundo o objetivo da instituição, uma criança aprendendo a escrever, um operário trabalhando, um prisioneiro se corrigindo, um louco atualizando sua loucura, etc. Na torre central havia um vigilante. Como cada cela dava ao mesmo tempo para o interior e para o exterior, o olhar do vigilante podia atravessar toda a cela; não havia nela nenhum ponto de sombra e, por conseguinte, tudo o que fazia o indivíduo estava exposto ao olhar de um vigilante...

tornavam instrumentos e efeitos de poder. Foucault (2003, p.122-123) denominou essas instituições – instituições pedagógicas, médicas, penais, industriais - de “instituições de seqüestro”:

Trata-se de um poder epistemológico, poder de extrair dos indivíduos um saber e extrair um saber sobre estes indivíduos submetidos ao olhar e já controlados por estes diferentes poderes. (...) Vemos assim nascer, ao lado desse saber tecnológico, próprio a todas as instituições de seqüestro, um saber de observação, um saber de certa forma clínico, do tipo da psiquiatria, da psicologia, da psico-sociologia, da criminologia, etc. É assim que os indivíduos sobre os quais se exerce o poder ou são aquilo a partir de que se vai extrair o saber que eles próprios formaram e que será retranscrito e acumulado segundo novas normas, ou são objetos de um saber que permitirá também novas formas de controle.

Estas instituições se caracterizavam pelo domínio temporal da vida dos indivíduos e pela disciplinarização dos corpos:

Primeiramente, estas instituições-pedagógicas, médicas, penais ou industriais - têm a propriedade muito curiosa de implicarem o controle, a responsabilidade sobre a totalidade, ou a quase totalidade do tempo dos indivíduos; (...) A segunda função das instituições de seqüestro é não mais a de controlar o tempo dos indivíduos, mas a de controlar simplesmente seus corpos. (...) Por que nas escolas não se ensina somente a ler, mas se obrigam as pessoas a se lavar? (2003, p.119).

Outro aspecto característico das instituições, segundo a arqueologia (2003, p. 121), é o modo como o poder é exercido em múltiplas direções e em diferentes níveis; cria-se um tipo de poder polivalente: econômico, político, judiciário:

A terceira função destas instituições de seqüestro consiste na criação de um novo e curioso tipo de poder. (...) Um poder polimorfo, polivalente. (...) O sistema escolar é também baseado em uma espécie de poder judiciário. A todo momento se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior. Poder judiciário que por conseguinte duplica, de maneira bastante arbitrária, se não se considera sua função geral, o modelo do poder judiciário. Por que, para ensinar alguma coisa a alguém, se deve punir e recompensar?

Foucault (2003, p. 126) explica que essas relações de controle sobre o tempo, espaço, gestos e atitudes, pela produção de corpos submissos, exercitados e dóceis têm como objetivo impor uma ordem capaz de assegurar o controle social e as relações de

produção características da sociedade capitalista. As relações de força se correlacionam e se integram, ligando os indivíduos segundo um determinado modo de produção:

Estes saberes e estes poderes se encontram muito mais firmemente enraizados não apenas na existência dos homens, mas também nas relações de produção. Isto porque, para que existam as relações de produção que caracterizam as sociedades capitalistas, é preciso haver, além de um certo número de determinações econômicas, estas relações de poder e estas formas de funcionamento de saber.

À escola cabe a transmissão de saberes universais, construídos historicamente pelo homem na sociedade e ensinar, de acordo com o significado etimológico da palavra é in + signo, ou seja, colocar “signos para dentro” do indivíduo. Libâneo (1988, p. 64) explica que educar, em seu sentido etimológico,

é conduzir de um estado para outro, é agir de maneira sistemática sobre o ser humano, tendo em vista prepará-lo para a vida num determinado meio. O termo *educatio* (educação) parece sintetizar dois outros: criação, tratamento, cuidados que se aplicam aos educando visando adaptar seu comportamento a expectativas e exigências de um determinado meio social.

Atualmente, o alargamento do conceito de educação e a redução das diferenças entre aprendizagem formal – na escola – e informal – através das novas tecnologias da informação e da comunicação entre outros – traz inegavelmente uma série de mudanças no decurso da existência da escola como instituição. No entanto, escola ainda se vê como herdeira da modernidade, acredita no poder da educação como meio para inserção do indivíduo na vida social e ainda se apóia nessa perspectiva disciplinar uma vez que muitos de seus dispositivos originais ainda são mantidos. Ao moralizar os conhecimentos e as práticas educacionais, a instituição escolar assume um papel disciplinar e a pedagogia talvez ainda permaneça como sendo prescritiva.

A hierarquização do saber na escola evidencia-se pela distribuição de papéis representados pela presença de profissionais que exercem atividades paralelas ao exercício docente: diretores, orientadores, supervisores, inspetores, psicólogos. Tal distribuição estende-se, assim, em múltiplas direções através da especialização profissional que reforça a divisão entre os saberes disciplinares.

No sistema escolar estarão presentes ações que não se constituem apenas em saber acadêmico tal como aprender a ler, escrever e contar, mas outros tantos saberes disciplinadores: saber se portar diante de diferentes autoridades, manter a higiene corporal, aprender a conviver em espaços públicos, respeitar horários e cronogramas, utilizar, de acordo com normas pré-estabelecidas, diferentes suportes de leitura e escrita, submeter-se a sistemas de classificação e avaliação diversos, atender à solicitação vinda de inspetores, coordenadores, diretores, orientadores, deparar-se com o sucesso e com o fracasso expresso nas diferentes situações de ensino, submeter-se às regras disciplinares de convivência através de advertências e suspensões. Foucault (2003, p. 121) diz que a escola se assemelha ao poder judiciário:

O sistema escolar é também baseado em uma espécie de poder judiciário. A todo o momento se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior.

O discurso escolar reafirma os valores dominantes da sociedade na medida em que separa o mesmo e o outro, isto é, marcam e reforçam identidades para os alunos classificados, segundo certos parâmetros, como problemáticos ou ideais.

Na escola, essas observações assumem, muitas vezes, a técnica do exame enunciada por Foucault (2003, p.122), em que o exame se torna um meio de controle que documenta individualidades.

(...) a pedagogia se formou a partir das próprias adaptações das crianças às tarefas escolares, adaptações observadas e extraídas de seu comportamento para tornarem-se em seguida leis de funcionamento das instituições e forma de poder exercido sobre a criança.

A prática do ensino parece circunscrever-se em torno dessa vigilância constante e, se as normas pedagógicas buscam assinalar lugares, as práticas discursivas assumidas neste espaço institucional de interlocução também se orientam nesse sentido. Nessa divisão entre saber e poder Foucault assinala que em uma sociedade como a nossa a educação é o instrumento graças ao qual todo indivíduo pode ter acesso a qualquer tipo de discurso.

Aponta, ainda, que em toda sociedade a produção do discurso é controlada, selecionada, organizada e redistribuída através de procedimentos que têm a função de dominar acontecimentos aleatórios (Foucault, 1996). As práticas discursivas representadas por enunciados que indicam elementos de diferenciação como bons alunos/maus alunos, certo/errado, escola fraca/escola forte, professor exigente/professor não-exigente, aluno forte/aluno fraco, comportado/indisciplinado, organizado/desorganizado... cumprem a função de delimitar as fronteiras de acesso discursivo de cada um dos sujeitos que convivem neste espaço. Tudo que é dito, tanto verbalmente quanto por escrito, contribui para reforçar lugares e identidades e os ditos cotidianos e sistemáticos participam, desse modo, de todo o sistema. Silva (2000, p. 81-93) esclarece essa relação:

(...) onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença – aí está presente o poder. (...) [torna-se] parte de uma rede mais ampla de atos lingüísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente apenas estamos descrevendo.

Na escola, por meio de “procedimentos internos de controle do discurso” representados através de suportes de leitura e escrita como livros didáticos ou de literatura, cadernos, murais, diários de classe a palavra da escola é ritualizada e torna-se parte de acordos socialmente aceitos.

Silva (2000, p. 81), reforça a discussão ao destacar que a linguagem tem sua origem no contexto em que se manifesta, sendo afetada e afetando os indivíduos a partir das interações contingentes da história e da sociedade. Afirma, ainda, que as práticas discursivas são expressões do poder e se os discursos “disputam” espaço, abre-se como alternativa a análise do que elas ocultam, como explica o autor: “Por trás dos significados estão as relações de poder”.

Se a escola organiza o espaço físico de acordo com a gradação de conhecimento previsto para cada série do ensino, os alunos ao serem inseridos nessa gradação são posicionados, em geral, com maior ênfase na faixa etária a ela correspondente do que no grau de conhecimento de cada indivíduo. Além disso, no interior de cada série escolar, a instituição organiza o ensino em função de uma classificação sistemática do conhecimento em distintas áreas. Assim organiza-se uma temporalidade espacial para ensinar e aprender e que parece estar no princípio de todas as classificações subordinadas ao sistema de ensino.

Bourdieu (1998, p. 198) ao analisar as formas de classificação escolar afirma que a estrutura desse sistema opera de modo homólogo às classificações as quais os alunos estão submetidos e que reproduzem, embora de outro modo, a divisão social do trabalho:

Sistema de classificação objetivado em instituições cujas divisões reproduzem sob uma forma irreconhecível a divisão social do trabalho, o sistema de ensino opera classificações que se traduzem primeiramente pela atribuição às classes escolares (classes, seções, etc.) e, em seguida, às classes sociais. (...) Estruturas objetivas tornadas estruturas mentais no decorrer de um processo de aprendizagem que se cumpre num universo organizado segundo essas estruturas e submetido às sanções formuladas numa linguagem igualmente estruturada segundo as mesmas oposições, as taxinomias escolares estabelecem uma classificação conforme a lógica das estruturas das quais elas são produto.

A análise do discurso pedagógico deve, portanto, se fundamentar na análise das práticas pedagógicas que ocorrem no interior da instituição escolar uma vez que a constituição do discurso pedagógico e a instituição escolar são inseparáveis. Os dispositivos escolares se originam nas práticas pedagógicas, entre elas o uso do caderno escolar, e são constituídos em contextos históricos e sociais, portanto, devem ser analisados em estreita articulação às práticas institucionais.

No próximo item pretende-se analisar o conteúdo dos cadernos escolares e, ao mesmo tempo, direcionar o foco dessa análise para a maneira como são representados dispositivos que buscam capturar a conduta e o desempenho de professor e alunos em direção ao papel social da instituição escolar.

3.2 Cadernos escolares: avaliação e correção das atividades

Desde os seus primeiros dias de vida, o contato da criança com o ambiente físico e social é mediado por outras pessoas. Ela internaliza esses sinais que se expressam por meio de gestos, olhares e sons que são mediados, inicialmente, pela família. Esse conjunto de significados com os quais convive auxilia seu processo de inserção no ambiente social. Por meio da apreensão de significados desses sinais, gradativamente, ela adquire uma certa independência e uma certa auto-regulação de seu comportamento e se comunica com o outro, agregando, ao mesmo tempo, um sentido próprio.

A aquisição da linguagem desempenha um papel fundamental nesse processo de inserção social, uma vez que, por meio dela, a relação do indivíduo com o ambiente passa a ser mediada por esses signos que lhe permitem designar objetos e acontecimentos. Por meio da linguagem, ela se relaciona com o presente e com o passado e tudo aquilo que experiencia socialmente se torna constitutivo de sua singularidade. A aquisição da linguagem pressupõe aprender a utilizar toda uma série de recursos simbólicos: o sujeito

lembra, relata, compara, seleciona, descarta, elaborando sua própria representação bem como a representação do ambiente onde vive. O uso da linguagem é formado socialmente, mas também, como afirma Fairclough, (2001, p. 33) “forma socialmente, ou é constitutivo de identidades sociais, de relações sociais e de sistemas de conhecimento e crença”. Nas palavras desse autor, isso significa entender a linguagem nessa relação entre formas socialmente reprodutivas e formas socialmente transformativas.

O ingresso na escola insere o indivíduo em um novo contexto social formado por determinadas práticas discursivas que a identifica como tal. Os usos da linguagem estão em estreita relação com as atividades realizadas neste lugar e, por isso, adquirem um significado próprio ao sistema escolar. O sentido atribuído aos eventos ali ocorridos é condicionado pelo modo como se inscrevem na formação discursiva da escola e fazem parte de uma rede de sentidos de domínio público que circula na sociedade. O que se sabe sobre a escola faz parte da memória constituída socialmente, faz parte de uma rede de sentidos que representa o que é dizível, o que é interpretável enquanto sentidos de domínio público que circulam na sociedade e evidenciam expectativas convergentes sobre os papéis do professor, do aluno e de suas atividades.

Partindo de uma pesquisa a respeito da polivalência dos professores primários, Chartier (2002, p. 15) estabelece uma analogia entre a definição de Foucault para ‘dispositivo’ e práticas pedagógicas, definindo o caderno escolar como um dispositivo escritural: em primeiro lugar porque todo dispositivo é dispositivo de controle e funciona como uma estratégia de dominação, seja pela técnica, seja por um procedimento de saber. Em segundo lugar, recupera a autora, porque a maior parte dos dispositivos é sem autor, o que significa dizer que surgem de experiências comuns, de práticas sociais que se tornam tão naturais que se tornam “impensadas” e captura os indivíduos a desempenharem certos

papéis, estabelecendo uma suposta normalização de um determinado modo de aprender e ensinar. Para que um dispositivo funcione

(...) é preciso, portanto, que ele tenha sido ‘assimilado’ pela instituição, ou seja, por indivíduos, e que ele seja permanentemente ‘praticado’: trabalho perpétuo, pois há sempre novos alunos e novos professores. (...) é, portanto, uma realidade interior tanto quanto exterior, subjetiva tanto quanto objetiva, representada tanto quanto instituída. Fala-se dele sem que se pense nele. (CHARTIER, 2002, p. 15).

A necessidade de prosseguir com o ensino, nesse sentido, cristaliza certas práticas que se tornam “invisíveis” para a comunidade. Fairclough (2001, p. 35) conceitua esse aspecto como opacidade das relações entre discurso, ideologia e poder:

Ao me referir à opacidade, estou sugerindo que tais ligações entre o discurso, a ideologia e o poder podem muito bem ser obscuras para aqueles envolvidos, e mais geralmente que a nossa prática social é atada a causas e efeitos que podem não ser aparentes de forma nenhuma.

Entre os diversos dispositivos escriturais que evidenciam o cotidiano escolar, o ‘diário de classe’ é um documento de uso exclusivo do professor e, anualmente, é arquivado na secretaria de cada unidade escolar. Nele, o professor anota a frequência dos alunos às aulas, as notas ou conceitos obtidos nas avaliações e também transcreve as atividades lecionadas em sala.

Ao contrário do ‘diário de classe’, o conteúdo do caderno escolar é público e a conservação das informações ao longo de um período letivo permite que a família e outros profissionais da educação como supervisores, coordenadores, diretores tenham acesso a essa produção. O caderno, como testemunho do trabalho escolar, parece ter como mais uma de suas funções a comunicação escrita dessa produção. Torna-se, portanto, uma evidência incontestável do que ocorre no interior da sala de aula. Pelo caderno, o supervisor pedagógico não só controla o registro do diário de classe como observa *se e de que modo* os conteúdos estão sendo transmitidos e, ainda, *como* os alunos têm assimilado -

ou não - esses conteúdos. Por meio dele, também a família tem a oportunidade de acompanhar a rotina escolar e avaliar como seu filho se apropria das atividades.

A imagem abaixo mostra o planejamento diário das atividades feitas em sala. Logo abaixo da data, são anotadas as atividades que acontecerão naquele dia, o que confirma, nesse caso, a suposição de que é necessário tornar público o que ocorre no espaço privativo da sala de aula:

PLANEJAMENTO DE UM DIA DE AULA

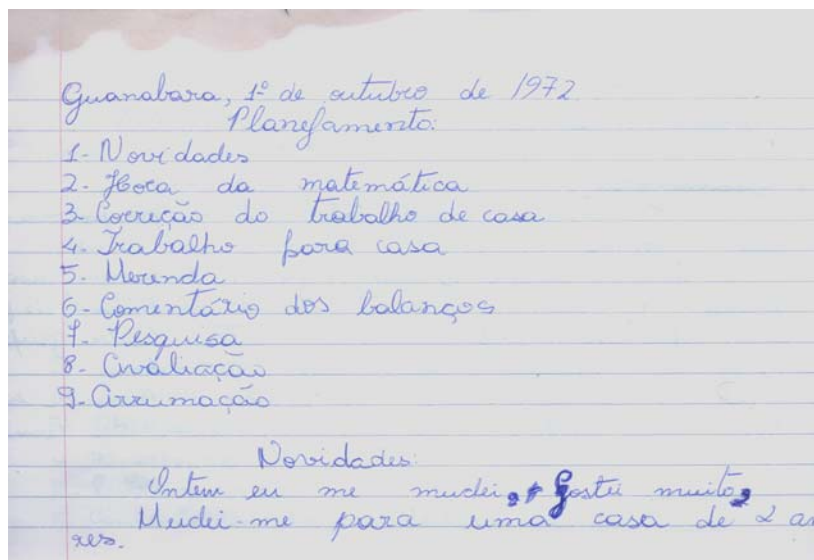


Figura 29: Planejamento das atividades diárias, 4ª série - 1972

Essa possibilidade de verificar o trabalho do professor e do aluno sugere que seus registros interajam com os pais e com outros profissionais do processo educativo, indicando uma atividade mútua em que cada um produz suas próprias representações das informações ali presentes. Bakhtin (1997, p. 291) explica:

O desejo de tornar seu discurso inteligível é apenas um elemento abstrato da intenção discursiva em seu todo. O próprio locutor como tal é, em certo grau um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores – emanantes dele mesmo ou do outro – aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados.

Essas diversas funções do caderno servem para evidenciar a presença de uma pluralidade de agentes discursivos, apontando para o que Bakhtin (1992, p.147) define como texto polifônico: um tipo de texto que, em geral, apresenta diferentes vozes que se defrontam manifestando diferentes pontos de vista sociais sobre um dado objeto. Ele caracteriza a polifonia como vozes polêmicas em discurso.

No que se refere ao caderno escolar, pode-se pensar que há, de fato, diferentes vozes presentes e se manifestando a partir de diferentes lugares sociais: o professor veicula conhecimentos socialmente instituídos segundo certos parâmetros didáticos; esses conhecimentos chegam até o professor organizados em referenciais curriculares que foram selecionados e organizados pelas diversas instâncias governamentais que regulam o ensino. O aluno interage com esses conteúdos e produz, também, seus próprios significados. Uma vez que por meio dos registros no caderno os pais e outros profissionais do processo educativo também têm a oportunidade de saber o que ensinado em sala, estes também podem manifestar suas posições sobre os registros ali presentes.

Essa cadeia sugere uma atividade mútua onde cada um produz suas próprias representações das informações ali presentes. Bakhtin (1997) explica:

O desejo de tornar seu discurso inteligível é apenas um elemento abstrato da intenção discursiva em seu todo. O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores – emanantes dele mesmo ou do outro – aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados.

Uma rede de interlocutores estabelece, assim, uma cadeia polifônica e dialógica por meio dessas interações que são mediadas pelo conteúdo dos cadernos, mas também pelas relações de ensino e aprendizagem.

Nos cadernos escolares, uma das maneiras de se avaliar a execução das atividades se expressa através da correção. A correção é uma tarefa pela qual o professor mantém controle sobre o registro do aluno e, para essa tarefa, ele utiliza determinadas marcações com significados próprios. Os alunos, ao longo do ano, se apropriam dessas marcas e passam a utilizá-los nas correções coletivas.

A correção das atividades, portanto, constitui-se em um dos marcos de avaliação da aprendizagem, uma vez que se trata de uma atividade intrínseca à prática pedagógica pelo seu caráter de intencionalidade e de posicionamento da produção acadêmica do aluno numa escala de parâmetros escolhidos com essa finalidade. Por meio da correção, manifesta-se o poder de saber que inclui ou exclui a produção dos alunos.

A presença desses marcadores que contabilizam erros e acertos formula um certo antagonismo nas relações entre professores e alunos, pois assinalam o que é desejável e o que não é desejável no processo de ensinar e aprender. A presença regular e a homogeneidade no uso dessas marcas de correção talvez se mantenha pelo mesmo princípio que fundamenta o caderno escolar, pois, a cada ano letivo, essas marcações parecem se manter com discretas variações, o que talvez reforce seu caráter de tradição.

Na escola aprende-se que cada área do conhecimento implica na aquisição de determinadas habilidades de escrita: no aprendizado da matemática, ensina-se ao aluno que a resolução de um problema de matemática deve, de modo geral, apresentar a resposta correta, mas também a representação gráfica do cálculo mental utilizado na resolução; o estudo de geografia requer o aprendizado de representações espaciais de mapas; no ensino de ciências aprende-se a descrever fenômenos com certa precisão e, muitas vezes, a representá-los através de desenhos... Na escola, aprende-se que a correção também deve ser feita de acordo com determinadas decisões: quem fará a correção: o professor ou o aluno; se a correção será feita com lápis ou caneta; que cor será utilizada nessa correção; que marcadores de erros e acertos serão utilizados e se serão inscritos ao lado da resposta ou sobre ela, se será permitido apagar a resposta correta ou não; se a resposta correta e/ou errada será contabilizada ou não; aprende, também, que há um certo conjunto de palavras e frases próprias que avaliam seus registros.

De fato, a escola insere a criança num sistema organizado e classificado segundo diferentes categorias, e todas as práticas convergem no sentido de organizar a comunidade em torno da verdade social. Bourdieu (1998, p. 199) concebe esse sistema de classificações como um mecanismo de seleção e classificação do indivíduo que se apóia em um juízo proferido em torno de uma verdade escolar:

A transmutação da verdade social em verdade escolar (de “você é um pequeno burguês” em “você é trabalhador, mas não é brilhante”) não é um simples jogo de escrita sem consequência, mas uma operação de alquimia social que confere às palavras sua eficácia simbólica, seu poder de agir duravelmente sobre as práticas.

A disciplina Didática, presente nos cursos de formação de professores, e que tem como objeto de estudo a atividade de ensinar parece abordar o tema ‘avaliação da aprendizagem’ como algo intrínseco às diferentes concepções teóricas e metodológicas surgidas no decorrer da história da educação. Desse modo, a avaliação e a forma como se expressa na prática – por meio de provas, exercícios, atividades de correção, etc. – é estudada dentro da perspectiva das diferentes correntes educacionais. A avaliação é uma questão política e, por meio dela e das práticas escolares, o poder de saber é representado. O próximo item abordará mais especificamente as marcas de correção como representações discursivas que delimitam papéis e expectativas, delineando memórias e identidades.

3.3. Marcas de correção

Elegemos marcas como um desejo de memória, de reencontro. O reencontro com essas marcas simboliza o reencontro no presente com um percurso no passado. Marcamos e elegemos sinais no tempo e no espaço com a intenção de assinalar nossa presença no decorrer da existência e desse desejo de memória surgem, entre outros, os arquivos, as coleções, etc, que são organizados de modo a preservar essas escolhas. Para que essas

marcas sejam lembradas é preciso tê-los sempre à nossa frente, pois sua condição de existência na memória é que seja visível e reconhecível para quem as vê num determinado contexto.

