



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS DE CHAPECÓ
CURSO DE PEDAGOGIA**

GLAUCE BETU

**O CADERNO ESCOLAR DO ESTUDANTE DOS ANOS INICIAIS: O QUE
ANÚNCIA?**

**CHAPECÓ
2017**

GLAUCE BETU

**O CADERNO ESCOLAR DO ESTUDANTE DOS ANOS INICIAIS: O QUE
ANÚNCIA?**

Trabalho de conclusão de curso de graduação
apresentado como requisito para a obtenção de
licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal da
Fronteira Sul.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Lucia Marocco Maraschin.

CHAPECÓ

2017

O CADERNO ESCOLAR DO ESTUDANTE DOS ANOS INICIAIS: O QUE ANÚNCIA

Glauce Betu¹

Maria Lucia Marocco Maraschin²

RESUMO

Este estudo acerca do caderno escolar como instrumento pedagógico de registro das atividades cotidianas do processo educativo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, constituiu-se num instrumento que reflete múltiplas possibilidades, as quais permitiram a definição do problema de pesquisa: O que anunciam os cadernos que sistematizam a ação educativa dos anos iniciais do ensino fundamental e no objetivo geral, deste, ensejamos analisar o constante nos cadernos de registro, em suas múltiplas possibilidades e através deles, na dinâmica dos indicadores de aprendizagem e de reflexão para o professor iniciante na docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa documental com suporte bibliográfico, focada em cadernos de 02(dois) alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, no período de 2010 a 2012, vinculados à redes de ensino de diferentes entes jurídicos. A análise e interpretação dos resultados ancora-se na Análise de Conteúdo sintetizada por Trivinos (1989) como pré-análise, análise categorial e análise inferencial. A pré-análise consistiu em leitura integral dos cadernos, com o propósito de conhecer a dinâmica cotidiana e nesta destacar os indicadores formativos, atentos a aprendizagem da docência e da discência; e a análise categorial consistiu numa segunda leitura a partir de destaques efetuados anteriormente, agrupando-os em categorias a análise inferencial como um exercício de reflexão acerca do constante nos registros. Assumimos o caderno do aluno como um instrumento/recurso pedagógico importante e que por não ser neutro, reflete opções metodológicas, intencionalidades políticas e compromissos éticos, tendo em vista a aprendizagem dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Em razão disso focamos na organização do processo educativo para a criança em fase de iniciação no processo de escolarização, subsidiada pelas múltiplas funções sociais da fala, leitura, escrita e análise linguística, articuladas pelas múltiplas linguagens. Dentre outros percursos observáveis destacamos a organização da rotina escolar, a dinâmica dos fazeres docentes e discentes necessários à alfabetização, a atenção aos princípios e conteúdos curriculares e as habilidades cognitivas em desenvolvimento neste nível/ ciclo de ensino.

Palavras-chave: Caderno escolar, Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This study about the school notebook as a pedagogical tool for recording the daily activities of the educational process of the Early Years of Elementary School, was an instrument that reflects multiple possibilities. Therefore, based on the research problem: What the notebooks that systematize the educational action of the first years of elementary school and the general objective of this book, let us analyze the constant in the logbooks, in their multiple

¹ Acadêmica da 10ª fase do Curso de Pedagogia da UFFS, 2017.1. *E-mail:* <glaucebetu@hotmail.com>.

² Professora adjunta da UFFS, nas disciplinas de Alfabetização: teoria e Prática I e II, mestre e doutora em Educação, orientadora do estudo.

possibilities and through them, in the Dynamics of registration, learning and reflection for the beginning teacher in teaching in the Early Years of Elementary School. Methodologically, this is a documentary research with bibliographic support, focused on notebooks of 02 (two) students from 1st to 3rd year of Elementary School, in the period from 2011 to 2013, linked to the educational networks of different legal entities. The analysis and interpretation of the results are anchored in the Content Analysis exercise synthesized by Trivinos (1989) as pre-analysis, categorical analysis and inferential analysis. The pre-analysis consisted of a comprehensive reading of the notebooks, with the purpose of knowing the daily dynamics and in this highlight in the formative indicators registers, attentive to the teaching and the teaching learning; And the categorical analysis consisted of a second reading based on previously performed highlights, grouping them into categories and inferential analysis as an exercise of reflection about the constant in the registers. We assume the student's book as an important pedagogical tool / resource that, because it is not neutral, reflects methodological options, political intentions and ethical commitments, in view of the learning of the subjects involved in the educational process. For this reason, we focus on the organization of the educational process for the child in the beginning of the schooling process, subsidized by the multiple social functions of speech, reading, writing and linguistic analysis, articulated by multiple languages. Among other observable courses, we highlight the organization of school routine, the dynamics of teachers 'and students' activities required for literacy, attention to curricular principles and content, and cognitive skills in development.