A correção, entendida como prática de avaliação das atividades de ensino, tem a ver com a lógica de um discurso que justifica suas etapas. Entendida como técnica, encadeia uma série de indicadores utilizados com essa finalidade, validando as expectativas dos professores sobre os resultados dos alunos. Ao indicar uma determinada expectativa de conduta, as marcas de correção remetem os alunos a determinados enunciados que se ligam menos ao objetivo da aprendizagem e mais à expectativa que o professor teve sobre sua produção. As marcas de correção falam de hierarquias, de categorias de sujeitos, de conhecimento ou de sua falta, falam de espaço e tempo.

As marcas de correção se aproximam dos traços de controle, das relações de força e poder que se sustentam num determinado tipo de saber. Inscritas de um determinado jeito em um determinado lugar fixam uma ordem de semelhanças e diferenças. O aluno talvez aprenda a usar esses sinais indicadores de erros e acertos mais pelo uso sistemático do que por definição.

Coll e Edwards (1998, p. 51) destacam a força do discurso do professor quando se trata de abordar observações sobre as respostas dos alunos em função de seu caráter institucional:

A observação mais geral de que os professores fazem perguntas cujas respostas já conhecem, uma característica familiar da fala de sala de aula tem relação com fenômenos em outros cenários institucionais nos quais o caráter institucional do discurso manifesta-se pelo seu contraste com as normas da conversação mundana. O papel especial do professor, como especialista e como autoridade, é corporificado e reafirmado cada vez que ele faz uma avaliação das respostas do aluno (e não vice-versa).

Por meio das observações feitas pelo professor se estabelece um diálogo que enuncia as posições assumidas pelos sujeitos - professor e alunos - no contexto de uma

ordem discursiva e se refere ao uso da linguagem escrita como prática social. Na medida em que está imbuída de um sistema de crenças, relações sociais e identidade, a análise de Fairclough (2001, p. 33), em artigo no qual descreve sua visão sobre análise crítica do discurso, ajuda a confirmar a tese defendida neste estudo, qual seja a de que as marcas de correção constituem um discurso:

É vital que a análise crítica do discurso explore a tensão entre esses dois lados do uso da linguagem, o que é formado socialmente e o que constitui socialmente (...). O uso da linguagem é sempre simultaneamente constitutivo de i) identidades sociais, ii) relações sociais e iii) sistemas de conhecimento e crença (...).

A exigência no uso dessas marcações por parte da família evidencia um certo saber consensual entre esta e a escola parecendo haver uma certa convergência sobre seus papéis e atividades a desempenhar. O que se sabe socialmente sobre a atividade de correção escolar faz parte de uma rede de sentidos de domínio público que circula na sociedade. Assim como todos os demais, os alunos, como sujeitos desse processo, acabam por tomá-los como naturais. Quando o aluno utiliza essas marcações, ele produz sentidos que fazem parte de formações discursivas a ele pré-existentes com as quais ele foi se defrontando no momento em que ingressou na escola.

O elemento ideológico e cultural que se manifesta por meio das marcas é assinalado como manifestação discursiva concreta; seu sentido não depende exclusivamente do lingüístico em si mesmo, mas de sua relação com fatores que regulam seu uso, como “algo” que regula e se refere à formação social – escola como instituição da sociedade - em que se inscrevem usos e sujeitos.

No próximo capítulo será feita a descrição dos cadernos da coleção e buscar-se-á justificar por meio da análise das marcas de correção presentes nesse documento a hipótese de que as marcas de correção se relacionam com identidade e evidenciam um processo de memória discursiva da comunidade educacional.

CAPÍTULO 4
DESCRIÇÃO E APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

“Transportado nos flancos da Galáxia, nosso mundo navegava além dos espaços longínquos, e o sinal lá estava onde o havia deixado para assinalar aquele ponto, e ao mesmo tempo assinalava a mim mesmo, trazia-o comigo, habitava-me, possuía-me inteiramente, intrometia-se entre mim e todas as coisas com as quais pudesse tentar relacionar-me”.
Ítalo Calvino¹⁵

A atividade de correção é, em geral, realizada em cada uma das atividades presentes nos cadernos. Desse modo, em muitos deles, as marcas de correção estão presentes ao longo de todas as páginas. A fim de ordená-las temporalmente e também poderem ser localizadas com precisão em cada um dos cadernos apresentaremos, também nesse capítulo, a classificação utilizada com essa finalidade. A planilha de ocorrências de marcas de correção em toda a coleção pode ser vista nas tabelas 8, 9, 10, 11 presentes nos anexos.

No segundo item apresentaremos a análise das marcas de correção tendo como referência a teoria de Peirce (1982) para signos e símbolos.

4.1. Descrição do corpus da pesquisa

Este capítulo apresentará o que foi observado efetivamente no corpus da pesquisa e serão apresentadas as marcas de correção presentes nesses cadernos que serão analisadas como dispositivos discursivos.

O alcance dessa análise impõe, no entanto, algumas ressalvas importantes: se, conforme vem sendo afirmado ao longo desse estudo, as marcas de correção são produções discursivas, a possibilidade de analisá-las deve estar estreitamente vinculada ao contexto no qual foram produzidas. Sendo assim, e uma vez que o corpus dessa pesquisa é formado por documentos do passado, a apreensão desses possíveis significados será sempre parcial. Coll e Edwards (1998, p. 83) assinalam a importância temporal dos processos de ensino:

¹⁵ CALVINO, Ítalo. *As cosmicômicas*. Companhia das letras. São Paulo: 1992.

(...) o significado e a função de uma produção discursiva dependem do momento concreto do processo de construção da atividade conjunta em que são produzidos, do que foi feito e dito antes desse momento e do que for feito e dito depois. Assim, produções discursivas aparentemente idênticas podem cumprir – e é habitual que assim o façam – funções bem diferentes, dependendo do momento do processo no qual aparecem, ou seja, dependendo da sua localização na dimensão temporal da atividade.

Na base dessa visão parcial, portanto, está a impossibilidade de se articular a interação social e a atividade discursiva ocorrida entre professores e alunos no contexto da correção, situação da qual participam significados partilhados por professores e alunos em eventos ocorridos antes, durante e depois das atividades acadêmicas. Como atividade realizada em conjunto, os aspectos afetivos subjacentes às situações de ensino e aprendizagem participam da construção do conhecimento e é mediado por essa relação interpessoal na qual interferem as singularidades relacionais dos indivíduos envolvidos nesse contexto. É possível supor que algumas das marcações tenham sido utilizadas em função de afetos e/ou desafetos a partir de eventos ocorridos no dia-a-dia escolar.

Desse modo, ainda que se considere a comunicação em sala de aula como uma atividade dinâmica e contínua, essa contextualização encontra-se fora do alcance dessa pesquisa, posto que não há, obviamente, como incluir o contexto específico no qual foi produzida.

Ainda inserido nessa discussão, outro aspecto que a análise desta pesquisa tem como foco de estudo são as marcas de correção e como elas aparecem, mas ao longo dessas reflexões estiveram presentes indagações que necessitam serem apontadas. A primeira refere-se à permanência do mesmo professor regente ao longo de todo o ano letivo. Ainda que na capa ou na abertura conste o nome do professor ou que a semelhança do que se denomina “caligrafia”¹⁶ utilizada em todo o caderno sugira que tenha sido o mesmo professor à frente das atividades de um ano letivo, não há como assegurar com

¹⁶ Caligrafia aqui se refere a forma da letra manuscrita, maneira de escrever, segundo definição do dicionário “Michaelis 2000: moderno dicionário da língua portuguesa”.

precisão que não tenha ocorrido alguma alteração de professor. Essa dúvida, no entanto, reforça o pressuposto desse estudo - de que as marcas de correção evidenciam o processo de memória discursiva - já que não se percebeu modificações significativas tanto no uso quanto na forma das marcas de correção.

Além disso, assinala-se que no conjunto da pesquisa há aspectos inseparáveis desse argumento como a homogeneidade dos enunciados observados na coleção somados a sua permanência ao longo de seis décadas – na categoria temporal o primeiro caderno data de 1951 e o último de 2003 – e, ainda, a existência de cadernos escolares¹⁷ corrigidos exclusivamente pelo aluno.

Se não é possível haver referência às circunstâncias de enunciação, se podem apontar duas importantes perspectivas de análise relativas ao sujeito enunciador.

O discurso do professor que se apresenta por meio dos registros do caderno escolar é regulado por uma série de determinações oriundas de diferentes campos discursivos e essas determinações devem ser entendidas tendo como base pelo menos dois aspectos: o primeiro refere-se a sua heterogeneidade discursiva já que a escola não produz uma verdade, mas veicula conhecimentos socialmente constituídos no interior das ciências.

No decorrer da escolaridade, o conhecimento se organiza em categorias chamadas de conteúdos curriculares que são distribuídos ao longo das séries. Tendo como atividade central o ensino e, desse modo, permitir que os alunos se apropriem deste conhecimento, o professor organiza um conjunto de atividades oferecidas com esta finalidade. As instruções – orais ou, na maioria das vezes, escritas – presentes no interior destas atividades enunciam, assim, um modo de ensinar.

O segundo aspecto refere-se às marcas de correção: de fato, essas anotações se apresentam, na maioria dos cadernos, como um registro exclusivo do professor. E, quando

¹⁷ Aqui se faz referência aos cadernos da Escola Guatemala que integrou projeto educacional do INEP nas décadas de 60 – 70 que será explicado ainda nesse capítulo.

feitas pelos alunos, eles as utilizam modo semelhante ao do professor. O que permite questionar se a função enunciativa do professor, no caso das marcas de correção, seria exclusivamente correção e avaliação. Gvirtz (1999, p. 100) menciona esse tema quando indaga se seria possível analisar a questão do sujeito e reconhecer no caderno a presença de indivíduos aos quais se atribuem categorias de professor e aluno ponderando que se a letra for assumida como referência para diferenciar a presença de enunciadores, nos cadernos haveria tantos diferentes enunciadores do discurso quanto o total de alunos e professores que freqüentam a escola, uma vez que a enunciação seria reduzida a uma ação individual da língua que seria estudada como o apoio da grafologia:

Se o que comumente se denomina como “letra” (a particularidade que adquire a grafia), for tomado como indicador para distinguir a presença de enunciadores, sem dúvida, nos cadernos haveria tantos diferentes enunciadores do discurso como número de alunos e professores que freqüentam a escola. O ato de enunciação se reduziria a um acionamento individual da língua e os problemas da mesma seriam estudados com o apoio de disciplinas tais como a grafologia.¹⁸

A relação entre a linguagem e a história é constituinte do discurso e a relação entre esses três elementos, professores – registros nos cadernos – alunos, se constrói de modo ativo interagindo no processo discursivo ainda que ocupando posições de acordo com o contexto social representado pela escola.

Essas afirmativas, pressupostos deste projeto de pesquisa, explica a escolha por uma abordagem pautada numa visão qualitativa, e não em visões positivistas e generalizantes. Sem dúvida há e haverá outras formas de aporte sobre marcas de correção e é fundamental frisar que não se intenciona estabelecer qualquer paradigma sobre esse tema, mas apontar uma tendência.

¹⁸ “Si lo que comúnmente se denomina como la “letra” (es decir la particularidad que adquiere la grafia), se tomara como indicador para distinguir la presencia de enunciadores, sin duda, en los cuadernos habría tantos diferentes enunciadores del discurso como número de alumnos y maestros asistam a la escuela”.

Como já explicado em capítulos anteriores, o corpus de 45 cadernos escolares que se constituem em fonte de pesquisa dessa dissertação é resultante da contribuição voluntária de pessoas comuns que, por motivos diversos, mantiveram-nos preservados em seus arquivos pessoais e familiares.

4.1.1. Apresentação do corpus

Inicialmente foi feita uma distribuição temporal dos cadernos da coleção. Cada caderno foi numerado em ordem cronológica crescente. Cadernos do mesmo ano foram numerados em ordem crescente de acordo com a série escolar. Cadernos de uma mesma série, em ano semelhante e de um mesmo aluno foram numerados sequencialmente. Cadernos de uma mesma série, em ano semelhante, mas de alunos ou escolas diferentes, foram numerados pela ordem alfabética relativa ao nome do aluno.

O quadro abaixo sintetiza a distribuição dos cadernos da coleção:

COMPOSIÇÃO DA COLEÇÃO

ANO	QUANTIDADE	ESCOLA	SÉRIE
1951	2	A	SÉRIE NÃO INDICADA
1958	1	B	CADERNO CIRCULAR – 3ª SÉRIE
1964	1	C	CADERNO DE TESTES - 4ª SÉRIE
1965	3	D, E	1ª SÉRIE (2) PRELIMINAR – Alfabetização (1)
1970	1	G	2ª SÉRIE
1972	2	G	3ª SÉRIE
1973	8	G	4ª SÉRIE
1980	2	H	CA – Alfabetização
1981	1	I	1ª SÉRIE
1983	2	J	CA - Alfabetização
1984	2	L	CA - Alfabetização
1988	2	M	CA - Alfabetização
1989	1	N	1ª SÉRIE
1992	2	O	CA - Alfabetização
2002	7	P	1ª SÉRIE
2003	8	Q	2ª SÉRIE
TOTAL	45		

Tabela 2: distribuição temporal dos cadernos que integram a coleção

A observação inicial de todos os cadernos permitiu que se notasse, em relação às marcas de correção, a presença mais constante de bilhetes e anotações escritos pelo professor, de indicadores gráficos e de desenhos, adesivos e carimbos. Como decorrência dessa observação, cada caderno recebeu uma ficha individual com informações relativas a sua apresentação mais geral, nas quais se apresentam as categorias da análise. Essa ficha permitiu uma visualização espacial de todas as marcas dos cadernos da coleção. A tabela 5, da página 113 apresenta a classificação das marcas de correção classificadas em três categorias: indicadores escritos, sinais gráficos e imagens.

FICHA INDIVIDUAL

Nº do caderno:			
Proprietário e procedência:			
Nome da escola	Ano	Série	Matéria
Material utilizado na correção: () lápis () caneta			
Cor predominante: _____			
Observações gerais:			
Bilhetes e anotações escritos pelo professor			
Indicadores gráficos			
Imagens			
Outras observações			

Tabela 3: Ficha individual

O espaço referente a ‘outras observações’ possibilitou o registro de outros eventos relacionados à correção. Embora o foco da análise tenha enfatizado as três categorias mencionadas anteriormente, é importante destacar que esse item apresenta alguns aspectos que talvez merecessem atenção e serão explicados nos próximos itens.

A anotação do nome da escola e do proprietário contribuiu para uma classificação interna que guiou a montagem final de planilha contendo todas as marcas de correção presentes em todos os cadernos, no entanto, os nomes serão preservados, uma vez que não interferem nos resultados da análise.

O exame da aparência externa e física dos cadernos indica que, dos 45 cadernos da coleção, 42 tem a dimensão meio ofício, com medidas de 21 cm x 16 cm. É importante notar que parece haver uma tendência para essa dimensão havendo diferença não na medida, mas na posição entre altura e largura. O caderno de testes, 1964, possui dimensão 23cm x 21 cm, com posicionamento horizontal.

DIMENSÃO DOS CADERNOS DA COLEÇÃO

	LARGURA: 21 CM ALTURA: 16 CM horizontal	LARGURA: 16 CM ALTURA: 21 CM vertical	OUTRAS DIMENSÕES horizontal	CADERNO MEIA PAUTA
QUANTIDADE DE CADERNOS	35	7	1	2

Tabela 4: dimensão dos cadernos

As folhas são agrupadas e dispostas entre duas capas. As páginas dos cadernos de 1951 são pautadas de forma quadriculada, os demais são pautados em linhas horizontais. Na capa da frente registra-se o nome do aluno, a série correspondente, a turma, o ano e o conteúdo do caderno. Em alguns casos, um único caderno reúne em seu conteúdo todas as matérias¹⁹.

Os dois cadernos meia pauta apresentam dimensão 30cm x 21 cm e em cada página há linhas à direita para os registros escritos e um espaço em branco à esquerda para ilustrações, conforme ilustra a imagem abaixo:

EXEMPLO DE PÁGINA DE CADERNO MEIA-PAUTA

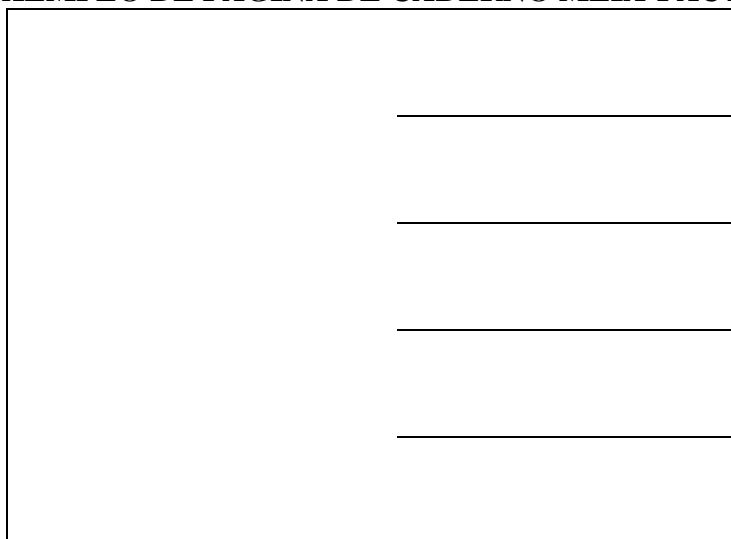


Figura 30: exemplo de página de caderno meia pauta

¹⁹ Sobre o tema 'caderno único', ver GVIRTZ, Silvina. Capítulo 3.

Sobre a capa original, em 41 cadernos foi colocada outra capa. Apenas 4 cadernos não estão encapados. Observa-se na coleção que o material escolhido para uma escola é o mesmo para todos os cadernos o que talvez indique a importância, em semelhança ao uniforme escolar, de uniformizar a aparência dos cadernos de uma mesma classe ou série. Como já abordado no capítulo 2, supõe-se que essa atenção permita uma maior durabilidade ao caderno.

Dos 45 cadernos, 27 iniciam com uma página de abertura onde se pode observar o nome da escola, da série, do conteúdo do caderno e/ou o nome do professor. Observa-se, também, que algumas páginas de abertura apresentam um desenho ou mesmo dizeres que devem nortear o trabalho do aluno ao longo do ano.

PÁGINA DE ABERTURA

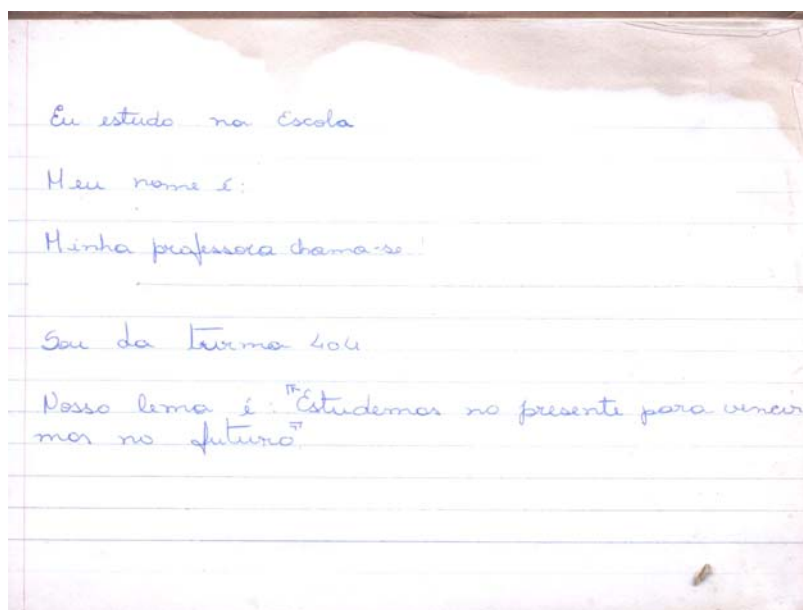


Figura 31: Página de abertura, 4ª série - 1973



Figura 32: Página de abertura, Classe de Alfabetização - 1984

Ao examinar sua organização interna observa-se a sucessão seqüencial das folhas; a ordenação temporal das atividades é assinalada pela presença constante da data no alto da página; os títulos enunciam as atividades; o uso de letras maiúsculas ou sublinhadas destaca determinados itens e as instruções das atividades empregam um vocabulário relativamente estável.

A imagem abaixo mostra um caderno-circular²⁰, de 1958, que apresenta diariamente um cabeçalho contendo o número da escola, a data, o nome do aluno que está fazendo os registros daquele dia, a série e a turma.

²⁰ O caderno circular era utilizado com o objetivo de, ao final do ano letivo, obter-se os registros das atividades realizadas. Diariamente, ao invés de escrever em seu próprio caderno, cada aluno era encarregado de anotar os registros nesse caderno

CABEÇALHO

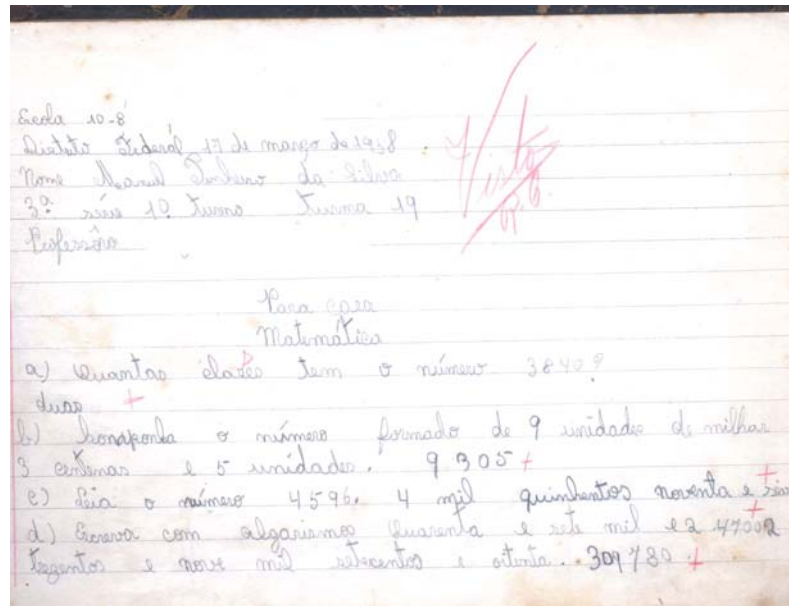


Figura 33: Cabeçalho com registro de “Visto” do professor - 1958

O nome da escola no início de cada dia também está presente nos cadernos de 1964, 1980, 1984, 2002 e 2003. Conforme analisado no capítulo 2, a sistemática repetição de determinados enunciados parece reforçar, em relação ao registro continuado do nome da escola, a representação da instituição pelo exercício da repetição.

As linhas de margem à esquerda e à direita delimitam o espaço para a escrita do aluno e no espaço externo da linha de margem esquerda, em geral, são escritas pelo professor suas observações sobre as atividades:

DELIMITAÇÃO ESPACIAL DAS ANOTAÇÕES

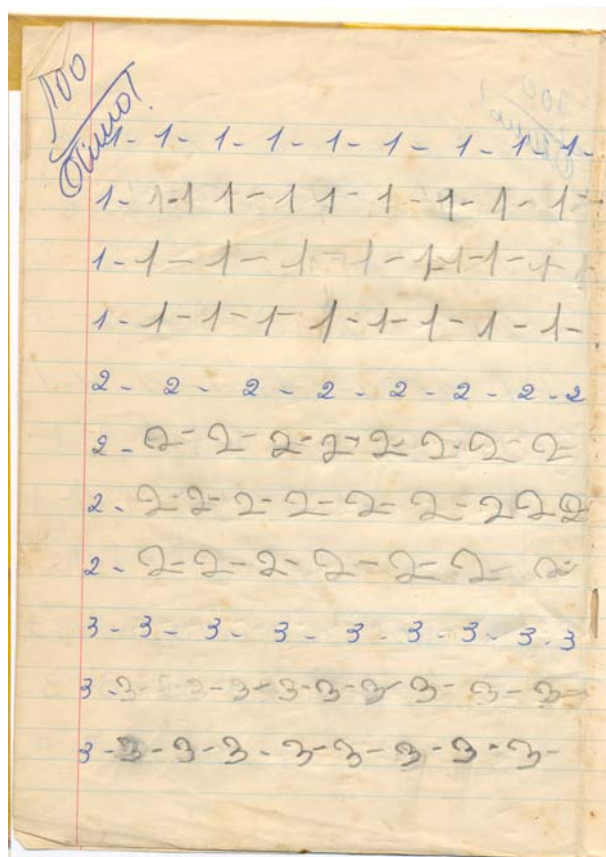


Figura 34: delimitação dos espaços de escrita, preliminar – 1965

No capítulo 2 chamou-se a atenção para a existência de um conjunto de enunciados que validam os enunciados que respondem às atividades propostas. Nesse conjunto de enunciados estão presentes as marcas de correção cuja função é avaliar, qualificar e corrigir as anotações e respostas dos alunos. Outra característica também citada se refere ao seu posicionamento ao longo das páginas: em geral na margem externa, à direita das páginas ou à esquerda e com um certo afastamento do registro do aluno. Além disso, percebe-se que seu posicionamento nem sempre é alinhado com a pauta da página, em geral, esse enunciado é escrito em diagonal. Outro aspecto que o caracteriza é o uso de cores diferentes das que são utilizadas pelos alunos.

Gvirtz (1999, p. 91) sugere que essa avaliação poderia ser subdividida em duas ações: a qualificação e a correção. Na primeira ação pode ser atribuído algum valor

numérico de acordo com uma escala compreendida entre o que se espera do aluno e o que ele realizou ou, ainda, apresentar-se por meio de adjetivos qualificativos. A segunda atividade, a correção, baseia-se em assinalar acertos e erros.

A avaliação levada a cabo nos cadernos escolares poderia subdividir-se em duas ações bem diferenciadas. Por um lado se apresenta a qualificação, aonde a atividade desenvolvida se outorga um nota de acordo com a distância em que se encontra em relação ao ponto de chegada. Por outro lado, uma segunda atividade: a correção, que consiste em assinalar os erros e indicar o que era esperado. A correção explicita os parâmetros utilizados na qualificação, com os quais, legitima a mesma.²¹

A autora (1999, p. 93) cita, também, a presença do visto e explica que nesse caso se trata de uma qualificação que regula a completude de uma atividade:

Quando a qualificação se acha abreviada parece substituir o ‘visto’, é dizer que se trataria de uma qualificação que regula a completude ou incompletude de uma atividade realizada.²²

Nesse estudo, no entanto, é possível perceber também que o “visto” e a assinatura abreviada do professor – rubrica – pode ser um tipo de enunciado que indica a presença do professor no decorrer das atividades propostas no caderno. A análise realizada neste estudo considerou essas marcas não como indicadores de qualificação, mas como marcações que assinalam a diferenciação de papéis entre professor e alunos.

4.1.2. A Escola Guatemala

Como explicado na introdução desse projeto, os 11 cadernos da Escola Guatemala presentes na coleção fazem parte de meu arquivo pessoal e foram guardados por meu pai que os repassou para mim.

²¹ “La evaluación llevada a cabo em los cuadernos podría subdividir-se em dos acciones bien diferenciadas. Por um lado se presenta la calificación, en donde a la actividad desarrollada se le otorga una nota de acuerdo a la distancia en que se encuentra respecto del punto de llegada. Por outro lado, una segunda actividad: la corrección, que consiste em señalar los errores y indicar lo que ubiera sido esperable. La corrección explicita además los parâmetros utilizados al calificar, com lo cual legitima a la misma”.

²² “Cuando la calificación se halla abreviada parecería reemplazar el “visto”, es decir que se trataria de una calificación que regula la completitud o incompletitud de una actividad realizada”.

Os enunciados de correção e avaliação nesses cadernos apresentam uma característica bastante particular que os diferenciam dos demais: neles, não há correção feita pelo professor. Todas as atividades são corrigidas pelo aluno, embora tenha sido encontrado em torno de 3 anotações feitas pelo professor.

A pesquisadora Cleo de Oliveira Passos (1996) conta em sua tese de doutorado que a Escola Guatemala foi fundada em 1954. Localizada no município do Rio de Janeiro, mais precisamente no Bairro de Fátima a escola pertence à rede de escolas públicas do município. A escola se tornou experimental em 1955, o que vigorou até dezembro de 1975²³ em função de convênio firmado entre a Secretaria de Educação e o INEP que era articulado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo diretor na época era o Professor Anísio Teixeira (1900 - 1971).

Anísio Teixeira, que lançou com outros intelectuais o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), ex-aluno de John Dewey (1859 - 1952)²⁴ e fortemente influenciado por ele, procura colocar em prática as idéias daquele professor sobre conhecimento e lança uma proposta de educação – da qual participou a Escola Guatemala - caracterizada pela metodologia de projetos.

A proposta deslocava o professor do centro do ensino e o aluno era considerado o sujeito da educação. A pedagogia de projetos, tendo como eixo central o pensamento crítico e reflexivo, traz como esquema de estruturação básico a idéia de que todo projeto surge de um problema que desperte o interesse do aluno de tal forma que ele se interesse em resolvê-lo para só então vir a se formular a teoria. Em outras palavras, a teoria se formaria depois da prática. Além disso, todo projeto deveria ensinar o indivíduo a viver em

²³ Nota da pesquisadora: Embora a escola tenha se desvinculado do INEP, o experimento foi mantido, de forma precária, até sua conclusão, em meados de 1976.

²⁴ Do ponto de vista epistemológico, em síntese, a visão de John Dewey é pragmatista e o conhecimento deve estar sempre relacionado a objetivos a serem atingidos. Sua visão da aprendizagem pode ser resumida pela idéia de “aprender fazendo”.

sociedade e, desse modo, os projetos deveriam estar em parceria com a vida social. O pensamento dessa proposta é o de que a construção do conhecimento se dá por meio da experimentação de problemas concretos que permitam a transferência desse conhecimento aprendido na escola para a vida na sociedade.

Durante o período em vigorou o convênio com o INEP a Escola Guatemala ficou subordinada, administrativamente, à Secretaria de Educação, mas o INEP poderia escolher a diretora da escola, o que trouxe reflexos no perfil dos professores que lá lecionavam, como relata Passos (1996, p. 70):

Sob administração do INEP, seu corpo docente era formado por professores que fizeram a opção por participar de uma experiência inovadora: uma prática pedagógica de aprendizagem através da pesquisa. Na dupla função de docentes da rede municipal e bolsistas do INEP, os professores-regentes desenvolviam sua prática e recebiam professores de outros Estados, formando uma equipe voltada para a pesquisa em sala de aula.

A Escola Guatemala, como uma das pioneiras nessa proposta, apresentava como um de seus princípios filosóficos uma ação didática voltada para o desenvolvimento da criatividade e da iniciativa dos alunos. Assim, o planejamento curricular²⁵ era flexível e buscava a sua elaboração junto com os alunos como explica Passos (1996, p. 109):

O conteúdo contemplado pelos diferentes projetos era voltado para as disciplinas básicas: geografia, história, ciências, matemática, português, artes, desenho, educação física e música. Eram as crianças que, a partir de seus interesses, escolhiam o projeto a ser desenvolvido, cabendo ao professor a busca de oportunidades de ensino, pois não havia um programa rígido a ser cumprido, mas um fluxo normal dos conteúdos pelas séries.

Passos (1996, p. 132) conta que a avaliação tinha como objetivo analisar o que os alunos haviam realizado e avaliar os resultados obtidos, o que era feito por intermédio do que se denominava “balanço”:

A avaliação propriamente dita, tinha seu contorno através de “balanços”, que a escola propunha às crianças, sob a orientação do professor, visando apurar o que haviam realizado e quais os resultados atingidos. Era ocasião em que se

²⁵ Os objetivos que orientam o currículo de cada uma das áreas do conhecimento podem ser encontrados nos anexos da dissertação dessa pesquisadora.

observava o que ainda necessitava ser sistematizado, tendo em vista os ganhos obtidos através da aprendizagem, resultante do desenvolvimento do projeto.

A imagem abaixo ilustra a presença do “balanço” no caderno escolar. É necessário chamar atenção para os registros que quantificam e qualificam essa avaliação:

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

BALANÇO

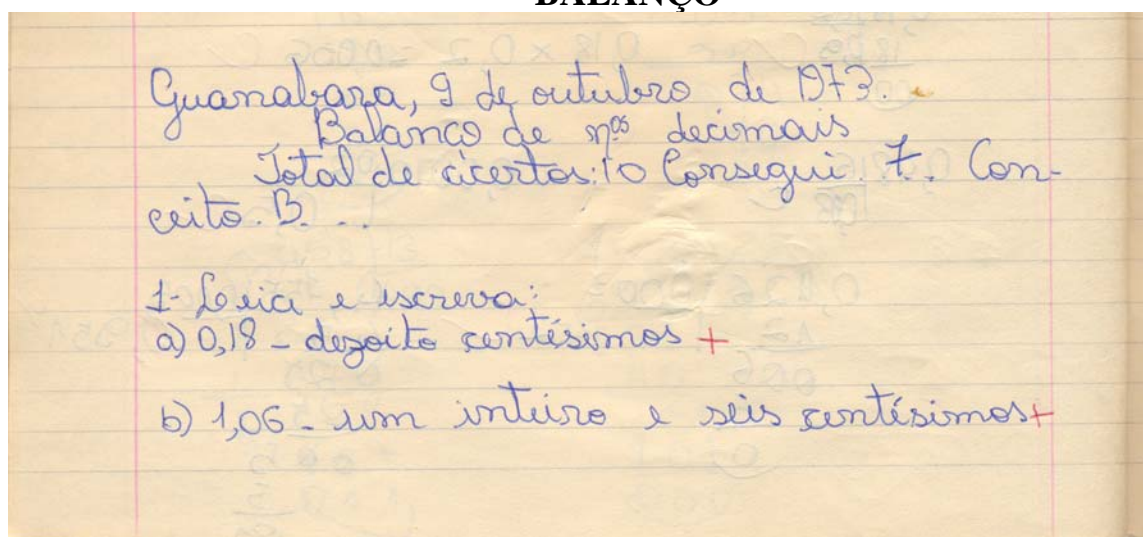


Figura 35: balanço de matemática, 4ª série - 1973

Relata, ainda, que o projeto da Escola Guatemala, mais uma vez, buscava inovar tentando adaptar um sistema de avaliação do tipo qualitativo com o sistema quantitativo adotado pela secretaria de educação e cultura (SEEC). E, nesse sentido, introduz a auto-avaliação dos alunos tendo como referência parâmetros atingidos.

Passos (1996 p. 113) também utilizou entrevistas com ex-professores, ex-alunos e documentos da escola para abordar o tema avaliação que foram transcritos abaixo:

Lá não tinha prova... tinha o ‘balanço’ que era a prova. Lá chamavam de balanço, equivalente a uma prova e você saía da escola mais tranqüilo. Era para avaliar a gente. Não era individual, era para ver como a turma estava.

Na Escola Guatemala, a avaliação era quase automática. (...) Porque aquilo era uma observação... o tempo inteiro nós observávamos as crianças. Então não eram testes... Fichas de avaliação de acompanhamento diário. Nós fazíamos essa ficha de acompanhamento.

Nós tínhamos muita liberdade, cada turma caminhava de uma maneira na mesma série, embora muitas vezes saíssem coisas em comum porque era baseado nos interesses dos alunos.

(...) A gente não podia usar carimbo, mimeógrafo, tudo tinha que ser feito pela criança.

Esses depoimentos, junto ao que foi relatado sobre a avaliação dos alunos, permitem inferir que a singularidade da correção dos cadernos escolares se deva a uma concepção de ensino que propunha atividades nas quais o aluno pudesse atuar como sujeito da construção do conhecimento. Desse modo, a correção dos exercícios propostos no caderno escolar deveria seguir essa mesma vertente e o aluno deveria assumir uma postura ativa diante dessa tarefa.

A informação de que os alunos faziam uma auto-avaliação de seu percurso escolar auxilia nessa dedução já que a correção das atividades é um momento quando se tem a oportunidade de verificar a correspondência entre o solicitado no enunciado da instrução e o realizado no enunciado da resposta. Essa característica da correção, já citada no capítulo 3, era praticada, naquela escola, pelo aluno e não pelo professor. Já foi observado, também, que do ponto de vista do professor, a atividade de correção necessita de mecanismos práticos e rápidos já que há vários cadernos a serem corrigidos. Se não há, nos cadernos da Escola Guatemala, marcas de correção registradas pelo professor, então, como explicar a presença de marcas de correção semelhantes às utilizadas nos outros cadernos da coleção e que foram corrigidos pelos professores? De que modo os alunos se apropriaram dessas marcas já que não havia, pelo menos não explicitamente nos cadernos da Escola Guatemala, as marcações do professor como modelo? E por que, apesar de ser uma metodologia inovadora para a época – e mesmo nos dias atuais talvez fosse vista desse modo – essas marcas estavam presentes?

Ainda que falte o contexto de produção dessas marcas, a sua presença reforça o que se tomou como ponto de partida nessa investigação: as marcas de correção se inscrevem no discurso escolar sendo constituídas pelos indivíduos que interagem nessa tarefa ao mesmo tempo em que os constitui como sujeitos desse contexto discursivo. A sua presença tão homogênea quanto insistente no universo de formações discursivas da escola delimita a fronteira que abarca a identidade da comunidade educacional.

4.2. Apresentação e análise das marcas de correção

No capítulo 3 afirmou-se que as informações contidas nos cadernos escolares são indícios do que ocorre no interior da sala de aula e se dirigem à comunidade mais ampla que envolve tanto os participantes diretos – professor e alunos – quanto os participantes indiretos – supervisores e diretores de ensino e pais dos alunos. Afirmou-se, também, que o que se sabe sobre a atividade de correção escolar faz parte de uma rede de sentidos acordados socialmente e integram um saber sobre papéis e atividades docentes.

Estas constatações, no processo de análise das marcas de correção, permitiram questionar como estas representações se posicionam em relação aos sujeitos que interagem nesta atividade e se, deste modo, sugerem algum tipo de ação sobre os registros decorrentes das atividades.

Peirce (1982), que dedicou sua pesquisa ao estudo da lógica, procurando estabelecer uma relação entre a ciência e a filosofia, buscou formular um método científico que pudesse conferir significado às idéias ou conceitos intelectuais. Para esse autor, o pensamento é estruturado numa relação triádica: significa alguma coisa para alguém de alguma maneira. Ao questionar o caráter representativo dos signos, afirmou que é o caráter relacional do pensamento que torna fundamental uma teoria dos signos e, como regras de

ação, deve-se buscar analisar a que conduta é ele adequado para produzir. Em sua análise afirma que o signo tem um significado amplo:

pode ser uma ação, um pensamento, qualquer coisa que admita um 'interpretante' que seja capaz de dar origem a outros signos. (...) São catalogados em 76 grupos, distribuídos em três categorias:

1. Ícones: assemelha-se aquilo que significa, é um sinal que se refere ao objeto que denota (como a fotografia);
2. Marcas: signo cujo significado se esclarece mediante efeitos que seu objeto nele produz, como a sombra pode ser um indício da posição do Sol, é sinal que se refere ao objeto que denota em virtude do fato de que é realmente afetado pelo objeto;
3. Símbolos: signo que se associa a objetos graças a convenções especiais, o símbolo é o signo que se transforma em signo porque como tal é entendido. (PEIRCE, 1982, p. 27).

Para ele, o signo, ao dirigir-se a alguém, coloca-se em referência ao objeto ou em referência a uma idéia.

'Idéia' deve ser aqui entendido num sentido aproximadamente platônico, muito comum na conversação cotidiana; pretendo referir-me aquele sentido em que dizemos que um homem captou a idéia de outro; a que nos referimos quando um homem se recorda do que havia pensado anteriormente, relembrando a mesma idéia; a que nos referimos quando um homem continua a pensar algo, digamos por um décimo de segundo, na medida em que o pensamento se mantém conforme consigo mesmo durante esse tempo, ou seja, mantém um conteúdo similar, sendo a mesma idéia e não a cada instante desse intervalo, uma idéia nova. (PEIRCE, 1982, p. 94).

Como primeira situação que sugere algum tipo de idéia para alguém está a correção em si mesma, como atividade constitutiva do fazer docente: diante da produção acadêmica do aluno, o professor analisa o processo de aprendizagem do aluno e se posiciona. De algum modo ele intervém e indica um percurso a ser seguido em direção à aquisição do conhecimento organizado no currículo, seja por meio de marcas de correção, seja por meio de outros procedimentos que objetivem assegurar o prosseguimento do ensino.

As marcas que indicam a presença do professor no processo de ensino se expressam por meio de signos²⁶ como a sua assinatura disposta ao longo das atividades ou do indicador de que a atividade foi lida: a rubrica do professor, o sinal gráfico “V” e a palavra “visto”. Esses indicadores representam por meio dessa simbologia que o professor “esteve ali e viu” a atividade do aluno. Simbolicamente se assemelha ao panopticon de Foucault: o professor assume uma atitude de vigilância sobre todas as atividades realizadas por todos os alunos, o professor “vê a tudo e a todos” e, por meio dessa representação, assinala o posicionamento hierárquico das relações institucionais. Esses indicadores se dirigem, também, ao restante da comunidade educacional uma vez que informam aos supervisores e diretores de ensino, assim como também aos pais, que o professor acompanha o percurso do aluno sistematicamente. O panopticon se inverte: a comunidade vigia a atividade docente ao olhar para os indicadores de correção e, desse modo, verifica se o professor vem acompanhando cada um dos alunos em todas as atividades. É possível, também, que a rubrica e o “V” indiquem para o professor a conclusão da sua tarefa, como registro do que já foi cumprido.

Peirce (1982, p. 131) explica que os indicadores atuam por metonímias, por relações de contigüidade, de causa e efeito.

Um signo, ou representação que se refere a seu objeto não tanto em virtude de qualquer similaridade ou analogia com ele, nem por estar associado a caracteres gerais que tal objeto eventualmente possui, mas porque se coloca em conexão dinâmica (inclusive espacial) com o objeto individual e, por outro lado, com os sentidos ou memória da pessoa para quem ele atua como um signo.

Nenhuma questão de fato pode ser enunciada sem o emprego de algum signo que atue como indicador. Se A disser B “Há um incêndio”, B perguntará “Onde?”. Conseqüentemente, A será forçado a recorrer a um indicador, ainda que se esteja referindo apenas a um local indefinido, no universo real, passado ou futuro. (...) Se A aponta para o incêndio, seu dedo se põe em conexão dinâmica, associando-se ao incêndio, tanto como se um alarme automático o tivesse feito voltar-se para aquela direção; daquela forma, ele força os olhos de

²⁶ O termo signo aqui utilizado refere-se ao que Peirce (1982, P. 115-120) descreveu como idéia: Um signo, por primariedade é uma imagem do seu objeto e, falando mais estritamente, só pode ser uma idéia. Com efeito, deve produzir uma idéia interpretante; (...)

B a se voltarem para o ponto apropriado, sua atenção a concentrar-se nele e seu entendimento a reconhecer que a pergunta foi respondida. Se a resposta de A for “A mil metros daqui”, a palavra “aqui” será um indicador, pois tem precisamente a mesma força resultante do apontar energicamente para o chão entre ele, A e B.

Assim, o segundo argumento é o de que os indicadores – na definição de Peirce - tratam de uma idéia que dispara uma providência a ser tomada. O aluno, quando recebe do professor seu caderno e identifica nos registros de correção enunciados como “Aumente a letra” ou “Não armou as contas” pode refletir sobre ‘o que deve ser feito’ ou que providências tomar diante destas afirmativas. No primeiro enunciado, está implícito o formato da grafia; o tamanho da letra que talvez não permita uma leitura precisa do registro e pressupõe que o aluno deva aumentá-la. O segundo enunciado indica que o aluno não fez o uso convencional para o aprendizado de matemática e o professor indica que a operação seja demonstrada por meio do algoritmo correspondente à operação solicitada na instrução. Assim, indicadores desse tipo se distinguem dos primeiros por contigüidade, como explica Peirce (1982, p. 133):

Contudo, seria difícil se não impossível apontar um indicador absolutamente puro ou um signo absolutamente despido de qualidade indicadora. Psicologicamente, a atuação dos indicadores depende de associação por contigüidade e não de associação por semelhança ou de operações intelectuais.

Se a característica comum das marcas de correção permite a sua inclusão em um único conjunto, há, no entanto, diferenças entre elas que se referem primeiramente ao seu formato gráfico. Dessa diferenciação de formas surge o agrupamento em três categorias tipológicas: registros escritos, sinais gráficos e imagens.

Nomeado como *registro escrito* estão anotações de correção expressas por meio de frases formadas por uma só palavra ou por várias palavras e textos. O segundo grupo, *sinais gráficos*, se reuniu em torno de unidades simples como letras e signos. No terceiro subgrupo foram agrupados os desenhos feitos pelo próprio professor ou por meio de outros recursos como adesivos (colantes) e carimbos.

As três categorias tipológicas foram agrupadas em uma categorização funcional: o aluno desempenhou a atividade de acordo com a expectativa prevista, não alcançou a expectativa e marcas que indicam a presença do professor. O gráfico abaixo ilustra essas classificações e nas tabelas 8 e 9 em anexo poder-se-á visualizar um detalhamento de todas as ocorrências.

INDICADORES DE CORREÇÃO			
CATEGORIA TIPOLOGICA / CATEGORIA FUNCIONAL	ESCRITOS	GRÁFICOS	IMAGÉTICOS
ATINGIU			
NÃO ATINGIU			
PRESENÇA DO PROFESSOR			

Tabela 5: Categorização dos indicadores de correção

Após a categorização individual, as marcas de correção foram organizadas de acordo com os critérios do quadro acima.