Keywords: School notebook, Early years of elementary school.

INTRODUÇÃO

“Escrever como provocação ao pensar, como o suave deslizar da reflexão, como busca do aprender, princípio de investigação.” (MARQUES, 2006, p. 26).

Este estudo nasce no desejo de conhecer como e o que acontece no processo educativo do primeiro ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) do Ensino Fundamental através do registro deste fazer no caderno de estudantes deste nível de ensino. Minha atuação em outro ramo profissional, no comércio, me levou à Pedagogia e nela permaneci, auscultada pelos meus medos e pela firme convicção, de querer me tornar professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e neste nível de ensino, compreender e assumir a criança como um sujeito capaz de aprender num exercício de articulação com as múltiplas vozes e linguagens que dão guarida a este processo.

Ciente de que os cadernos das crianças dos anos iniciais, guardam informações, acerca do fazer nas diferentes etapas de escolarização relativas aprendizagem, decorrente dos diferentes exercícios de troca que ocorrem na sala de aula, tive o privilegio de me deparar

com práticas de zelo e de guarda³, quanto aos cadernos de filhos/alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de pessoas muito próximas. Esta possibilidade me desafiou a buscar estes documentos e neles me debruçar para apreender o fazer docente e discente. O propósito fundante é compreender o caderno do aluno, como um exercício que permite voltar, rever o que foi feito, tanto pelo professor quanto pela criança. Partimos do pressuposto de que rever os registros, das atividades escolares realizadas permite apreender uma realidade vivida e construída em parceria entre o professor, a criança, a escola e a família. O cuidado com o caderno, a princípio atitude de zelo da criança e da família nos permite, compreender o que Santos e Souza (2005), destacam: que o caderno é um instrumento didático, que exerce inúmeras influências, no contexto do ensino, razão pela qual dele nos ocupamos.

Em razão disso definimos como problema deste estudo: O que anunciam os cadernos que sistematizam a ação educativa dos anos iniciais do ensino fundamental, no primeiro ciclo da alfabetização? O propósito central deste exercício, foi analisar o constante no cadernos de registro, em suas múltiplas possibilidades e através deles buscar na dinâmica constituída, indicadores de aprendizagem e de reflexão para o professor iniciante na docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Em atenção ao exposto, buscamos também compreender as especificidades e as diferenças de processos similares em instituições diferentes, coordenadas também por sujeitos igualmente diferentes, embora vinculados a práticas curriculares publicizadas como compromissos coletivos.

Para atender ao exposto definimos algumas possibilidades metodológicas, as quais contribuíram para alcançar o que intencionamos, caminho este descrito a seguir.

2. CAMINHO METODOLÓGICO

Buscamos inicialmente estudos relativos aos cadernos escolares, os quais foram ínfimos. Localizamos com este enfoque apenas um estudo, de Santos e Souza (2005). Razão pela qual insistimos no compromisso envidado previamente. Ancoradas em reflexões que emanam da pesquisa documental, buscamos aporte em Cellard (2008,p.295), o qual afirma a importância desta perspectiva de estudo :”[...] Por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, [...] numa fonte extremamente preciosa para todo o pesquisador das ciências sociais”. Definimos e assumimos o caderno de alunos como

³ Destaco como práticas de zelo, a guarda de cadernos de filhos feitas por alguns pais, que o fazem com o intuito de preservar a história registrada, demonstrando as crianças seu percurso formativo, o que também possibilitou este estudo.

documento, por tratar-se de um registro que particulariza a ação docente nos Anos Iniciais.

Os documentos para este estudo, foram selecionados pelo desafio da identificação e reconhecimento do que se ensina, de como se ensina, do que se faz e se registra nos anos iniciais do Ensino Fundamental, particularmente no primeiro ciclo da alfabetização(1º ao 3º ano). Na sequência em contato com colegas de trabalho, buscamos localizar, pais que tivessem a guarda de cadernos de seus filhos. Dado que a cultura da guarda destes documentos, nos parecia mais fácil. Entre os vários contatos efetuados, localizamos duas famílias, cujos pais, tinham todos os cadernos dos anos iniciais guardados, os quais prontamente os disponibilizaram, ante o propósito explicitado: estudar para conhecer, a sistemática de registro tendo em vista a percepção do processo organizativo.

Constituíram-se em documentos deste estudo, os cadernos do 1º ao 3º ano (1º ciclo da alfabetização) de duas crianças de unidades escolares de municípios diferentes, localizados no oeste de Santa Catarina. Estes cadernos foram doados para o estudo pelos pais e pelas crianças, como acervo de pesquisa para o laboratório de ensino da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Com o propósito de melhor compreender a sistemática de registro e a organização dos cadernos, fizemos a leitura sistemática da sua organização de modo integral, destacando a diversidade de práticas de registro, nas diferentes linguagens e suas perspectivas. A interpretação dos resultados, relativa aos documentos selecionados deu-se a luz das contribuições da Análise de Conteúdo sintetizada por Trivinos (1989) como pré-análise (leitura integral dos documentos, com destaque de aspectos considerados importantes para o estudo) , análise categorial(releitura dos documentos em atenção aos destaques efetuados, agrupando-os em categorias prévias) e análise inferencial (definição das categorias, com base nos fundamentos teóricos e nos objetivos do estudo) exemplificadas a seguir.

Efetuada a leitura integral dos cadernos de registro dos dois estudantes e seus respectivos destaques. Na sequência realizamos agrupamento categorial dos registros, destacando primeiramente as características de organização da dinâmica de registro, expressa pela organização da rotina e pelo sincronização do processo educativo a ser desenvolvido, o que se configurou na categoria: (1) organização e registro da ação educativa. Na sequência, destacamos a relação processual revelada na escrita, quanto a apresentação e desenvolvimento das ações curriculares, o que denominamos de: (2) Exercícios de articulação do processo educativo. Dando sequência à retomada da leitura efetuada como terceira categoria, na qual, focamos os exercícios realizados nas diferentes disciplinas em atenção habilidades cognitivas privilegiadas: (3) Ações educativas e o processo ensino/aprendizagem,; Outro enfoque

presente nos cadernos de registro foram (4) Interação escola e família, particularizada em recados de estímulo e de observações acerca do processo educativo..

Considerando a compreensão de que a prática educativa constituiu-se num processo de ações articuladas, disciplinares e interdisciplinares, em decorrência do vínculo destes com a vida e as necessidades dos sujeitos do processo educativo, os aproximamos no que denominamos grandes eixos os quais unem e aproximam as diferentes linguagens, quando através delas viabilizamos o desenvolvimento da: oralidade, leitura, escrita, produção de textos e análise linguística.

Destacamos, igualmente, que refletir sobre os anúncios registrados nos cadernos dos alunos, ancoradas nas concepções de prática educativa e suas interfaces, incursionando nas escolhas teóricas e empíricas delimitadas por este recorte, implicou em escolhas delimitadas no 1º ciclo da alfabetização nos anos iniciais (1º ao 3º ano), no recorte temporal 2010 a 2012 dado o material disponível, tendo em vista a compreensão do desejado.

Para melhor situar o leitor acerca da organização deste estudo, buscamos inicialmente autores que subsidiam a discussão relativa às questões do uso e do papel do caderno nas práticas educativas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.. Na sequência trouxemos discussões acerca da prática educativa, suas características e singularidades, o ensino da língua materna amparadas nas diferentes linguagens e suas práticas, a sequência trazemos a análise e interpretação dos resultados da pesquisa e as considerações finais.

3. SITUANDO O OBJETO DE ESTUDO E SUAS INTERFACES

3.1 OS CADERNOS DE REGISTRO DA PRÁTICA EDUCATIVA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: INSTRUMENTO(S) PEDAGÓGICO(S)

Santos e Souza (2005, p.292) em seu estudo sobre os cadernos escolares, destacam que “[...] à medida que são utilizados nas escolas, tornam-se registros de parcela do cotidiano e das relações do contexto de ensino”. Concordamos com a parcialidade do cotidiano registrada, visto que inúmeras ações orais, por exemplo, carecem de registro, bem como outras relações também constitutivas do processo de aprendizagem típicas de cada grupo de educandos, em seus tempos e espaços; carecem de registro sistêmico.