A “marca de correção” é algo que se faz com a intenção de assinalar a presença do professor no contexto das atividades do caderno. A visão do conjunto dessas marcações no caderno de um mesmo aluno permite analisá-las como uma forma de percurso ao longo de um período letivo. Embora sejam convencionais e arbitrárias, ao constituírem a ordem do discurso escolar associam-se à totalidade de práticas discursivas presentes no âmbito da escola.

4.2.1. Localização e posição das marcas de correção

Todos os cadernos da coleção apresentam marcas de correção.

A análise desse aspecto permite afirmar que como função de representação deve se distinguir de outros sinais gráficos por meio de sua forma e disposição no espaço gráfico da folha do caderno.

Se os enunciados das atividades e as respostas devem se posicionar no espaço interno das margens e serem registradas em alinhamento com as pautas, o mesmo pode ou não ocorrer com as marcas de correção. Estas, em geral, aparecem escritas afastadas da atividade do aluno, à direita da atividade ou situadas no espaço externo da margem esquerda da folha. Além disso, o modo como são escritas nem sempre é feito sobre a linha gráfica das folhas, mas de modo inclinado, em diagonal.

As imagens abaixo revelam a diferenciação de posicionamento dos registros entre o que é enunciado pelo aluno nas respostas e a marca enunciada pelo professor.

POSIÇÃO À DIREITA DA ATIVIDADE

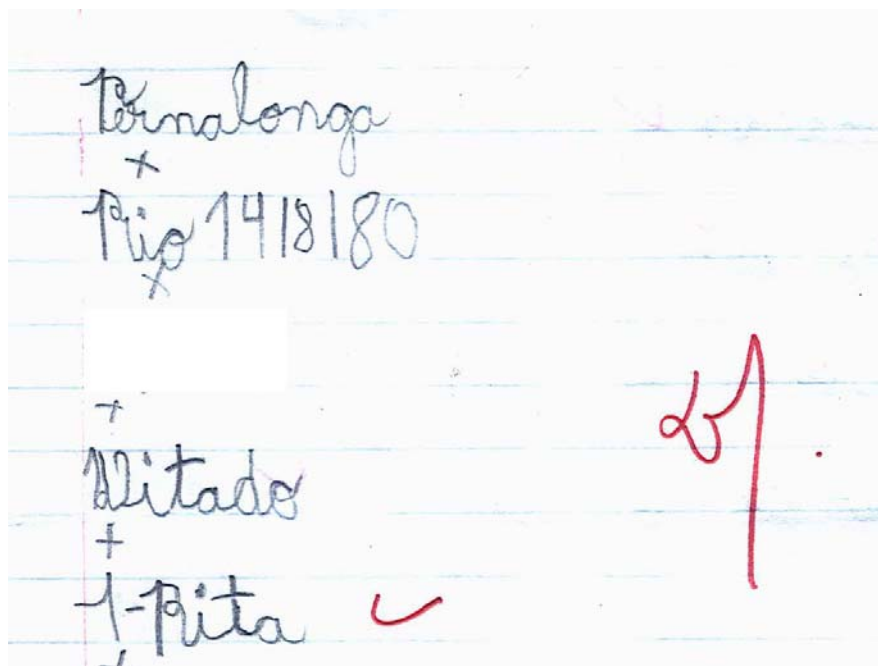


Figura 36: visto do professor à direita, CA – 1980

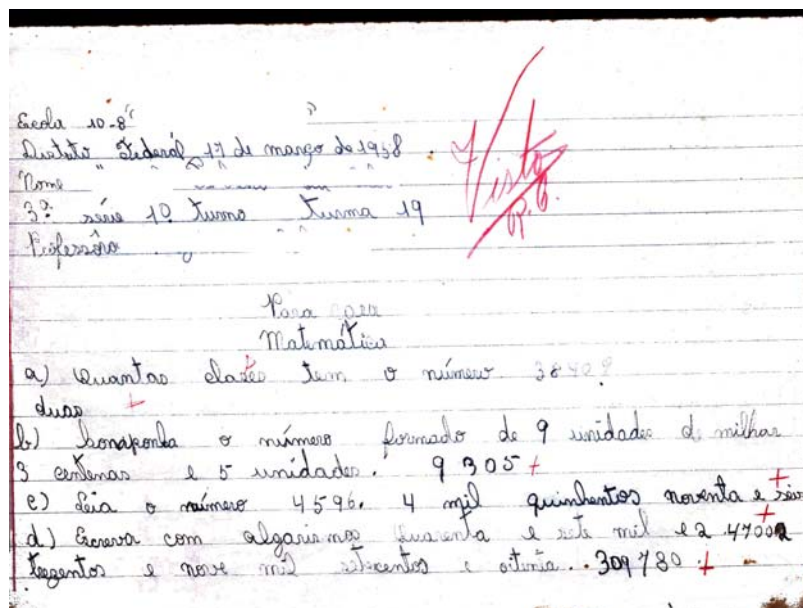


Figura 37: Visto do professor à direita, 3ª série - 1958

POSIÇÃO NA MARGEM EXTERNA ESQUERDA DA PÁGINA

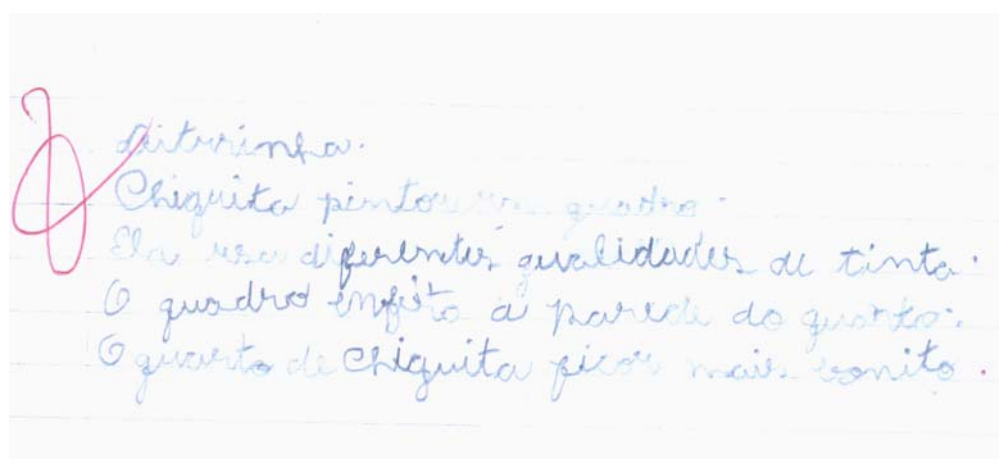


Figura 38: visto do professor na margem (recorte), CA - 1984



Figura 39: nota e registro escrito na margem (recorte), preliminar - 1965

Como relatado no primeiro item desse capítulo, os cadernos da Escola Guatemala apresentam a correção feita pelo aluno que, no contexto dessa coleção, constituem-se em uma exceção. Nesse item, também foi apontado como o aluno parece se apropriar desses enunciados passando a utilizá-los de modo semelhante ao do professor, assim, em relação aos indicadores gráficos, nota-se a sobreposição do sinal gráfico de correção para o erro feito pelo aluno por cima do seu próprio registro.

Expressões:

$$a) 6,36 + 40,80 - 76,32 - 420 + 1236 =$$

$$(6,36 + 40,80 + 1236) - (76,32 + 420) =$$

$$802 - 5952 = 2100$$

$$1283,46 = 5952$$

Figura 40: sobreposição de marca de correção feita pelo aluno na resposta (recorte), 4ª série - 1973

No item 4.2.7 serão apresentados outros exemplos nos quais se verificou a sobreposição da escrita sobre o registro do aluno.

A atenção a essa normatização da localização e disposição das marcas de correção, o que é bem provável, não é arbitrária uma vez que faz parte de um conjunto de dispositivos pertencentes ao sistema escolar e, nesse sentido, delimitam as funções e os papéis dos indivíduos que participam dessa comunidade.

4.2.2. Material e cores utilizados na correção

Dos 45 cadernos que compõe a coleção, em relação ao material utilizado, 3 cadernos - 1950 e 1958 - são corrigidos a lápis. Essa constatação sugere uma reflexão sobre a disponibilidade de objetos de escrita naquela época. Os demais são corrigidos com caneta.

OBJETO DE ESCRITA

OBJETO	OCORRÊNCIA
LÁPIS	3
CANETA	42

Tabela 6: objeto de escrita utilizado na correção

Em relação à cor, 7 cadernos apresentam a correção na cor azul. Nos demais foi utilizada a cor vermelha.

A relação entre cor e ano no qual aparece não permite observar se há uma utilização mais ou menos frequente a cada década, sendo 3 cadernos de 1965 e 5 cadernos entre 1988 e 1992. Estes últimos pertencem a uma mesma escola o que permite supor que seja uma escolha intencional.

O quadro abaixo sintetiza essa distribuição entre material e cores:

CORES

CORES	OCORRÊNCIA
VERMELHA	37
AZUL	7

Tabela 7: distribuição de cores utilizadas na correção

Essa diferenciação na cor utilizada na correção sugere que esta deva se diferenciar da cor utilizada pelo aluno na realização da atividade e que se valoriza o contraste que distingue a resposta da correção. Essa característica também parece contribuir para direcionar o olhar mais para a marcação do que para o registro do aluno.

O uso da cor permite a percepção de algo que a qualifica como tal: cor vermelha. Embora a qualidade não explicita a idéia, as cores são convencionadas socialmente e atuam de algum modo nas associações podendo produzir determinados sentimentos. No caso, a

cor vermelha, em geral, associa-se à proibição, instrução, cuidado. No item seguinte, veremos como o uso da cor vermelha pode se associar a determinados indicadores gráficos e que essa provável associação afirma o caráter não ingênuo de sua utilização.

4.2.3 Sinais gráficos da presença do professor

Conforme abordado no primeiro item deste capítulo, há determinados indicadores que representam a presença do professor no processo de ensino. Esses indicadores são representados por meio de sua ‘rubrica’, do sinal gráfico “V” ou da palavra “visto”. Foi dito, também, que esses indicadores talvez sejam uma indicação para o próprio professor saber que já corrigiu aquela atividade.

No entanto, etimologicamente, a palavra “rubrica” apresenta uma relação bastante significativa que deve ser analisada:

Rubrica: (i) [Do lat. rubrica, ‘tinta vermelha, rubra’.] Substantivo feminino.

1. Título dos livros de direito civil ou canônico.

2. Letra ou linha inicial de capítulo, escrita em vermelho nos antigos manuscritos.

3. Nota, não raro em letras vermelhas, nos missais, breviários ou outros livros litúrgicos, para indicar o modo de recitar ou celebrar o ofício. [Cf. *miniatura* (2).]

4. Título ou entrada que constitui indicação geral do assunto, da categoria, de alguma coisa:

Este produto tanto pode ser taxado na rubrica de medicamentos como na de cosméticos.

5. Apontamento para fazer lembrar; lembrete, nota.

6. Firma ou assinatura abreviada, reconhecida como autêntica.²⁷

No dicionário de latim, ampliando esse entendimento, verifica-se a seguinte definição:

Rubrica, ae, (subent, terra) [* rubricus<ruber], f. 1. Terra vermelha: ocre vermelha (que servia principalmente para escrever os títulos ou artigos das leis). 2. Rubrica: título das leis: lei. 3. Vermelhão, tinta vermelha (para o rosto).

²⁷ Dicionário Aurélio

O significado da palavra ‘rubrica’ remete diretamente à cor vermelha que, conforme já dito, é a cor predominante na correção das atividades reportando-se, também, ao ‘título das leis’.

Forma e conteúdo encontram-se entrelaçados pela sua posição no espaço gráfico em diagonal e afastada do registro escrito do aluno e pelo implícito naquilo que a rubrica enuncia: “Eu estive aqui e vi esse aluno/essa atividade”. Todos esses aspectos em seu conjunto parecem atribuir ao professor, indiscutivelmente, o papel de representante da lei que, na qualidade de lei, deve ser obedecida e respeitada. A desobediência à lei implica algum tipo de exclusão, portanto, essa representação simbólica do professor como o representante legítimo a quem se atribui o poder de ensinar demarca, por meio da sua assinatura abreviada, uma fronteira que indica a inclusão ou a exclusão dos alunos no âmbito das normas e dispositivos escolares.

RUBRICA DO PROFESSOR

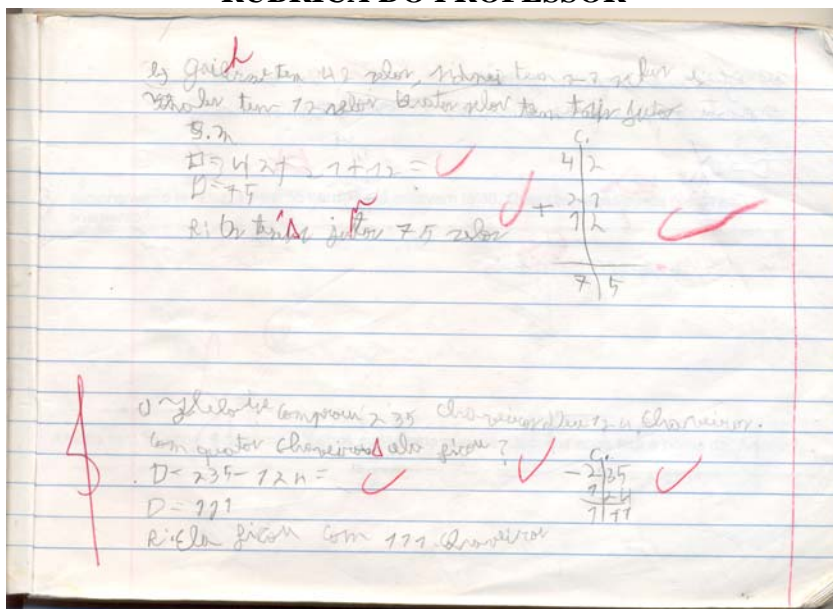


Figura 41: rubrica do professor, 2ª série – 2003

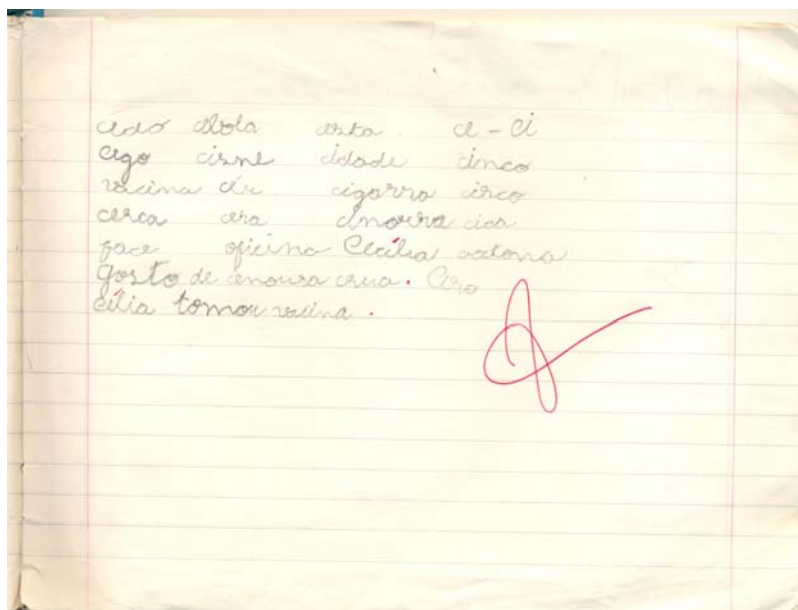


Figura 42: rubrica do professor, CA – 1984

De modo semelhante, um único caderno da coleção datado de 1964, apresenta, mensalmente, a assinatura do responsável no caderno escolar. Parece haver uma solicitação de reciprocidade por parte da escola aos pais como se estivesse implícito no diálogo estabelecido entre escola e família que se a primeira tem o poder legal de ensinar, como tal, também pode ‘ordenar’ que os pais verifiquem o desempenho de seu filho.

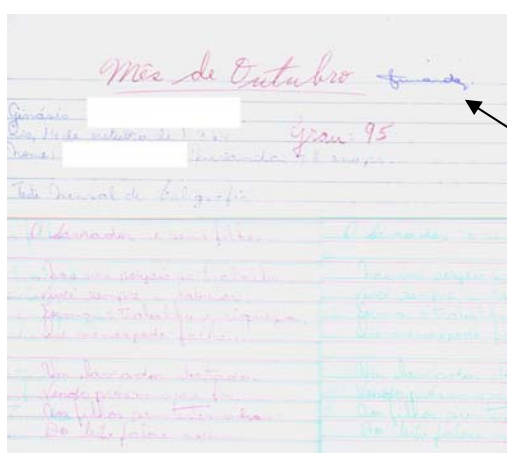


Figura 43: Assinatura do responsável, 4ª série - 1964

Dos 45 cadernos da coleção, 30 apresentam a rubrica do professor e/ou o indicador de visto. Entre os 15 cadernos restantes, 11 são da escola Guatemala que apresentam, no conjunto, 3 anotações do professor que apresentam sua rubrica:

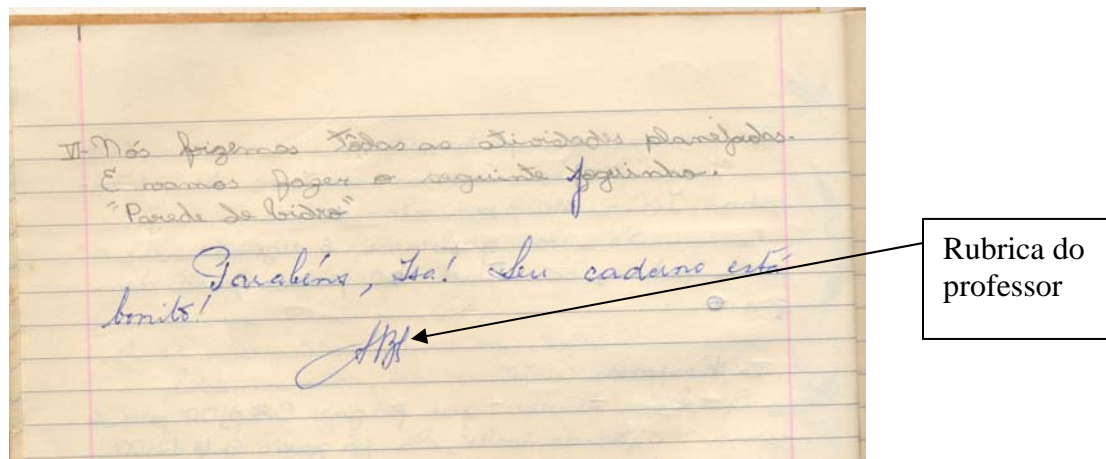


Figura 44: rubrica do professor (recorte), 4ª série - 1973

Os cadernos que não apresentaram a rubrica ou o visto do professor apresentam, contudo, outras marcas feitas pelo professor como registros escritos e sinais gráficos com indicação de acertos e erros e também podem ser considerados como indicadores da presença do professor.

4.2.4. Sinais gráficos de erros e acertos

Os acertos são indicados com frequência pela letra “C” onde a parte inferior do C aparece alongada. Dos 45 cadernos da coleção, 33 cadernos utilizam essa marcação gráfica e pode ser visto na tabela 10 em anexo.

O formato dessa letra ao longo das correções e a sua semelhança entre cadernos de diferentes épocas sugere uma possível estilização como decorrência, talvez, do uso freqüente e talvez da necessidade de rapidez e praticidade na correção já que há cadernos de vários alunos com as mesmas atividades a serem corrigidas. Desse modo, gradualmente

o indicador C vai se transformando e ganhando forma semelhante a um V com a parte superior direita alongada.

Na coleção identifica-se um caderno no qual a correção parece ter sido feita pelo aluno²⁸ e é interessante observar que este utiliza o mesmo tipo de grafia ainda que tenha que corrigir apenas sua própria atividade. A imagem abaixo ilustra essa observação:

USO ESTILIZADO DA LETRA C PARA INDICAR ACERTOS

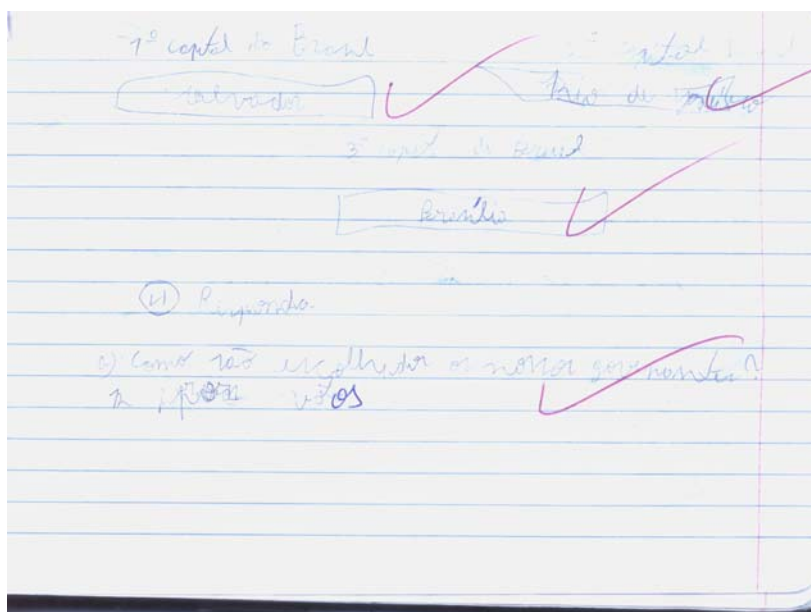


Figura 45: uso do certo sugerindo pressa na correção, 2ª série – 2003

Pode-se afirmar pela tabela de ocorrências em anexo que da totalidade de marcas de correção essa indicador é a que aparece com mais frequência.

²⁸ Uma vez que essa percepção se apóia na comparação da grafia, não há como garantir essa afirmativa.