Historicamente, pode-se afirmar que o caderno de registro das atividades diárias, relativo à sistematização dos processos educativos desenvolvidos em sala de aula, constituem-

se num vínculo identitário com a escrita e suas funções sociais, numa possibilidade de comunicação com os pais, com a direção da escola, os quais podem visualizar o registro das ações desenvolvidas, entre outras. Além disso, o caderno constitui-se num documento, cujos objetivos precisam ser explicitados, vez que, a escrita, constitui-se também numa técnica, que requer noções de lateralidade, espaçamento, direção, noções de superior e inferior, entre outras. Nesta perspectiva, o caderno não se constituiu num elemento neutro e inocente, possibilita diferentes leituras do fazer cotidiano.

O uso do caderno, de acordo com Santos e Souza (2005), evidencia a demanda de noções de preenchimento, de manuseio, de alinhamento, de identificação de margens direita e esquerda, de noções de em cima, em baixo, de linhas e de espaços, de sequências temporais, de convenções e procedimentos relativas à própria escrita. Isso posto, apresenta o caderno, como instrumento balizador da e para a cultura escolar.

Dessa forma, considera-se fundamental, para o aprimoramento das práticas pedagógicas, que se conheça como os cadernos se inserem no contexto educacional, a fim de que possam ser identificadas e planejadas estratégias que potencializam a utilização deste importante recurso didático. (SANTOS & SOUZA, 2005, p.292).

A potencialização e o uso do caderno como instrumento de registro suscitou este exercício de investigação. Reconhecemos e assumimos o caderno como, um dispositivo pedagógico, particularmente, quando assumimos uma turma, sem uma organização prévia de planejamento e de conhecimento da mesma. Acessar ao caderno das crianças, nos dá indicadores do que, e do como fora feito até então.. Nesta perspectiva, os cadernos, podem contribuir evidenciar quem são os sujeitos deste saber e de um fazer inerente a profissão do professor, alfabetizador.

Trazemos para melhor compreender a finalidade ético política deste exercício de busca, uma interlocução, com um profissional do curso de formação inicial, acerca do entendimento de que o caderno do aluno pode ser uma fonte de pesquisa.

Fez-me perceber, por exemplo, que o caderno de atividades das crianças de um ano para o outro poderia tornar-se um instrumento de análise documental interessante, no qual deveria me apoiar para buscar determinados aspectos: o que as crianças já sabiam fazer, como faziam, que dificuldades e saberes revelavam, do que gostavam, do que não gostavam, dentre outras questões. (MARASCHIN 2012,p.18).

Ainda apoiada na interlocução em destaque, sinalizamos a necessidade da busca permanente e da valorização de todos os recursos que atentam para o registro das atividades, sejam elas provenientes dos estudantes e ou dos professores.

Hoje, releio, nessa orientação aparentemente simples, o nascimento da atitude investigativa e da curiosidade epistemológica abordada por Freire (1999). Ao destacar que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. O autor permite a identificação de uma demanda atual nas e para as instituições formadoras e seus profissionais, fundamental à valorização do ensino e suas peculiaridades. Também afirma que ao se pesquisar busca-se conhecer o que ainda não é conhecido, o novo a ser produzido. No caderno das crianças dos anos anteriores e daquele o ano, apreendi a importância dos pontos de apoio, sem perder de vista que elas precisavam aprender o que lhes era proposto e que nessa proposição suas necessidades precisavam ser consideradas. (MARASCHIN, 2012, p.18).

Nesta perspectiva, Santos e Souza (2005), destaca que o caderno escolar está presente em várias etapas da escolarização, particularmente nos anos iniciais. Ressalta que não é somente um meio de registro das atividades desenvolvidas em sala de aula, mas torna-se também um meio que possibilita compreender as características da dinâmica escolar, do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, da interação entre docente, discente, da relação família e coordenação pedagógica, uma vez que por meio destes instrumentos a família acompanha diariamente a aprendizagem de seus filhos, a coordenação acompanha o processo de escolarização perpassado pelos professores e os mesmos formulam hipóteses relativas a aprendizagem, à personalidade do aluno, além da interação com o saber. As autoras destacam ainda que os cadernos são materiais que se tornaram, ao longo da trajetória escolar, possibilidades de registro de aprendizagens, percepção de retrocessos, e registros de tentativas, erros e acertos de ambos os sujeitos envolvidos no registro e na proposição das atividades registradas.