INDICADORES GRÁFICOS PARA ACERTOS: LETRA C

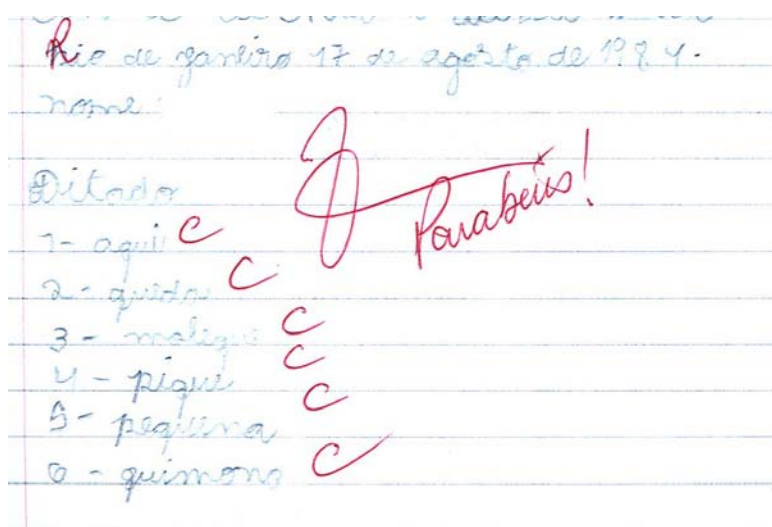


Figura 46: acertos, CA – 1984

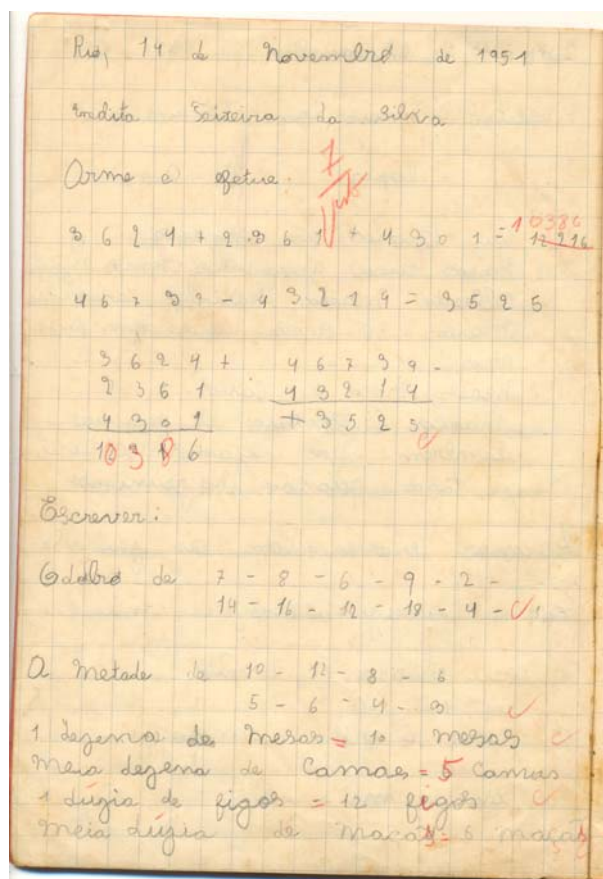


Figura 47: acertos, série desconhecida – 1951

O indicador C também apresenta uma variação: de modo a indicar que a resposta não está totalmente correta, mas em parte, é feito um risco transversal no meio da parte inferior alongada do C, como ilustra a imagem abaixo:

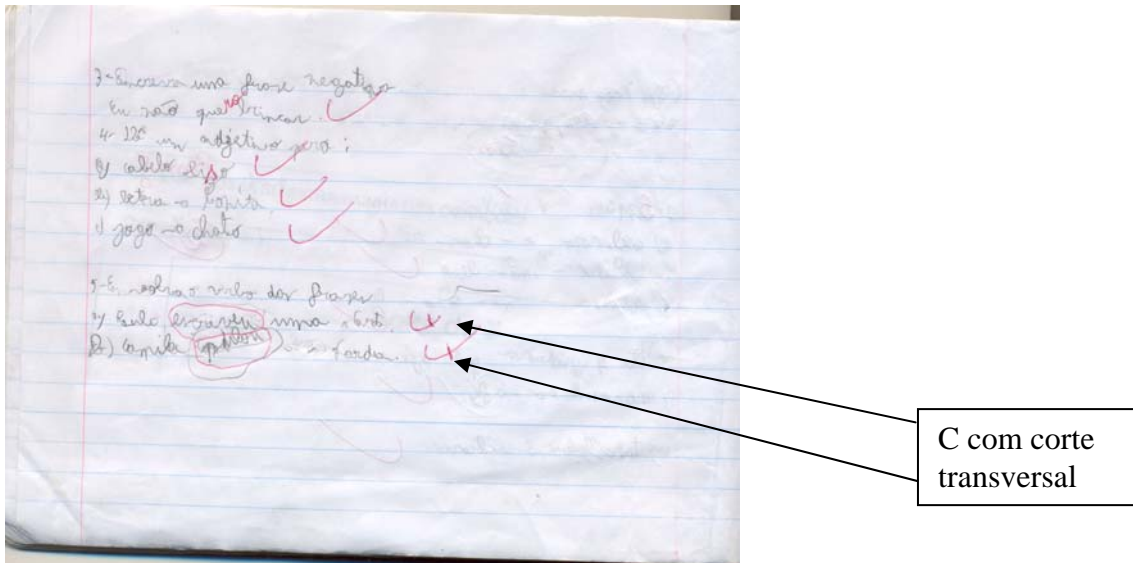


Figura 48: resposta parcialmente correta, 1ª série - 2002

Os acertos também podem ser assinalados por uma cruz. Observa-se que um mesmo exercício pode apresentar tanto a letra C quanto a cruz (+) para indicar os acertos.

INDICADORES GRÁFICOS PARA ACERTOS: CRUZ

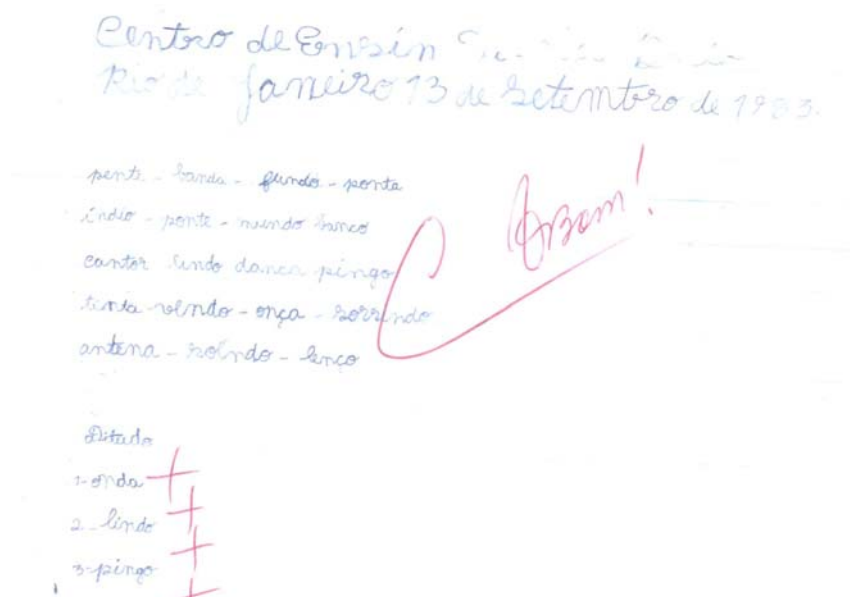


Figura 49: acertos, CA - 1983

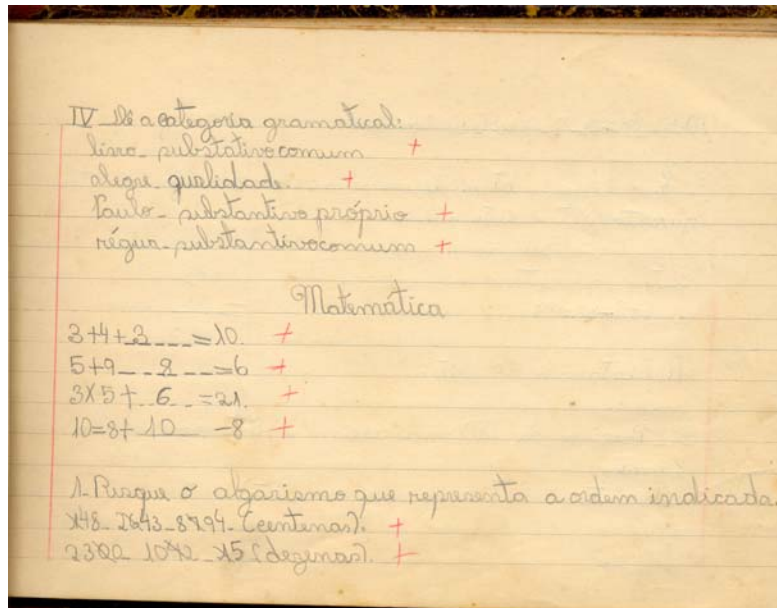


Figura 50: acertos, 3ª série – 1958

Na correção feita pelo aluno nos cadernos da Escola Guatemala nota-se o uso tanto do “C” quanto da cruz.

A análise das ocorrências apresentou uma presença menos recorrente de indicadores gráficos para as respostas erradas. Foram encontradas as seguintes marcações para o erro:

- Letra “O” ou, o que é provável, do zero “0” sublinhado diagonalmente
- Letra “E”, como abreviação para errado
- Letra “X” ou um grande ‘xis’ sobre a resposta errada

INDICADORES GRÁFICOS PARA ERROS “O” SUBLINHADO e “E”

Somar:

Presente	Pres. perfeito	Pres. imperfeito
eu somo +	eu somei +	eu somava +
tu somas +	tu somaste +	tu somavas +
ele soma +	ele somou +	ele somava +
nós somamos +	nós somamos +	nós somávamos +
vós somais +	vós somastes +	vós somáveis +
eles somam +	eles somaram +	eles somavam +

Futuro	Presente do sub.	Pres. imperfeito do sub.
eu somarei +	que eu some +	se eu somasse +
tu somarás +	que tu somes +	se tu somasses +
ele somará +	que ele some +	se ele somasse +
nós somaremos +	que nós someemos +	se nós someemos +
vós somareis +	que vós someis +	se vós someis +
eles somarão +	que eles someem +	se eles someem +

Figura 51: erros, 4ª série – 1973

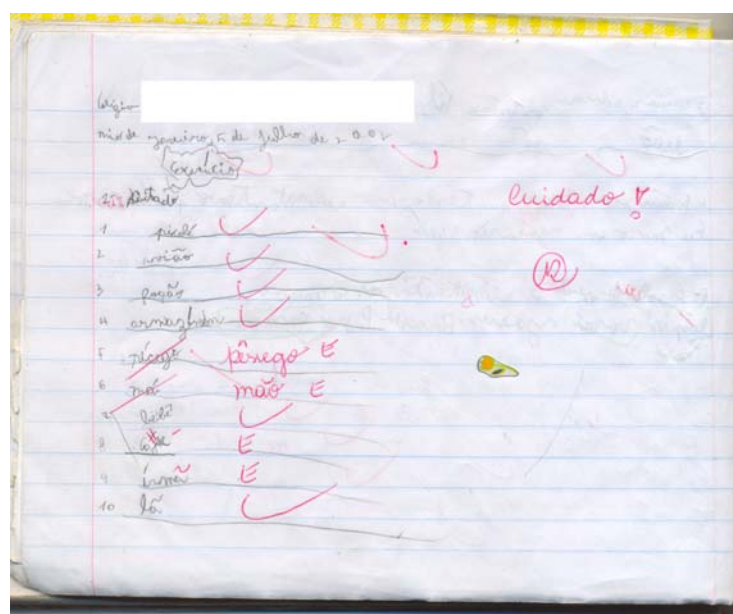


Figura 52: erros, 1ª série – 2002

Como já apontado neste estudo, uma das características marcantes dos cadernos é a completude da tarefa. A atividade de correção dos cadernos se encarrega de verificar que tudo esteja copiado e respondido. A falta de um ou outro registro aparece indicado pelo uso do sinal de pontuação de interrogação (?). Este também aparece quando o professor parece não entender o registro do aluno. Embora sejam possíveis outras análises para o uso desse

sinal, a observação dos cadernos da coleção permite apenas deduzir esses dois aspectos. A imagem abaixo mostra o uso desses dois indicadores presentes na correção de uma atividade:

INDICADORES GRÁFICOS PARA ERROS “X” E “?”

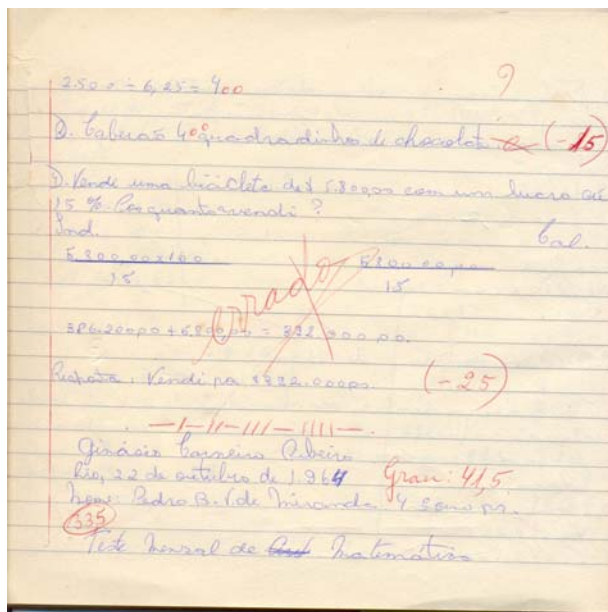


Figura 53: erros, 4ª série – 1964

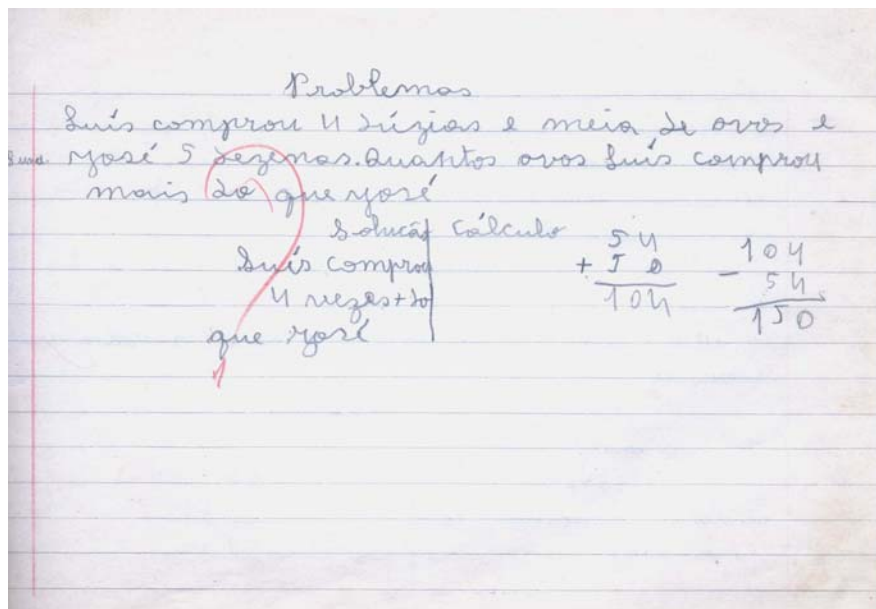


Figura 54: interrogação, 3ª série – 1958

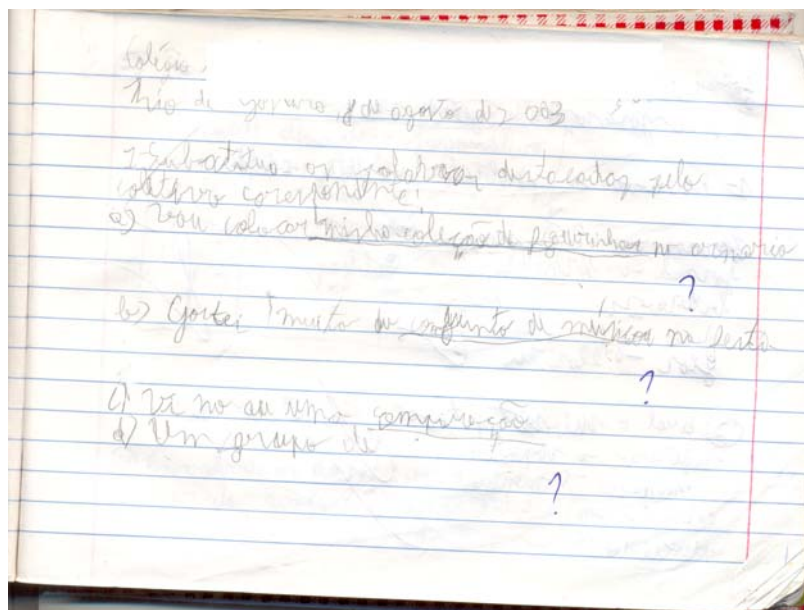


Figura 55: interrogação, 2ª série - 2003

Há outras formas de indicar os erros, mas que não se agrupam na categoria indicadores gráficos. Desse modo, no item final deste capítulo será retomada a análise dos enunciados relativos aos erros de correção que se caracterizam, entre outros, pela sobreposição da escrita do professor no registro do aluno.

4.2.5 Registros escritos

Os indicadores escritos representam uma medida qualitativa entre o previsto pelo professor segundo certo parâmetro e o realizado pelo aluno. A observação do conjunto da coleção aponta que apesar das diferenças entre as séries e as escolas e considerando que o período abrange seis décadas, as categorias de qualificação são bem semelhantes e pode ser consultada nas tabelas 8 e 9 em anexo.

Os cadernos de 1951, 1958 e 1964 não apresentam registros escritos qualitativos sobre a atividade do aluno no sentido de registrar que ele atendeu a expectativa prevista. Em relação ao caderno de 1958 pode-se supor que sua função de caderno-circular requeira algum tratamento diferente do caderno que pertence ao aluno. É importante recuperar que

nesses cadernos foi encontrado um universo de marcas de correção mais formal e impessoal. Nos cadernos mais recentes foi encontrada uma ampla variedade de registros escritos com evidente conteúdo relacional e afetivo. As imagens abaixo exemplificam essas ponderações, onde se observa no registro do caderno de 1951 a frase “Atenção” enquanto que no caderno de 2002 a frase se modifica para “Mais atenção!” acompanhado de um coração desenhado pelo professor:

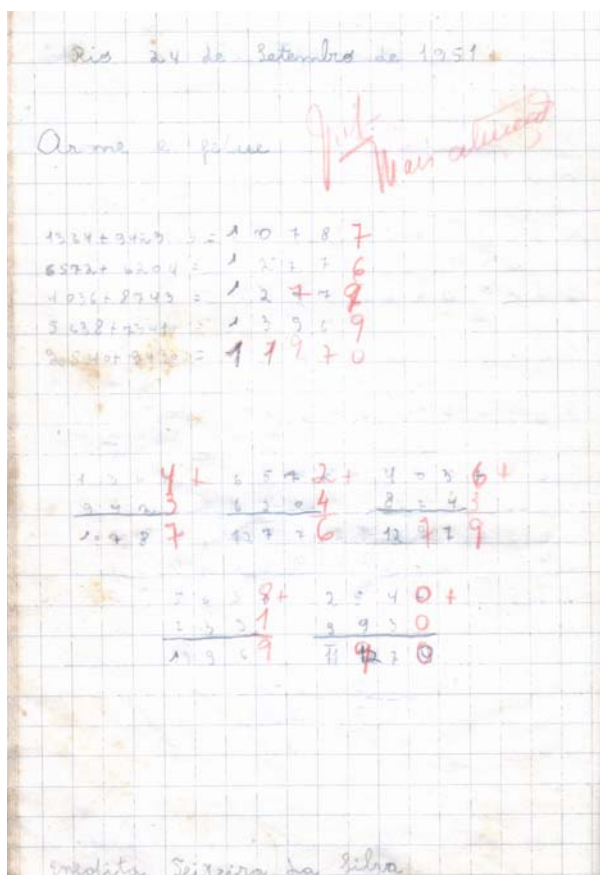


Figura 56: Mais atenção. Série não identificada – 1951

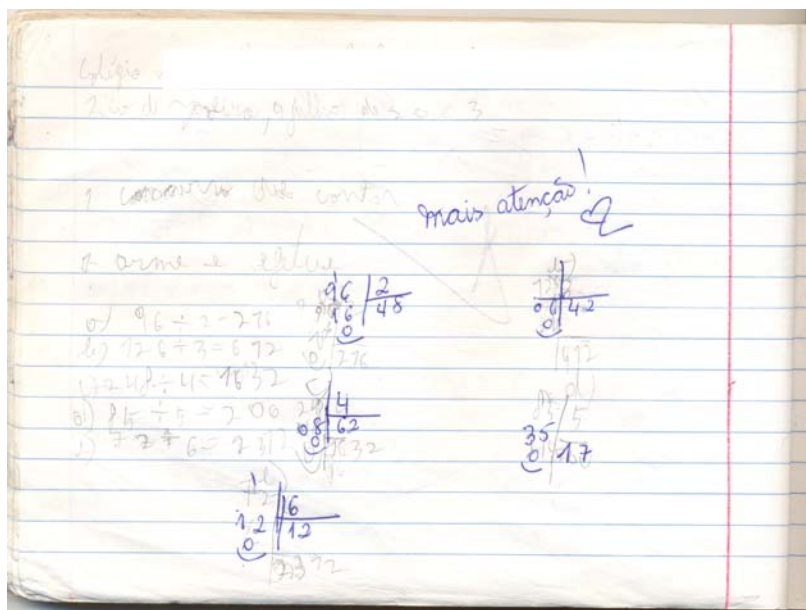


Figura 57: Mais atenção com coração desenhado pelo professor. 1ª série - 2002

Essas duas constatações conduziram a um questionamento sobre o contexto social e histórico dos cadernos da década de 50 e do caderno de 1964 quando, talvez, a relação entre professores e alunos fosse mais formal e quando o exercício da autoridade se baseava num certo distanciamento e, conseqüentemente, as anotações se dirigissem mais restritivamente às tarefas a serem desenvolvidas.

Atualmente, o alargamento do conceito de educação e a redução das diferenças entre aprendizagem formal – na escola – e informal – através das novas tecnologias da informação e da comunicação entre outros – vem trazendo para o decurso da ação acadêmica novos dilemas que promovem reflexos significativos para o interior da escola, sendo um deles essa relação entre professores e alunos. Essas transformações são acompanhadas pela busca de novos paradigmas que formulam novas concepções teóricas que, muitas vezes, repercutem nos processos de ensino e interferem na interação discursiva entre professores e alunos.

Há, nos cadernos de 1950, números escritos acima do “visto” que, provavelmente, inserem o desempenho do aluno numa escala de 0 a 10. Pode-se chegar a essa hipótese uma vez que há enunciados de atividades diversas e não se observou valor superior a 10.

Outra pista se apresenta quando se comparam dois exercícios de “Ditado” nos quais a incidência de correções é maior em um do que no outro e, por conseguinte, foram atribuídos valores diferentes: abaixo, na primeira imagem, nota-se que foi atribuído o valor 6 e há sete correções; na segunda imagem atribuiu-se o valor 5 e há vinte correções:

DITADO NOTAS

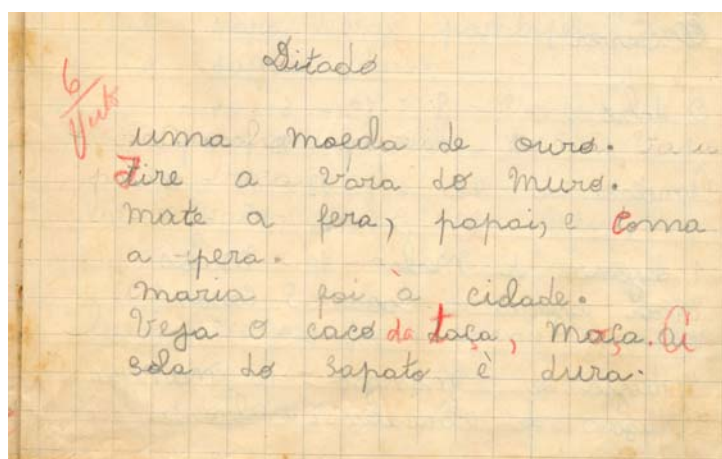


Figura 58: ditado, série não indicada - 1951

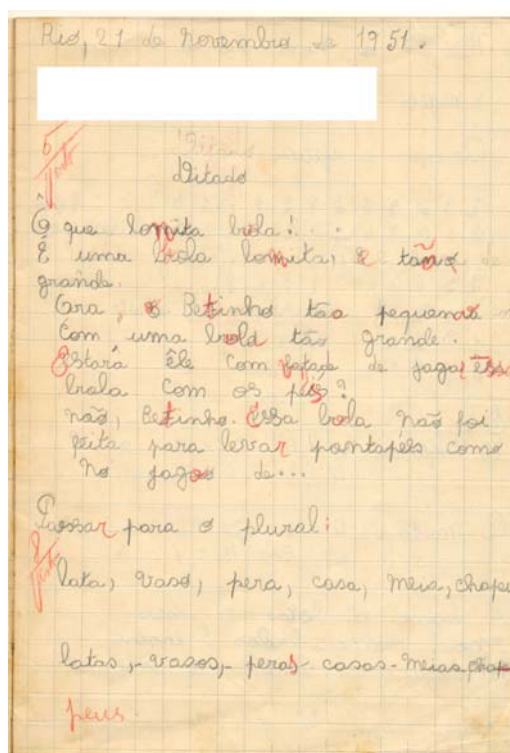


Figura 59: ditado, série não indicada - 1951

O caderno de 1964 também apresenta uma característica que o diferencia dos demais: por ser um caderno exclusivo para testagem mensal de conhecimentos identifica-se a presença constante da quantificação das repostas. Cada questão exige o valor atribuído a ela e, no início de cada teste registra-se a totalização de pontos, como mostra a imagem abaixo:

CADERNO DE TESTES: AVALIAÇÃO QUANTITATIVA

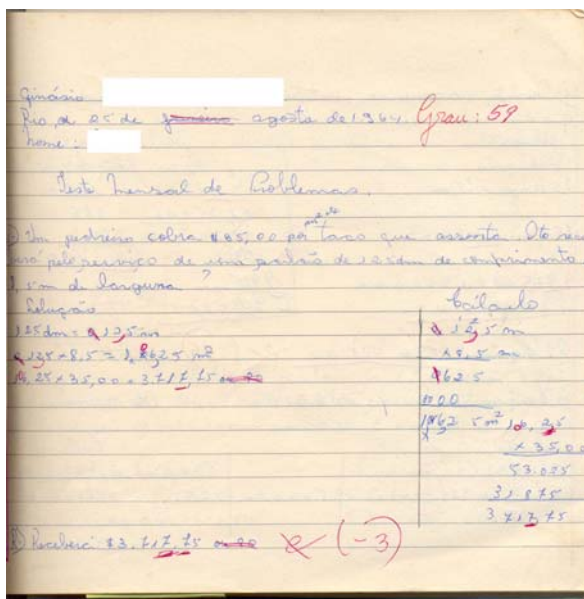


Figura 60: teste mensal, 4ª série - 1964

Os cadernos referentes à Escola Guatemala apresentaram no conjunto 3 registros feitos pelo professor:

INDICADORES ESCRITOS: ESCOLA GUATEMALA

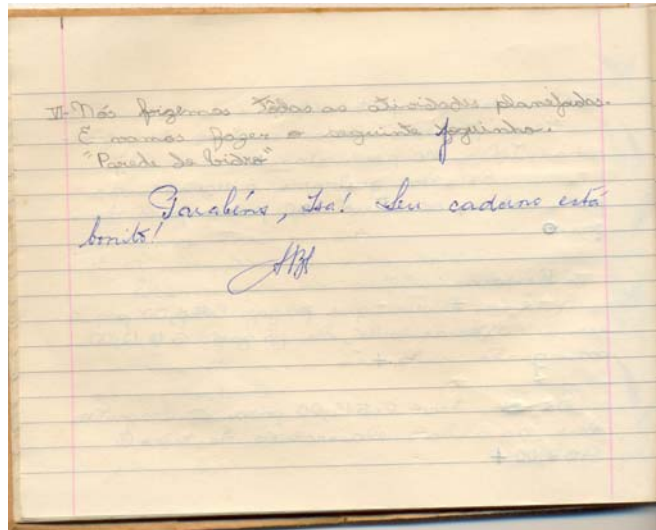


Figura 61: Registro escrito, 4ª série, 1973

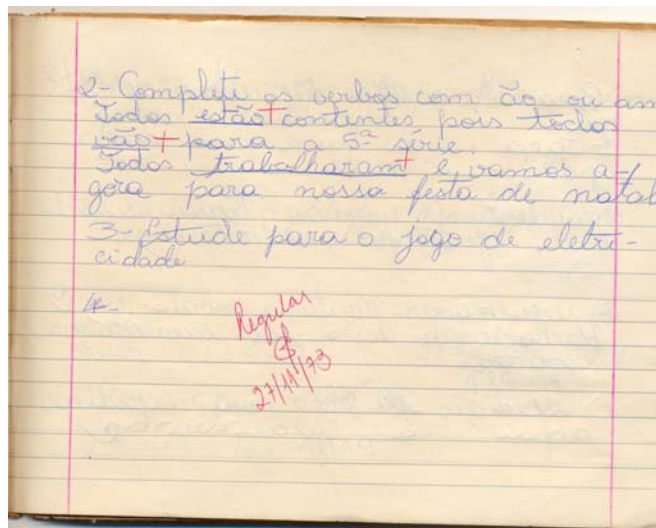


Figura 62: Regular, 4ª série – 1973

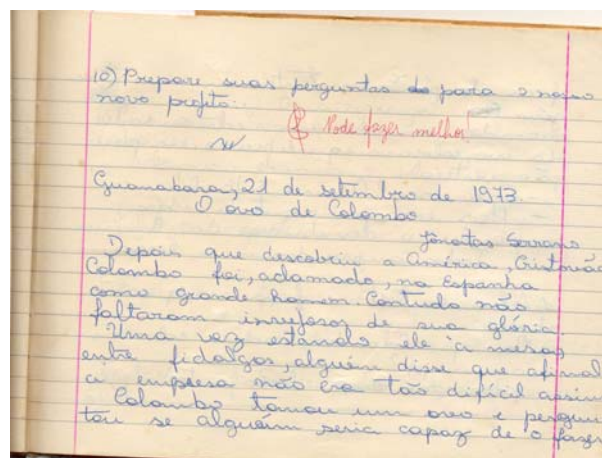


Figura 63: Pode fazer melhor, 4ª série, 1973

Vale lembrar as ponderações já feitas a respeito do reconhecimento das categorias de professor e aluno por meio da caligrafia observada. Nesses cadernos, foram identificadas algumas anotações que geraram dúvida sobre a autoria do registro. A comparação da grafia dessa anotação com outros registros escritos do aluno ajuda, mas não autoriza a confirmação de quem tenha feito a anotação. Ao mesmo tempo, pode servir como mais um dado que assegure o pressuposto em que se pauta, qual seja a de que as marcas de correção são um discurso de memória e identidade.

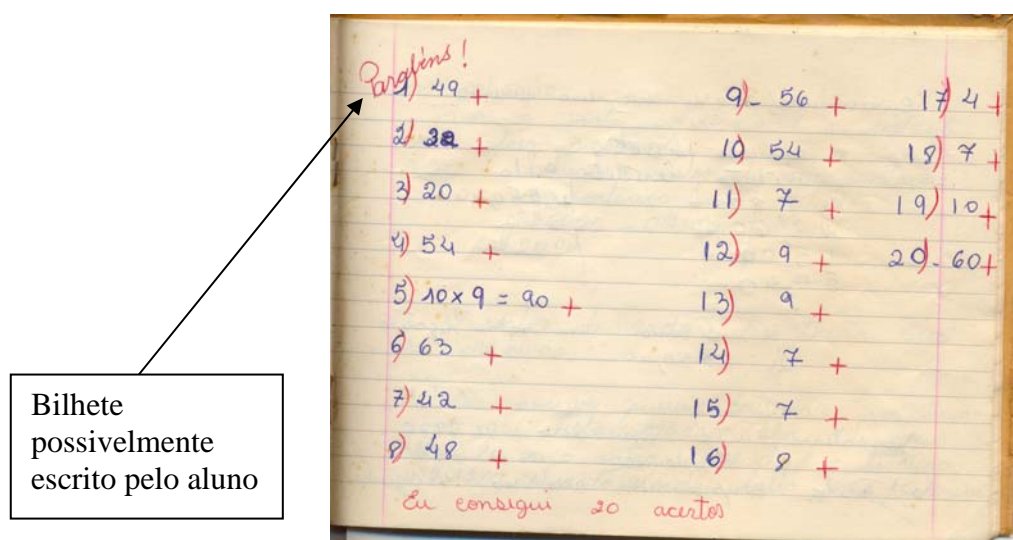


Figura 64: 4ª série – 1973

Esses registros escritos que qualificam a atividade do aluno no sentido de que atendeu a expectativa prevista são bem variados e estão relacionados no anexo nº __. No entanto, as expressões “Parabéns!”, “Muito bem”, “Muito bom”, “Excelente” e “Ótimo” agrupadas em uma mesma categoria, se encontram presentes em 31 cadernos da coleção e distribuídas ao longo do tempo.

INDICADORES ESCRITOS SEMELHANTES

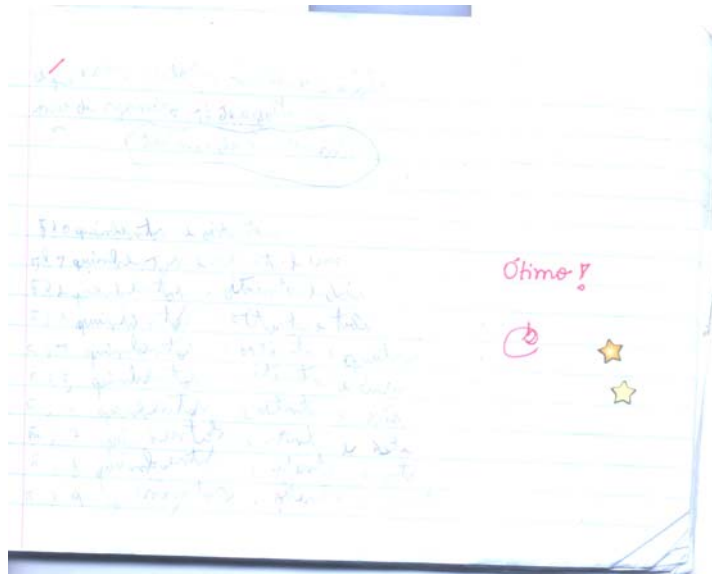


Figura 65: Ótimo! 2ª série – 2003

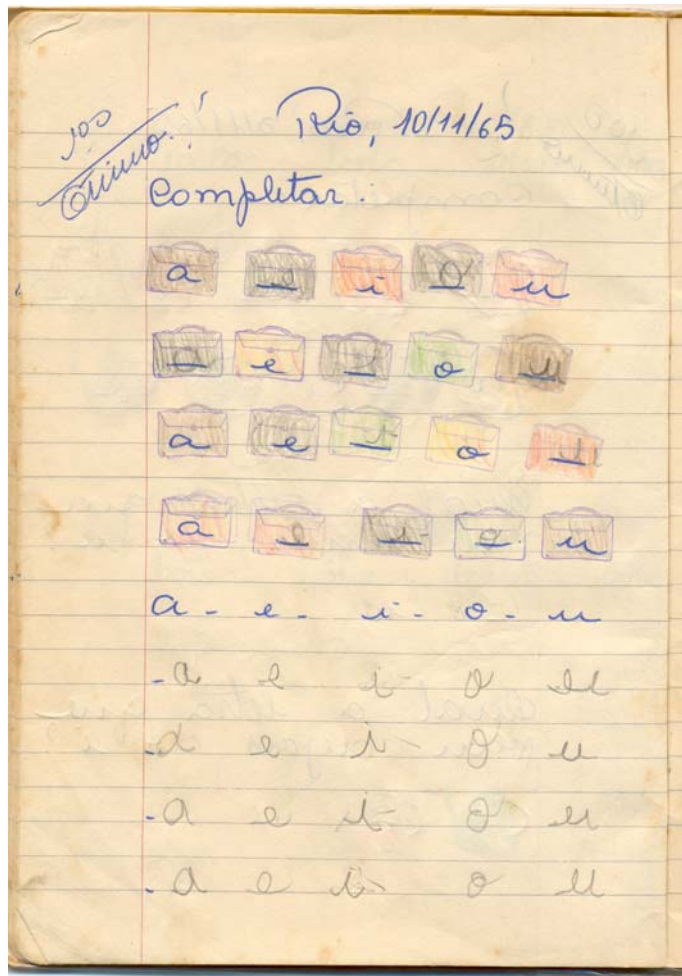


Figura 66: Ótimo! Preliminar – 1965

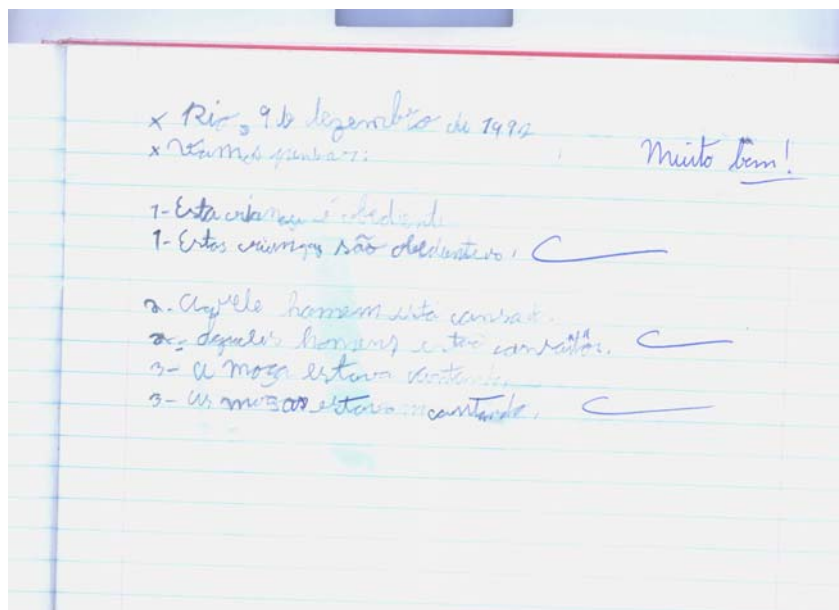


Figura 67: Muito bem! CA – 1992

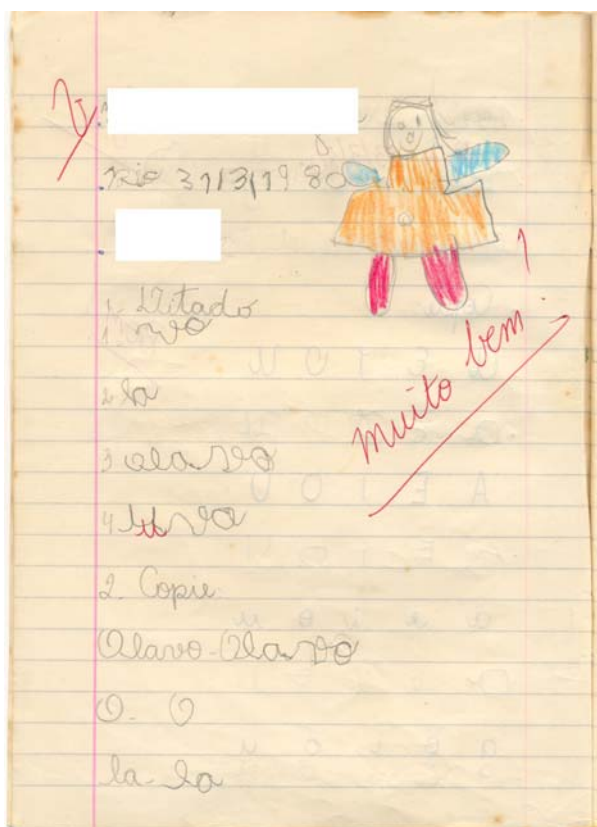


Figura 68: Muito bem! CA - 1980

Os registros escritos expressam elogio, incentivo, afeto e o uso de palavras como “que”, “tão” e “muito”, além do ponto de exclamação têm a função de intensificar as observações:

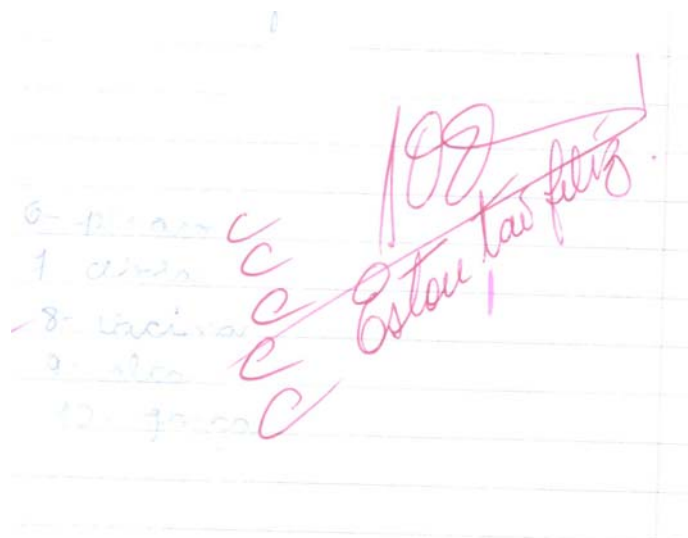


Figura 69: Estou tão feliz! CA – 1984



Figura 70: Que amor! (recorte) 2ª série - 2003

As frases formadas por uma só palavra parecem prescindir de uma entoação particular que, na escrita, é caracterizada pelos sinais de pontuação. Assim, os indicadores de correção como: “Atenção!” e “Parabéns!” trazem um acentuado predomínio emocional. Em “Atenção!” o professor faz uma exigência, solicita uma interrupção para que o aluno dirija seu olhar sobre algo que precisa ser cuidado e evitado. Em “Parabéns!” ele expressa sua satisfação e parece aplaudir o sucesso do aluno, confirmando o que foi ensinado e, ao mesmo tempo, parece incentivá-lo a prosseguir. No entanto, esse entusiasmo permite pensar que essa satisfação talvez seja dirigida ao próprio professor que percebe no sucesso

do aluno o sucesso de sua atividade docente. O aluno parece ter cumprido de modo notável as etapas propostas pelo professor. A primeira indica uma interrupção e a segunda indica o prosseguimento.

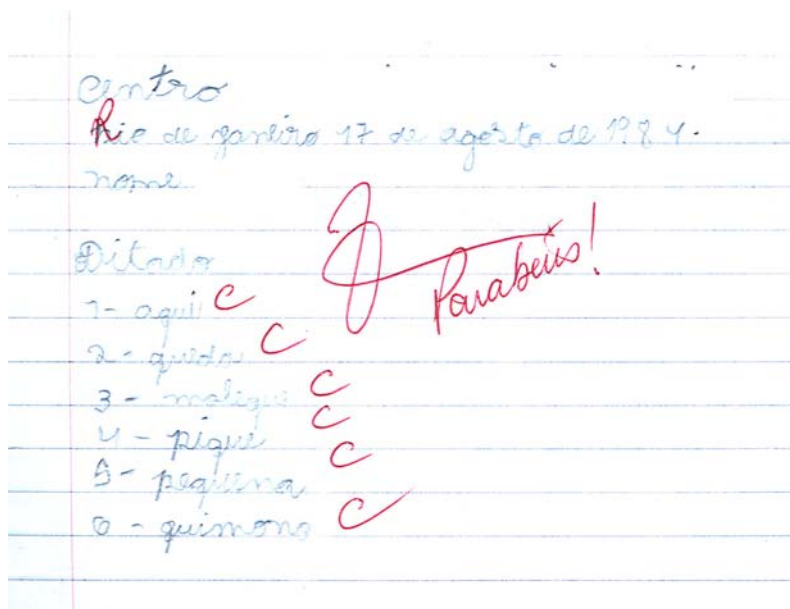


Figura 71: Parabéns! CA - 1984

As frases “Que feio!” e “Que bonito!” também trazem um forte predomínio emocional. Os dois adjetivos – feio e bonito – são modificados pela presença da palavra “que” agregando a idéia de muito. A atividade realizada pelo aluno é “Muito feia ou muito bonita” e o ponto de exclamação intensifica a qualidade atribuída pelo professor à tarefa. Ambas se assemelham às anteriores porque uma avalia como muito indesejável e a outra como muito desejável.

A frase “Que bagunça!” indica a necessidade da organização formulada pelo professor. Como já comentado em capítulo anterior, o capricho e a completude dos registros são aspectos fortemente controlados ao longo da correção. Na imagem abaixo, observa-se diferentes correções que indicam o padrão planejado pelo professor:

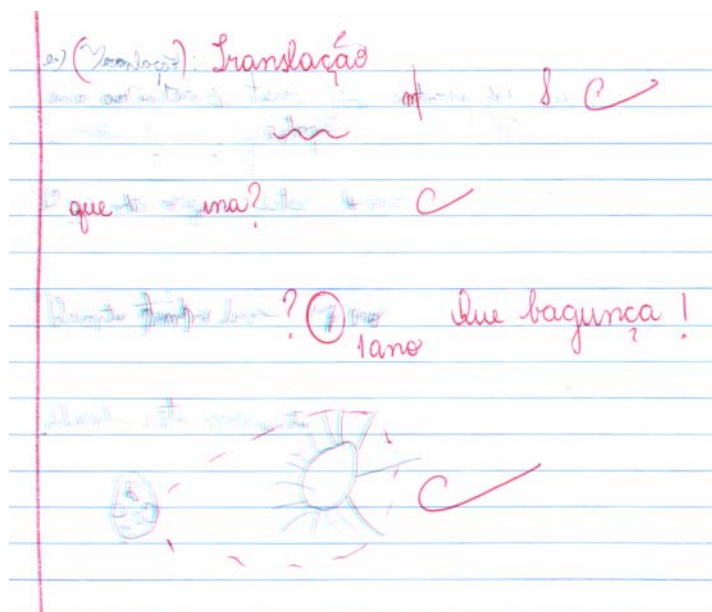


Figura 72: Que bagunça! 1ª série – 2002

“Refaça”; “Reescreva”; “Capriche”, “Estude” são frases formadas por verbos de 1ª conjugação no modo imperativo, na 3ª pessoa do singular. Assim, o professor ordena uma providência a ser tomada pelo aluno. O sujeito de todos eles é o mesmo: você refaz, você reescreve, você capricha, você estuda. A frase “Estude” expressa, com clareza, o que comumente se supõe ser a principal atividade de um estudante: estudar.

Observam-se discretas variações nessas anotações por meio do acréscimo de palavras ou pela alteração do modo verbal, o importante é sinalizar que o sentido é semelhante e compõe o repertório de indicadores escritos utilizados na correção e avaliação.

As frases “Reescreva” e “Refaça” trazem com clareza a providência a ser tomada, pode-se entender o que se quer, relaciona-se explicitamente com a ação: escrever novamente e fazer novamente a atividade. O que elas não dizem é sob que parâmetros: de legibilidade, ortográficos, conceituais?