3.1.1 A escrita como registro da história do processo de aprender a escrever: o registro da ação educativa.

A escrita para a criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental, precisa ser feita, como um convite para uma viagem, sem volta! A concebemos como uma viagem sem volta, porque acreditamos que se aprendida e compreendida como uma atividade laborativa, uma manifestação humana, mesmo complexa, não fugiremos à luta, dado o sabor do saber (Rubens Alves).

O sabor do saber, corporifica-se no desejar escrever, na não aceitação da cópia como princípio formativo, como diretriz para ensinar a escrever e ou para aprender a escrever. De acordo com Jantsch (2002) a escrita precisa ser concebida como uma atividade de

apropriação da realidade, uma prática social que corresponde à vida e a realidade. Isso exige, dos professores alfabetizadores, posturas de amor à escrita.

Aos educadores que alfabetizam poderíamos dizer que o ensinar a escrever jamais pode ser a motricidade e a forma como centrais. O ato de escrever precisa ser assumido como um processo de abstração [...]. Também poderíamos dizer que ensinar a escrever não é ensinar a copiar. A abstração impõe, por imanência, a elevação da reflexão a qualquer fotografia que congela o real(dogmatiza). A cópia é um recurso que praticamente não exige pensamento. Ensinar a escrever é ensinar a pensar e a criar; é ensinar a conceituar, de modo a se poder apropriar-se da realidade, interpretando-a e produzindo-a. (JANTSCH, , 2002,p.52)

Nesta perspectiva de escrita como prática social e cultural, como possibilidade, como exercício do pensar, temos contribuição de Freire(1967), quando este destaca que a escrita, e que o aprender a escrever são atos de criação de cultura, atos que eternizam a fala.

Bianchetti (2002) destaca que vivemos num mundo de signos, e de que esta, é uma razão suficientemente forte, para a construção da clareza do que significam, do pra quê e por que existem, do em favor de quem? Entre outras indagações. Diz também que: “[...] É impensável imaginar um professor que não escreve, quanto imaginar um pedreiro que não saiba manejar uma espátula[...] ”(p.98). “[...] Ler e escrever se tornariam gradativamente, instrumentos indispensáveis para a otimização da nova forma de produção da existência”(p.100). “[...] Escrever é uma forma de engajar-se”(p.110).

Para Ferreira (2002, p. 118), escrever é um ato de libertação! Diz também que “[...] é a escrita um dos mais eficientes métodos de comunicação e de libertação dos sentimentos, portanto, de alívio e de cura”.

As concepções de escrita, trazidas neste texto, intencionaram filtrar nosso olhar, para adentrarmos as atividades e os registros destas, nos cadernos dos alunos que se constituíram no acervo deste estudo em atenção às práticas educativas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

3.2 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE ORALIDADE, LEITURA, ESCRITA E ANÁLISE LINGUÍSTICA: COMO COMPROMISSOS NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Zabala (1998 p. 53), em sua obra “A prática educativa: como ensinar”, destaca a importância e a necessidade da presença de um referencial teórico consistente de modo a contribuir que o professor tenha conhecimento a respeito de seu contexto profissional e dos processos educativos que realiza de acordo com o nível de ensino, no qual atua. Neste caso, a

ocupação dá-se com o 1º ciclo da alfabetização (1º ao 3º ano) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ao nos referirmos à prática educativa, destacamos como o ato de ensinar e de aprender, definido/organizado por um conjunto de ações que visam o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano, de modo integral.

Uma educação mais integral do cidadão supõe considerar e reconhecer o ser humano como sujeito que produz, por meio do trabalho, as condições de (re)produção da vida, modificando os lugares e os territórios de viver, revelando relações sociais, políticas, econômicas, culturais e socioambientais. (SANTA CATARINA, 2014, p. 26).

A deferência feita à educação integral e a formação integral ancora-se nas práticas pedagógicas que levam em consideração o processo de desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, que contribuem com o desenvolvimento da pessoa em todas as dimensões. Neste sentido, o fazer das escolas, dos professores e dos sujeitos do processo educativo requerem a viabilização de projetos pedagógicos, nutridos por atividades de ensino, por estratégias pedagógicas que garantam a apropriação de conceitos, de saberes e de diferentes conhecimentos no decorrer do percurso formativo.

Dialogar com as diferentes formas do conhecimento exige pensar em estratégias metodológicas que permitam aos estudantes da Educação Básica desenvolver formas de pensamento que lhes possibilitem a apropriação, a compreensão e a produção de novos conhecimentos. Tais estratégias nos permitem a compreensão da atividade orientadora de ensino. (SANTA CATARINA, 2012, p. 32).

Nesta perspectiva é necessário destacar que entre os múltiplos fatores de ensino e de aprendizagem situa-se a experiência enquanto ser humano e profissional, a qual também subsidia o conhecimento específico, os referenciais teóricos da área, a compreensão de disciplina e de currículo, além das metodologias aliadas fundamentais no e para o processo de planejamento e da prática educativa em sala de aula.

Aqui ressaltamos as contribuições do planejamento da ação educativa, o que se apresenta como uma previsão de uma ação futura, articulada à organização de conteúdos curriculares, de modo que estes possibilitem ao professor definir os objetivos e as ações a serem alcançadas. Ao selecionar os conteúdos a serem trabalhados, e ao proceder a organização do processo ensino e aprendizagem dos alunos, entre outros fatores, o professor se ocupa de especificidades do seu exercício profissional, neste caso, do aprendizado das crianças de 6 a 12 anos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para Smolka (1993, p. 23), o aprendizado da criança dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental fica condicionado à transmissão/construção de conhecimento do professor, vez

que neste percurso ocorre o processo de alfabetização com letramento, referendado pela tarefa de ensinar a ler e a escrever, de compreender e fazer uso social destes referenciais nas diferentes linguagens disponibilizados pela cultura vigente.

A leitura das discussões que subsidiam este estudo nos permite afirmar que o registro da prática educativa, tanto para o professor em suas ações de planejamento, quanto o registro e a sua sistematização pela criança, revelam possibilidades diferenciadas. Para o professor, trata-se da comunicação do seu fazer, de modo que, independentemente do que ocorra e/ou venha a ocorrer, possa-se garantir a continuidade do processo pela análise do que vem sendo feito, tanto a partir do olhar do outro, quanto do exercício do rever-se, revendo o feito. Para a criança, além da possibilidade da reflexão sobre o feito, situa-se um compromisso ético com a família, publicizando o que se faz, o como se faz e o porquê se fez. Na nossa compreensão, trata-se de um exercício ético!

Com objetivo de fortalecer a compreensão da prática educativa nos e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, aportamos nossa discussão em Freire (1995), o qual destaca que ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Diz, ainda, que ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto, ou do objeto de curiosidade, a forma de ser ou estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Para o autor, ler é procurar, ou buscar criar, compreensão, implica e está implicado em percepções, interpretação e reescrita do lido.

Escutar, olhar, ler, equivale finalmente a construir-se. Na abertura ao esforço de significação que vem do outro, trabalhando esburacando, amarrotando, recortando o texto, incorporando-o em nós, destruindo-o contribuimos para erigir a paisagem de sentido que nos habita. O texto serve aqui de vetor, de suporte ou de pretexto à atualização de nosso próprio espaço mental. (LEVY, 1996, p. 37).

A concepção de Levy (1996) acerca do texto e sua significação nos coloca frente a frente com os usos da escrita e sua significação no e para o processo formativo das crianças/estudante dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Britto (2003, p. 50), para melhor compreender os pertencimentos desta cultura e seus referenciais, destaca que:

Pertencer à cultura escrita significa mais que a soma dos conhecimentos e capacidades individuais de uso da leitura e da escrita. Na medida em que uma pessoa se emprega, na medida em que utiliza os instrumentos e aparatos técnicos que constituem o espaço urbano, em que organiza seu tempo e seu deslocamento em função da organização, produtiva e jurídica, ela necessariamente está submetida à ordem da cultura escrita. Pode-se dizer que até mesmo sua representação de mundo está, pelo menos em parte, sobre determinada pela representação de modo de ser que se impõe a partir de discursos hegemônicos. Até mesmo a dimensão da oralidade está implicada na ordem do escrito.