INDICADORES ESCRITOS

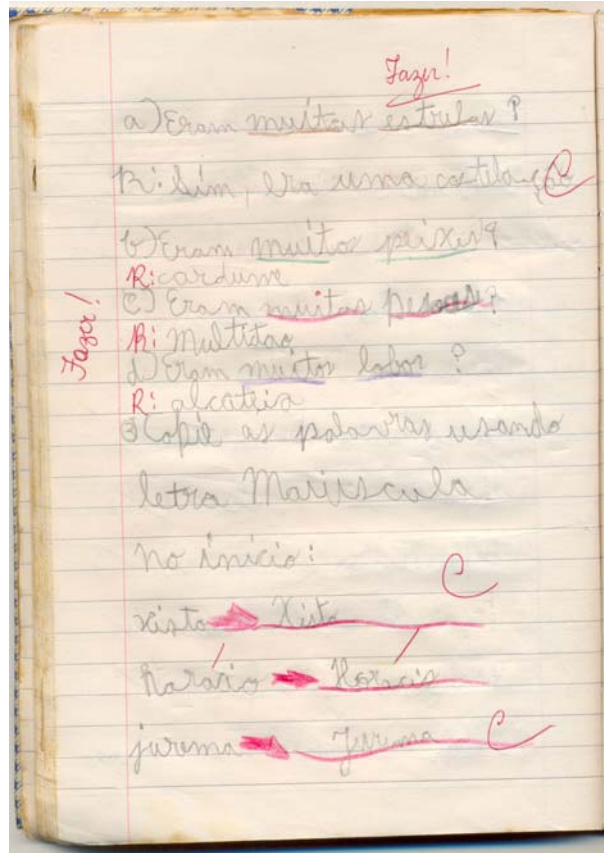


Figura 73: Fazer! 1ª série - 1981

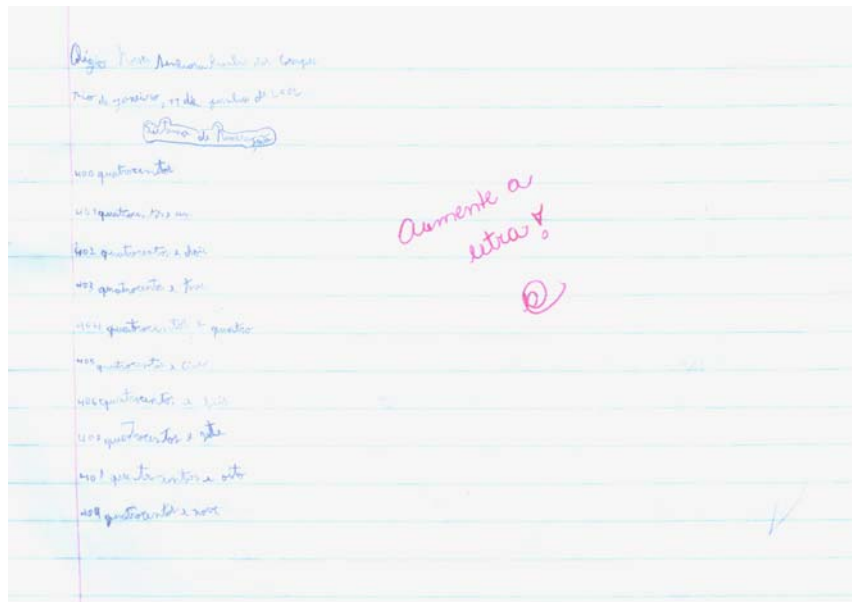


Figura 74: Aumente a letra, 2ª série - 2002

Na frase “Aumente a letra” a correção indica com clareza o que é para ser feito, a legibilidade da escrita indica a condição para a leitura do enunciado.

A imagem abaixo, onde se lê: “Não desenhe em cima do que você escreveu” também valoriza esse aspecto:

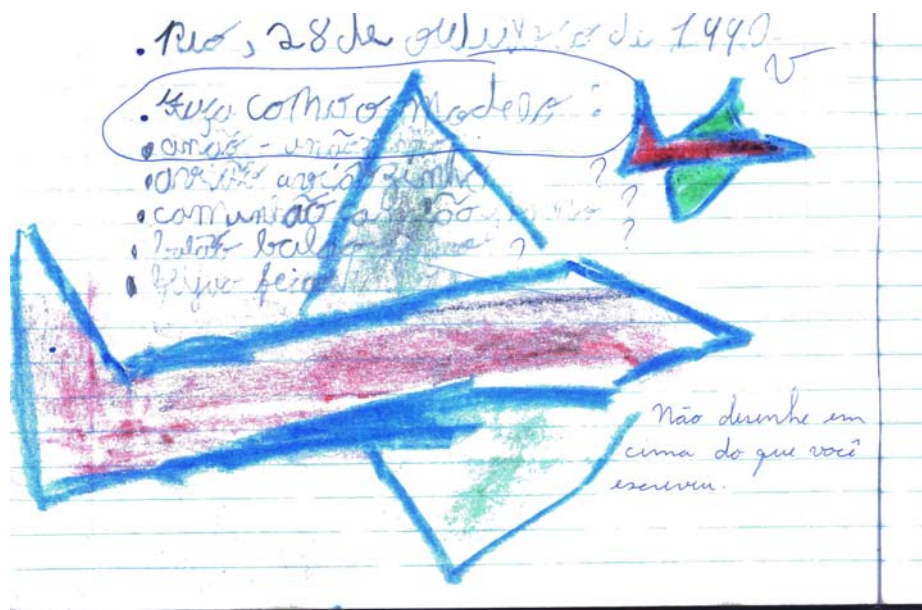


Figura 75: Não desenhe em cima do que você escreveu. CA - 1992

Em “Capriche” há uma idéia vaga, não há menção precisa da ação a ser feita: caprichar na letra ou na organização espacial do registro?

Nos registros escritos que não atendem às expectativas, em geral, o professor se expressa de modo impessoal seja pelo uso do ponto de interrogação ou em frases no modo imperativo. A frase “Pulou!” ou o sinal de interrogação isolado no meio de uma atividade talvez sejam os indicadores mais abertos. Em “Pulou!”, implícito o que não deve ser feito ou que se deixou de fazer. Ele pulou e não deveria ter feito isso, mas pulou o quê? Talvez, pela afirmação indique-se uma negação: o que não foi feito, por exemplo, um exercício por fazer, linhas ou páginas que não foram preenchidas sequencialmente.

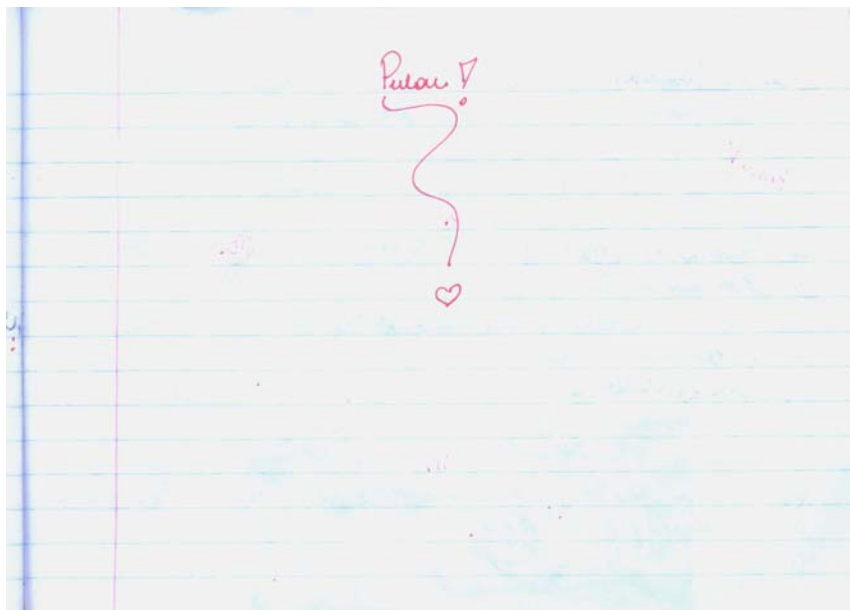


Figura 76: Pulou! 1ª série - 2002

A análise da tabela nº 8 de ocorrências mostra que não foram encontrados indicadores que confirmam a expectativa do professor nos cadernos mais antigos, especialmente nos cadernos de 1950, 1958 e 1964. Em relação aos que não correspondem a essa expectativa, foram encontradas 3 ocorrências de indicadores escritos que não confirmam essa expectativa, 1 ocorrência de indicador gráfico representado pelo sinal de interrogação e, exceto pelos cadernos da Escola Guatemala – onde o aluno sobrepõe sinais gráficos sobre sua própria escrita -, todos apresentaram a sobreposição da escrita do professor sobre o registro do aluno. O uso da 1ª pessoa nos indicadores escritos que confirmam a expectativa do professor surge com uma recorrência significativa a partir de 1980. Comparativamente, o total de ocorrências de indicadores escritos que não correspondem à expectativa do professor a partir dessa década é significativamente inferior, no entanto não se observa o uso da 1ª pessoa, as frases são formuladas no modo imperativo ocultando o sujeito que as formula.

Essas constatações apontam para diversas reflexões: por que se omite o sujeito quando se trata de abordar o erro? Por que o sujeito se mostra quando se trata de abordar o acerto?

Certamente os processos de ensino se organizam em direção ao acerto, daí decorrem todos os processos didáticos que visam organizar o conhecimento de modo que se torne acessível ao aluno. Uma vez diante do erro, o professor e/ou aluno deve atuar no sentido de eliminar a incerteza manifestada por meio dele, assinalar a sua ocorrência e, de modo eficaz, buscar alternativas para que seja eliminado com certa rapidez, uma vez que o tempo escolar é um tempo social que não se submete ao ritmo singular de cada sujeito que aprende. No entanto, é bem provável que as teorias de ensino partilhem dessa concepção, que o erro, embora indesejável, é um elemento constitutivo dos processos de aquisição de conhecimento.

4.2.6. Imagens

Os indicadores que utilizam outros utensílios na avaliação e correção das atividades como carimbos e adesivos aparecem em cadernos a partir de 1983. Embora não haja uma incidência significativa desses indicadores ao longo da coleção sua importância justifica-se pelo fato de pertencerem ao mesmo domínio de significados dos demais indicadores. O uso desse recurso sugere uma representação lúdica que busque, talvez, uma aproximação com o que se supõe ser o universo da criança.

Pode-se pensar nessa utilização como uma forma simbólica de presentear e/ou premiar o aluno pelo sucesso de sua atividade ou, ainda, a possibilidade do professor inserir uma marca mais pessoal de sua relação com a correção.

A ilustração abaixo mostra o uso da imagem acompanhando a frase “Parabéns!”. No lugar do ponto da interrogação há um coração desenhado pelo professor, ao lado o carimbo de uma árvore apresenta a nota obtida naquela atividade.

Nos cadernos de 1983 e 1984 há o uso evidente de carimbos (ver item 2.3.4) com imagens de personagens acompanhados de legenda com dizeres que confirmam a expectativa do professor. Foi verificado, também, carimbos em um dos cadernos de 2003. Nessa imagem, o carimbo é acompanhado por uma avaliação quantitativa – ‘5 pontos’ – registrada abaixo da ilustração.

INDICADORES IMAGÉTICOS: DESENHOS E CARIMBOS

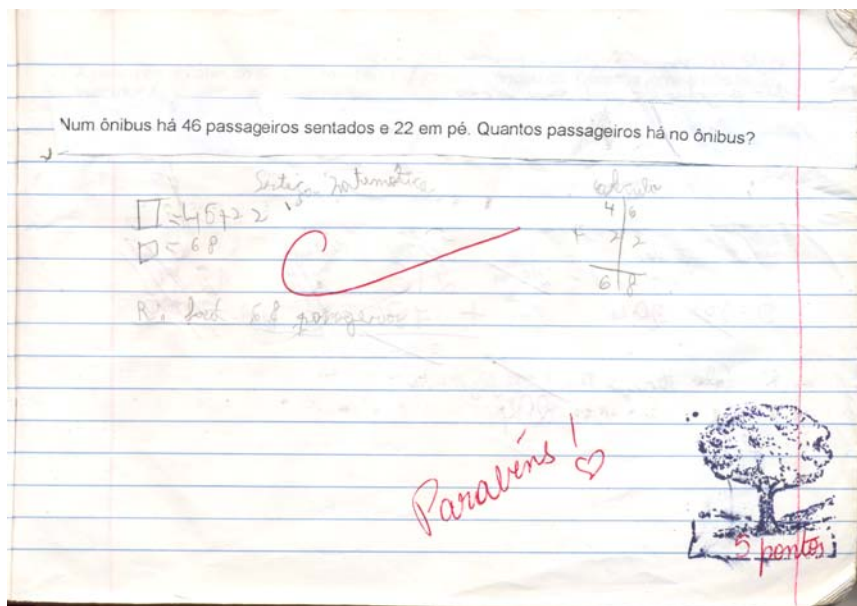


Figura 77: Parabéns! Carimbo, 2ª série, 2003

Os cadernos de 2002 pertencem a um mesmo aluno e apresentam adesivos colados ao lado da rubrica, do visto ou da anotação do professor. No entanto, não se observou uma hierarquização entre eles, uma vez que adesivos semelhantes estão presentes em atividades com qualificações diversas, portanto não é possível afirmar que sejam utilizados com o objetivo de premiar os acertos. Ainda nesse caderno há adesivos de estrelas e de diferentes

personagens de histórias infantis que, talvez, se apresentem, como já observado em parágrafo anterior, como uma espécie de “presente” que o professor dá ao aluno:

INDICADORES IMAGÉTICOS ADESIVOS

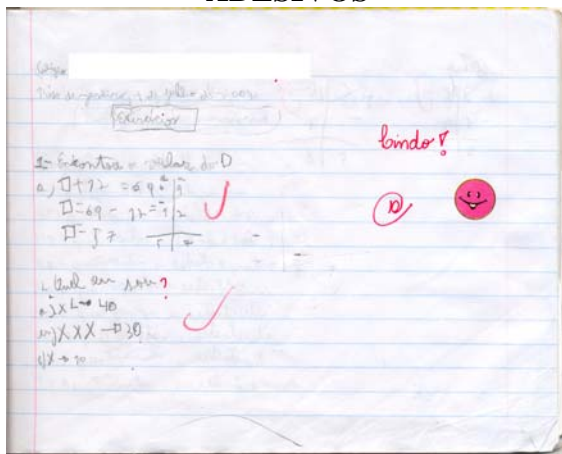


Figura 78: Personagem sorrindo, 1ª série - 2002

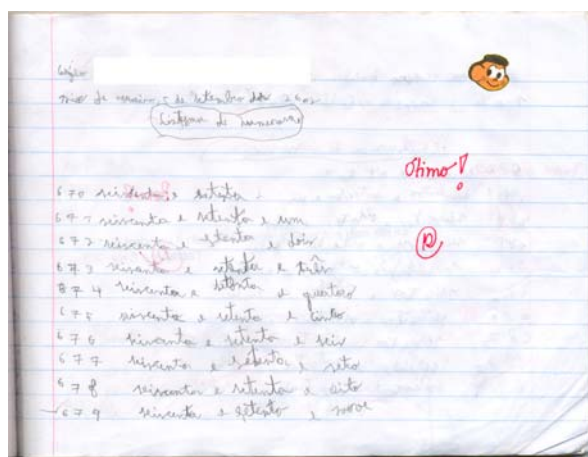


Figura 79: Personagem de quadrinhos. 1ª série – 2002

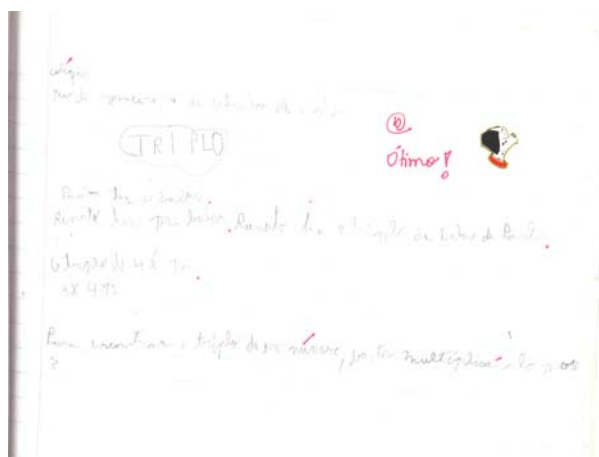


Figura 80: Personagem de história infantil: dalmata. 1ª série - 2002

4.2.7. Outros indicadores: o professor como modelo

Para indicar o erro verifica-se a sobreposição da escrita do professor sobre a do aluno e os erros também são assinalados quando o professor escreve ao lado da resposta do aluno a resposta correta. Essa sobreposição e o registro do professor como modelo sugerem que a correção trabalha na perspectiva do acerto. Exceto nos cadernos da Escola Guatemala, observa-se nos demais um uso expressivo desse tipo de intervenção.

Essas intervenções indicam um tipo de interação discursiva em que a correção parece trabalhar na perspectiva da reprodução. As imagens abaixo apresentam sobreposições semelhantes: o professor acrescenta palavras, risca outras ou escreve 'por cima' da escrita do aluno ou escreve ao lado o modelo estabelecido:

SOBREPOSIÇÃO E ESCRITA DO PROFESSOR COMO MODELO

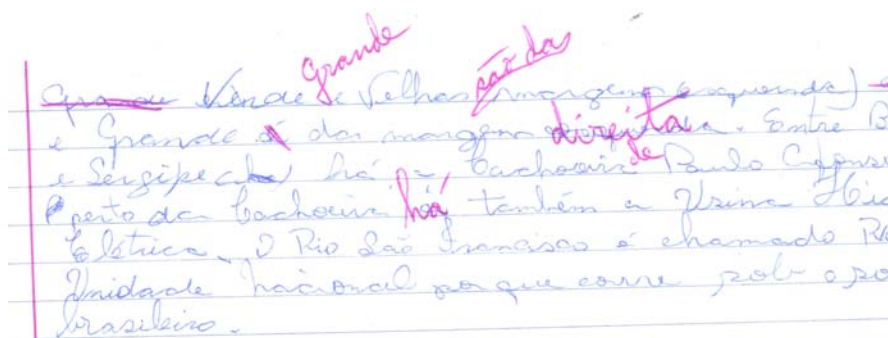


Figura 81: sobreposição da escrita, 4ª série – 1964

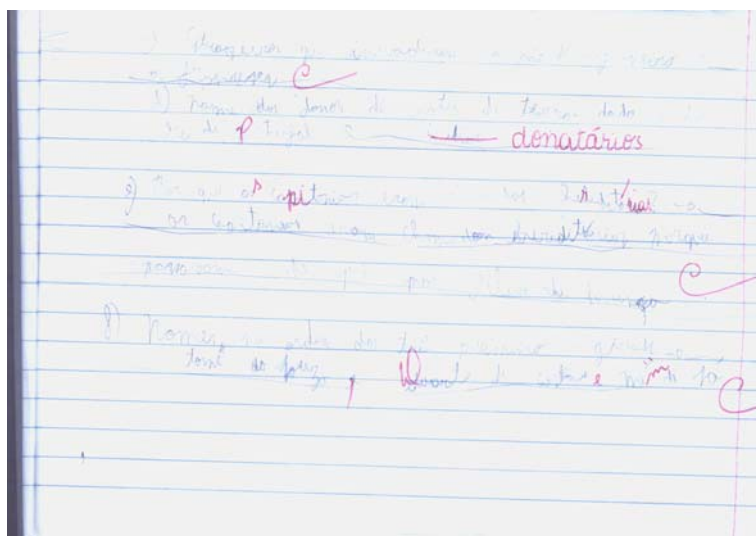


Figura 82: a escrita do professor como modelo, 1ª série – 2002

Limites:
 1. N.º.º limites do Distrito Federal:
 norte - Estado do Rio de Janeiro +
 sul - oceano Atlântico. +
 leste - baía de Guanabara +
 oeste - baía de Sepetiba.
 2. A baía de Guanabara é formada
 pelo Oceano Atlântico
 3) - ~~espantoso~~ é o rio que desemboca
 na baía de Guanabara e seu deli-
 mite.
 4) O habitante da praia de Guaratiba
 é de hoje se ocupam se principal-
 mente com o ~~Restinga de Marabá~~
 pesca.

Figura 83: sobreposição da escrita. 3ª série – 1958

rio, 20/5/1980
 1. vitado
 2. viva
 3. vira
 4. vo avião
 5. lura
 6. ve ave
 7. F-olivia
 8. va avia

Figura 84: a escrita do professor como modelo. CA - 1980

Em alguns cadernos observa-se que o erro é circulado de modo a chamar a atenção do aluno. A presença desse tipo de indicador não sugere uma ação do aluno, uma vez que não se observa qualquer intervenção do aluno no registro.

A tarefa do professor parece indicar uma necessidade de prever e antecipar, controlando o que pode vir a ser um erro. A correção deve mostrar aquilo que não era para ser feito e, talvez, decorra daí a sobreposição, a emenda feita pelo punho do professor sobre o escrito do aluno e a exibição de sua escrita como modelo.

Uma ponderação importante a ser feita sobre os indicadores de correção presentes nos cadernos da coleção é que se observa uma presença mais freqüente de indicadores que confirmam a expectativa do professor. E, mais uma vez, quem sinaliza é Gvirtz (1999, p. 26) em citação presente na introdução desse trabalho: “Há suspeitas de sobra para se pensar que aqueles que guardaram seus cadernos são aqueles que talvez tenham tido um desempenho escolar aceitável”.

Uma vez que os cadernos presentes nessa coleção foram recolhidos de arquivos familiares, como assegurar de que tenham sido guardados apenas aqueles que indicassem uma trajetória positiva do indivíduo com a aprendizagem?

As relações entre espaço, tempo, pessoa encontram-se firmemente entrelaçados nas situações de correção. Considerando a multiplicidade de eventos ocorridos num dia escolar e pluralidade das relações ocorridas nesse contexto, talvez se possa pensar que, embora arbitrário, há recorrência de quase todas as marcas e de formas de correção que evidenciam a construção de um discurso indicador de identidades.

Essas reflexões aliadas aos referenciais teóricos aqui utilizados permitem afirmar que produções discursivas semelhantes podem cumprir funções diferentes dependendo do momento no qual aparecem e estão impregnadas pela multiplicidade de sentidos que podem gerar.

O saber discursivo acumulado ao longo da história da escola, permite que esses enunciados façam sentido e sejam capazes de se inserir de modo coerente nesse contexto e, mais uma vez, reforçam o pressuposto de memória e identidade.

A coleção consegue mostrar que as marcas de correção permanecem praticamente as mesmas, oferecendo indícios significativos para se pensar que essa atividade aciona nos professores e nos alunos uma memória inseparável da linguagem própria ao contexto escolar e são capturados por essa “voz anônima” – proferida por intermédio das marcas de correção. A presença e recorrência de “marcas de correção” na coleção ao longo de seis décadas, evidenciam uma representação coletiva desse grupo social.

CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução deste estudo explicou-se que por meio da observação informal de cadernos escolares atuais de diferentes professores e de diferentes escolas, ao longo de seis décadas, e que foram verificadas marcações semelhantes em cadernos de épocas passadas. Essas observações foram permeadas por outras constatações, tais como a ausência de legislação educacional ou de orientações metodológicas explícitas a esse respeito e que, em seu conjunto, conduziram ao pressuposto central desta pesquisa: as marcas de correção materializam uma representação de memória discursiva da comunidade escolar.

Um olhar sobre a história da cultura escrita conduz à afirmativa de que linguagem e história se encontram em relação e as palavras são afetadas pelos acontecimentos, como explica Orlandi (2003, p.20):

(...) o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia.
As palavras simples de nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que no entanto significam em nós e para nós.

No segundo capítulo se fez referência à citação de Burke (2003) relatando que em fins do século XVIII os textos já traziam anotações impressas nas margens dos textos e que os estudantes também já faziam, ali, anotações.

Frago (2001), nesse mesmo capítulo, relata que uma das inovações do século XIX foi a não separação temporal entre o ensino da leitura e da escrita e aponta, ainda, que o ensino da escrita durante aquele século foi introduzido na escola com o objetivo de que os estudantes apresentassem uma escrita “clara, legível, limpa, rápida, com certa elegância - fruto da regularidade e da ordem – que incluísse um estilo ou marca pessoal”.(FRAGO, 2001, p. 336).

A menção a esses trechos auxilia para uma melhor compreensão da relação entre sujeito e história já que a história da leitura e da escrita é afetada pela passagem de uma tecnologia para outra – o uso da pena de uma ave para o uso de uma caneta tinteiro; a invenção da imprensa tornando a informação escrita mais acessível -, mas também os contextos em que são utilizadas: quem, o que e como se lê ou escreve e com que finalidade.

Uma das indicações do que poderia vir a ser atualmente um registro do desempenho dos alunos é abordado por Briggs e Bruke (2004, p. 41-42) que informam que em meados do século XVII, na Suécia luterana, a igreja fazia anualmente os exames dos alunos e os registrava com anotações ‘boa leitura’ ou ‘muito boa escrita’.

O contexto religioso do letramento é visível principalmente na Europa protestante, nos séculos XVII e XVIII. Um exemplo clássico é o da Suécia luterana, onde a igreja fazia exames anuais em toda casa para avaliar a leitura de cada membro da família, seu conhecimento do catecismo etc. Os resultados eram registrados sistematicamente, distinguindo níveis de habilidade, como ‘começando a ler’, ‘lendo um pouco’ e assim por diante. Os registros eram conservados com cuidado e tornaram-se uma rica fonte para o estudo do início do letramento moderno.

Desse modo, a linguagem, mediada pelo fluxo da história, se torna o meio pelo qual o homem articula seu discurso no tempo e no espaço, tornando possível tanto permanência quanto transformação. Estes registros da história evidenciam que as palavras significam e são determinadas pela relação entre sua formulação e o modo como são construídas ao longo da história. Essas considerações corroboram um dos pressupostos levantados na introdução deste estudo e, após o término de nossa análise, podemos dizer que o uso de determinadas práticas na correção se mantém ao longo do tempo e de modo independente da escolha teórico-metodológica de cada escola ou do professor e se constituem em marcações próprias da comunidade escolar.

Como mencionado na introdução, Gvirtz (1999, p. 15) explicita a distinção entre práticas discursivas pedagógicas e práticas discursivas escolares e é possível partilhar com ela essa afirmativa, uma vez que a análise elaborada nesta pesquisa revelou que as marcas de correção, assim como os cadernos escolares são representações de produções da escola, ainda que o lugar do qual fala o professor se inscreva numa determinada formação discursiva imersa no contexto institucional pedagógico.

O dizer do professor, que se materializa por meio das marcas de correção, se constitui em um dos elementos que contribui para delinear a identidade profissional docente já que é um discurso em relação estreita com práticas específicas ao contexto escolar e não a outro. Ao retomar palavras e marcações que já estavam presentes na narrativa da escola, professor e alunos materializam a memória que “fala” por meio do discurso das marcas de correção e de avaliação.

Pêcheux (1983) propõe um olhar para além da materialidade dos enunciados e explica que, por meio de associações implícitas nos mesmos, se pode perceber que não há neutralidade no uso da linguagem. A proposta pêcheuniana de um olhar “além da opacidade do enunciado” contribuiu para se pensar que essas representações em cadernos escolares não são ingênuas nem arbitrarias e pertencem a um universo discursivo próprio ao contexto no qual ocorrem.

Por meio de uma análise baseada nesse pressuposto teórico se buscou descrever as marcas de correção e também explorar as possíveis formas com que o uso desses códigos trabalha com o simbólico possibilitando, desse modo, compreender a relação desse discurso com a memória, mais especificamente com a memória do grupo social destinado às práticas pedagógicas.

A descrição e a classificação das marcas de correção nos cadernos desta coleção poderiam, em princípio, evidenciar uma estrutura padronizada e, desse modo, supor um

universo de práticas discursivas escolares inalteráveis. No entanto, no decorrer da análise, foi possível observar certos deslocamentos de sentido, tais como a supressão ou acréscimo de determinadas palavras; a correção feita exclusivamente pelo aluno; o uso mais recorrente da 1ª pessoa e a presença de imagens de personagens de histórias infantis em cadernos de anos mais recentes.

Essas variações servem como indicadores que nos possibilitam pensar na relação dos sujeitos com a ideologia e com o momento histórico no qual estão inseridos. Como apontado no quarto capítulo, o alargamento do conceito de educação e a formulação de novas concepções teóricas sobre os processos de ensino se refletem na interação discursiva que ocorre na escola. Como explica Pêcheux (2002, p. 53-54) os enunciados se posicionam no entrecruzamento entre a língua e a ideologia e podem, por isso, tornarem-se outros:

...toda seqüência de enunciados é, pois, lingüisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise do discurso. (...) é porque há o *outro* nas sociedades e na história, correspondente a esse outro próprio ao linguajeiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar. E é porque há essa ligação que as filiações históricas podem-se organizar em memórias, e as relações sociais em redes de significantes.

As marcas de correção são representações simbólicas da presença do outro porque indicam o julgamento do professor, da escola, da sociedade. Embora pertençam a um domínio discursivo bastante restritivo, como uma prática discursiva, ao mesmo tempo em que indicam para alguém algo sobre o que se pensa, implicam em algo sobre o qual o outro também deve pensar. As diferentes formas como se apresentam são arbitrárias, mas participam de um sistema acordado socialmente na comunidade escolar. Elas comportam sentido porque participam da cultura escolar como um saber discursivo que foi se constituindo ao longo da história da escola.

A recorrência das “marcas de correção” na coleção ao longo de seis décadas, evidencia uma representação coletiva desse grupo social que cumpre a função de orientar a complexidade dos processos discursivos em sala de aula. Essa representação coletiva estruturada previamente torna possível ao professor concretizar tarefas próprias constituintes da identidade desse grupo profissional. Mas, ainda assim, o sentido que unifica, estrutura e identifica cada grupo estará sempre sujeito à época e às variáveis que constituem cada caderno da coleção: a unidade escolar, o aluno-proprietário do caderno, o professor, os eventos registrados, a forma como foram registrados, etc.

O uso regular dessas marcas indica uma maneira de reconstruir um sentido pessoal no presente e, simultaneamente orientar acontecimentos futuros. Esse “olhar” sobre a memória no presente pode, assim, promover associações constituídas pelas formas originais e pelas novas formas surgidas em decorrência dos novos contextos que se formam como decorrência de interações entre novos professores, novos alunos, novas tendências pedagógicas e novos contextos históricos.

Esse estudo, como já foi dito, não pretendeu formular paradigmas, mas delinear tendências observáveis em cadernos de uma determinada coleção que, pelos diversos pressupostos aqui apresentados, podem ser generalizadas. Essa investigação é uma tentativa de se abrir espaço para desnaturalizar um aspecto – entre tantos outros citados – relativo ao discurso escolar, definido por Gvirtz (1999) como um conjunto de práticas discursivas escolares.

Embora imersos numa determinada ordem discursiva, professor e alunos produzem sentido às atividades realizadas em sala. Interessa compreender a materialidade histórica das representações presentes nos cadernos escolares e se referir à natureza simbólica da linguagem que se manifesta por meio das marcas de correção.

Ao se buscar referências no passado que permita entender, na perspectiva do presente, a presença de determinadas práticas é tentar desconstruir paradigmas, pois nossa presença neste mundo real não é determinada, mas influenciada pelos condicionantes institucionais que nos insere num contexto histórico, social e cultural.

LIMITES DO ESTUDO E ABERTURA PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

O tema abordado neste estudo - marcas de correção em cadernos escolares -, sem dúvida, aponta para novos campos de investigação.

Em primeiro lugar porque no período de levantamento bibliográfico embora tenham sido encontradas diversas publicações de estudos relativos à escrita escolar e a cadernos escolares, não se verificou nenhuma publicação específica a respeito desse tema que, como foi possível observar, é abordado no interior de outros temas de diferentes pesquisadores. Essa constatação sugere a importância de desdobramentos que possam enriquecer e questionar as afirmativas feitas nesta pesquisa.

Comparativamente, o total de ocorrências de indicadores escritos que não correspondem à expectativa do professor é significativamente inferior e não se observa o uso da 1ª pessoa. As frases são formuladas no modo imperativo ocultando o sujeito que as formula. Essas constatações apontam para algumas reflexões: por que se omite o sujeito quando se trata de abordar o erro? Por que o sujeito se mostra quando se trata de abordar o acerto?

No decorrer da análise se questionou se há determinados aspectos que são privilegiados ao longo da correção, se há uma hierarquia na correção tanto na forma quanto na quantidade de correções. Uma investigação em documentos explicitamente de avaliação como provas e testes escolares em comparação com o que o aluno exercita no decorrer das

aulas, talvez permitisse uma investigação dos aspectos que são privilegiados na correção das atividades.

A análise dos enunciados das instruções das atividades do ponto de vista da instrução que permite uma única resposta – chamadas instruções fechadas -, ou que possibilita respostas diversas – instruções abertas - permitiria analisar aspectos informacionais em jogo quando se trata de abordar as diferentes áreas de ensino.

Outro aspecto que chamou significativamente a atenção no período de recolhimento dos cadernos para a composição da coleção foi a forte necessidade das pessoas em relatar situações vividas na escola, em comentar sobre o significado do professor no decurso de elaboração do caderno ou, ainda, a vontade de justificar as motivações para a preservação de seus próprios cadernos ou de parentes próximos. Em alguns casos, as pessoas demonstraram um certo pesar por não tê-los guardado.

A necessidade de pontuar sentimentos ou de relatar situações vividas, sugere que o contato com este documento mobiliza significativamente a memória de experiências passadas no decurso da escolaridade. Outro aspecto marcante desse momento foi a grande curiosidade sobre os possíveis resultados das análises da pesquisa. Esses depoimentos, certamente, constituem-se em um rico material de pesquisa para estudos de memória e linguagem.

BIBLIOGRAFIA

- ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. In: *Estudos Históricos*. CPDOC/FGV. 1998. P. 9-34.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec Annablume, 2002.
- _____, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BONATO, Nailda Marinho da Costa. *Memória da Educação: preservação de arquivos escolares*. Presença Pedagógica. Belo Horizonte, Editora Dimensão, v. 6, nº 35, set-out, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio, (org). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes. 1998. P. 185-216.
- BRIGGS, Asa e BURKE, Peter. *Uma história social da mídia: de Gutemberg à Internet*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- BURKE, Peter. *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2003.
- CALVINO, Ítalo. *As cosmicômicas*. Companhia das letras. São Paulo: 1992.
- CASTILLO GOMEZ, Antonio. *História da cultura escrita. Ideas para el debate*. In: Revista Brasileira de História da Educação. Editora Autores Associados/ SBHE, nº 5, jun-jul. Campinas: 2003. P. 93-125.
- CHARTIER, Anne-Marie. *Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária*. In: Revista Brasileira de História da Educação. Editora Autores e Associados/SBHE, nº 3, jan/jun. Campinas: 2002. P. 9-26.
- COLL, César e ONRUBIA, Javier. A construção de significados compartilhados em sala de aula: atividade conjunta e dispositivos semióticos no controle e no acompanhamento mútuo entre professor e alunos. In: COLL, César e EDWARDS, Derek. *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional*. Porto Alegre: ArtMed, 1998. P.75 – 106.
- COLLOTA, Pablo. Escritura y poder en la escuela nueva Argentina. In: PINEAU, Pablo. (org). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina: Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2002. P. 255-274.

DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 14-29.

Dicionário Latino-Português. Portugal: Editora Marânus, 1945.

DODEBEI, Vera Lucia Doyle. *Construindo o conceito de documento*. In: LEMOS, Maria Tereza Toríbio Brittes e MORAES, Nilson Alves de (organizadores). *Memória, Identidade e Representação*, Rio de Janeiro: 7Letras, 2000. P. 59 -66.

FAIRCLOUGH, Norman. A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as Universidades. In: MAGALHÃES, Célia M. (org.) *Reflexões sobre análise crítica do discurso*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001. P. 31 – 80.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 2003.

_____, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. P. 13-41.

GONDAR, J. Quatro proposições sobre memória social. In: GONDAR, J. e DODEBEI, V. (orgs). *O que é memória social?* Rio de Janeiro: Contra-Capa, 2005.

GVIRTZ, Silvina. *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase*. Buenos Aires: Eudeba, 1999.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice Editora, 1990.

HALL, Stuart. *Cultural representations and signifying practices*. Glasgow: The Open University, 1997. P. 1-30.

HÉBRARD, Jean. *Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX-XX)*. In: Revista Brasileira de História da Educação. Editora Autores e Associados/SBHE, nº 1, jan-jun. Campinas: 2001. P. 115-141.

HEYMANN, Luciana Quillet. *Indivíduo, memória e resíduo histórico: uma reflexão sobre arquivos pessoais e o caso Filinto Muller*. Estudos Históricos, vol. 10, nº 19. Rio de Janeiro: 1997. P. 19 – 65.

HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1990. P.535-549.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1988.
- MARIANI, Bethânia Sampaio Corrêa. *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998. P. 29-42.
- MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Cadernos escolares: um exercício de análise. In: HEES, Martha Pereira das Neves et all (org). *Anais do II Seminário de Educação: Memória (s), História (s) e Educação: fios e desafios na formação de professores*. São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Faculdade de Formação de Professores, 2004. P. 83-90.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: *Projeto História nº 10, Revista do programa de estudos pós-graduados em História e do departamento de História*. São Paulo, 1993.
- ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso*. Campinas: Pontes, 2003.
- PASSOS, Cleo de Oliveira. *Escola Guatemala: uma conversão do olhar para a construção do currículo de uma escola experimental*. 279 f. Dissertação (Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.
- PÊCHEUX, Michel. *O discurso*. Campinas: Pontes, 2002.
- PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica e filosofia*. São Paulo: Editora Cultrix, 1982.
- PEIXOTO, Anamaria Casasanta. As tramas do arquivo: reconstruindo o percurso de construção do Museu da Escola de Minas Gerais. In: FERNANDES, Rogério e FELGUEIRAS, Margarida Louro (orgs.) *A escola primária: entre a imagem e a memória*. Porto: Projecto Museu Vivo, 2000. P. 37-47.
- _____, Anamaria Casasanta. Museu da Escola de Minas Gerais: um projeto a serviço de pesquisadores e docentes. Belo Horizonte: Museu da Escola de Minas Gerais/Centro de Referência do Professor – SEEMG, 1998.
- POLLAK, M. Memória e identidade social. In: *Estudos históricos*. Vol 10. RJ: 1992. P. 200-212.
- ROUSSO, H. O arquivo ou o indício de uma falta. In: *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v. 9, nº 17,1996. P. 85-91.
- SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. *Memória Coletiva e Teoria Social*. São Paulo: AnnaBlume, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Identidade e diferença, a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. P. 73-102.

TOQUINHO e MUTINHO. *O caderno*. In: Casa de Brinquedos. Rio de Janeiro: Universal Music Brasil, 1983.

VERNANT, Jean Pierre. *Mito e pensamento entre os gregos: estudos de psicologia histórica*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

VIDAL, Diana Gonçalves. Fim do mundo do fim: avaliação, preservação e descarte documental. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). *Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação*. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Por uma história da cultura escrita: observações e reflexões*. Cadernos do Projecto Museológico sobre Educação Infância. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém, nº 77, 2001.

_____, Antonio. Leer e escribir: historia de dos prácticas culturales. México: Educación, voces e vuelos, i.a.p., 1999. Cap. 14. P. 319-351.

WEISZFLOG, Walter et al. (Ed.). *Michaelis 2000: moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2000. 2 v.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Identidade e diferença, a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. P. 7 – 72.

ANEXOS

ANEXO 1: FIGURAS

Figura 1: Material plástico xadrez, 1ª série – 2002	45
Figura 2: Material plástico xadrez vermelho, 2ª série – 2003	45
Figura 3: Papel azul, CA – 1984	46
Figura 4: Papel azul, CA – 1983	46
Figura 5: Papel vermelho com plástico transp. sobrep. 1ª série – 1989	47
Figura 6: Papel vermelho com plástico transp. sobrep., CA – 1992	47
Figura 7: Arme e efetue, 4ª série -1964	50
Figura 8: Arme e efetue, 1ª série – 2002	50
Figura 9: Ditado, 3ª série – 1958	50
Figura 10: Ditado, CA – 1988	51
Figura 11: Cópia, série desconhecida – 1951	51
Figura 12: Copie, CA – 1980	51
Figura 13: Efetue e arme, 4ª série – 1973	54
Figura 14: Disposição dos cálculos, 3ª série – 1958	55
Figura 15: Disposição dos cálculos, 4ª série – 1973	55
Figura 16: Disposição dos cálculos, 1ª série – 2002	56
Figura 17: Conjugação dos verbos, 4ª série – 1973	56
Figura 18: Conjugue os verbos, 2ª série – 2003	57
Figura 19: Carimbo, Parabéns, Classe de alfabetização, 1983	60
Figura 20: Carimbo, Excelente, Classe de alfabetização, 1983	60
Figura 21: Carimbo, Muito bom, Classe de alfabetização, 1983	61
Figura 22: Carimbo, Bom, Classe de alfabetização, 1983	61
Figura 23: Adesivo de estrela, 1ª série, 2002	61
Figura 24: Amei!, 1ª série, 2002	62
Figura 25: Amei!, 1ª série, 2002	63
Figura 26: Nascimento do filho da professora da turma, 3ª série – 1973	66
Figura 27: Reescritura de orações (recorte), 4ª série – 1973	67
Figura 28: Lema de página de abertura (recorte), 4ª série – 1973	68
Figura 29: Planejamento das atividades diárias, 4ª série, 1972	86
Figura 30: Exemplo de página de caderno meia pauta	100
Figura 31: Página de abertura, 4ª série, 1973	102
Figura 32: Página de abertura, Classe de Alfabetização, 1984	102
Figura 33: Cabeçalho com registro de “Visto” do professor, 1958	104
Figura 34: Delimitação dos espaços de escrita, preliminar – 1965	105
Figura 35: Balanço de matemática, 4ª série – 1973	109
Figura 36: Visto do professor à direita, CA – 1980	116

Figura 37: Visto do professor à direita, 3ª série – 1958	117
Figura 38: Visto do professor (recorte), CA – 1984	117
Figura 39: Nota e registro escrito (recorte), preliminar – 1965	117
Figura 40: Sobreposição da correção na resposta (recorte), 4ª série – 1973	118
Figura 41: Rubrica do professor, 2ª série – 2003	121
Figura 42: Rubrica do professor, CA – 1984	122
Figura 43: Assinatura do responsável, 4ª série – 1964	122
Figura 44: Rubrica do professor (recorte), 4ª série – 1973	123
Figura 45: Uso do certo sugerindo pressa na correção, 2ª série – 2003	124
Figura 46: Acertos, CA – 1984	125
Figura 47: Acertos, série desconhecida – 1951	126
Figura 48: Resposta parcialmente correta. 1ª série – 2002	126
Figura 49: Acertos, CA – 1983	126
Figura 50: Acertos, 3ª série – 1958	127
Figura 51: Erros, 4ª série – 1973	128
Figura 52: erros, 1ª série – 2002	128
Figura 53: erros, 4ª série – 1964	129
Figura 54: interrogação, 3ª série – 1958	129
Figura 55: interrogação, 2ª série – 2003	130
Figura 56: Mais atenção. Série não identificada – 1951	131
Figura 57: Mais atenção! 1ª série – 2002	132
Figura 58: ditado, série desconhecida – 1951	133
Figura 59: ditado, série desconhecida – 1951	133
Figura 60: teste mensal, 4ª série – 1964	134
Figura 61: 4ª série, 1973	135
Figura 62: Regular, 4ª série – 1973	135
Figura 63: Pode fazer melhor, 4ª série, 1973	135
Figura 64: 4ª série – 1973	136
Figura 65: Ótimo! 2ª série – 2003	137
Figura 66: Ótimo! Preliminar – 1965	137
Figura 67: Muito bem! CA – 1992	138
Figura 68: Muito bem! CA – 1980	138
Figura 69: Estou tão feliz! CA – 1984	139
Figura 70: Que amor! (recorte) 2ª série – 2003	139
Figura 71: Parabéns! CA - 1984	140
Figura 72: Que bagunça! 1ª série – 2002	141
Figura 73: Fazer! 1ª série – 1981	142
Figura 74: Aumente a letra! 1ª série – 2002	142

Figura 75: Não desenhe em cima do que você escreveu. CA – 1992	143
Figura 76: Pulou! 1ª série – 2002	144
Figura 77: Parabéns! Carimbo, 2ª série, 2003	146
Figura 78: Personagem sorrindo. 1ª série – 2002	147
Figura 79: Personagem de quadrinhos. 1ª série – 2002	147
Figura 80: Personagem de história infantil: dalmata. 1ª série – 2002	147
Figura 81: Sobreposição da escrita, 4ª série – 1964	148
Figura 82: A escrita do professor como modelo, 1ª série – 2002	148
Figura 83: Sobreposição da escrita. 3ª série – 1958	149
Figura 84: A escrita do professor como modelo. CA – 1980	149

ANEXO 2: TABELAS

Tabela 1: Classificação de enunciados	53
Tabela 2: Distribuição temporal dos cadernos que integram a coleção	97
Tabela 3: Ficha individual do caderno	99
Tabela 4: Dimensão dos cadernos	100
Tabela 5: Categorização dos indicadores de correção	115
Tabela 6: Distribuição de cores utilizadas na correção	119
Tabela 7: Distribuição do objeto de escrita utilizado na correção	119
Tabela 8: Registros escritos que confirmam a expectativa do professor	164
Tabela 9: Registros escritos que não confirmam a expectativa do professor	165
Tabela 10: Sinais gráficos	166
Tabela 11: Imagens	167

Lopes, Isa Cristina da Rocha.

Memória e discurso em marcas de correção: um estudo de cadernos escolares / Isa Cristina da Rocha

Lopes. – Rio de Janeiro, 2006.

170 f.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-graduação em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

1. memória. 2. educação. 3. discurso. I. Título.