As implicações entre o lido e o escrito, a fala e a leitura e suas interlocuções com a escrita e suas funções sociais nas diferentes linguagens, particularmente enquanto compromisso com o registro histórico do fazer, coloca os interlocutores frente a frente com os bens culturais produzidos pela humanidade, confirmando as contribuições de Vigotsky (2000), visto que, para ele, o indivíduo se desenvolve à medida em vai definindo suas escolhas, necessidades e ou inquietações.

Em razão disso, destacamos a expressividade das mudanças inerentes às pesquisas educacionais:

[...] valorizar as experiências existenciais do aluno e as interpretações atuais como ponto de partida da instrução; respeitar os recursos culturais e linguísticos que o aluno leva para a escola em vez de encará-los como deficiências quando diferentes dos dominantes; tomar o material local e os recursos naturais como base curricular e evitar uma dependência excessiva do material didático produzido comercialmente, estimulando um grau mais elevado de participação, discussão e contribuições do aluno na sala de aula; enfatizar a compreensão do aluno e não a memorização e a repetição mecânicas; e concentrar-se no desenvolvimento da capacidade do aluno de usar os conhecimentos recém-adquiridos em situações significativas e reais da vida. (ZEICHNER, 2003, p. 36-37).

Entre as mudanças anunciadas pelas pesquisas educacionais e destacadas por Zeichner (2003), está a ênfase às novas possibilidades que alcançam a sala de aula, e a formação inicial e continuada de professores, no que se refere à compreensão, à comunicação e à interação entre os sujeitos, marcadas pela necessidade de experiências/vivências significativas.

Embora saibamos disso, faz-se necessário reiterar uma das afirmações de Prado e Soligo (2007, p. 24), que marca conteúdos e estratégias, relativas ao: “Ler e escrever são, por assim dizer, atividades de risco.” Nesta perspectiva, situamos o risco, dadas as diferentes possibilidades as quais estas atividades nos remetem, no acesso aos cadernos dos alunos, documentos de estudo, neste exercício.

3.3 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE ORALIDADE, LEITURA, ESCRITA E ANÁLISE LINGUÍSTICA: COMO COMPROMISSOS NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Cagliari (2008, p. 43) destaca que o processo de alfabetização da língua materna e suas particularidades está relacionado ao de aquisição da leitura e da escrita, em consonância com a dimensão da análise linguística. Diz que a leitura é o objetivo da escrita, objetivando interiorizar o conhecimento adquirido. Destaca, ainda, que por leitura se entende toda

manifestação linguística que uma pessoa realiza, para recuperar um pensamento formulado por outra e colocado em forma da escrita. Diante disso, é de suma importância a presença da leitura no processo da alfabetização, uma vez que isso refletirá na formação de leitores, mas não somente de textos da literatura, Língua Portuguesa, outras línguas, a corporeidade, a arte, mas também na interpretação de enunciados de todas as linguagens, dentre elas, a linguagem matemática, as ciências da natureza, as ciências humanas e exatas.

Segundo Cagliari (2008, p. 55), a leitura é uma atividade complexa, porém, altamente significativa. Diante disso, ressalta que o docente deve respeitar o tempo que o aluno precisa para o entendimento, para a aprendizagem, para a decifração do que está escrito. É natural que no estágio inicial do processo de alfabetização a criança demore para ler, para reproduzir, para compreender as palavras inclusive por meio da fala, faltando-lhe entonação no momento da pronúncia. No entanto, à medida que ensino e a aprendizagem ocorrem, o aluno torna-se mais hábil nos exercícios demandados, obviamente, de acordo com a significação.

Neste processo, Cagliari (2008, p. 61) ainda faz um chamamento à escola acerca dos espaços organizados em prol das práticas de leitura, pois em muitas situações os docentes planejam, encaminham exercícios de leitura e escrita repetitivos, mecânicos, desvinculados da vida dos sujeitos. Esses os processos devem ser realizados em consonância, uma vez que é por meio da leitura que os indivíduos conseguem ler, ter acesso a muitos registros e, conseqüentemente, interiorizar novos conhecimentos.

O mesmo cuidado, elencado acerca da leitura por Cagliari (2008, p. 61), Smolka (1993, p. 53) o faz em relação à escrita. Apresenta-a como uma capacidade humana de reconhecer os sinais e símbolos criados pela humanidade para serem compreendidos. Diante disso, antes mesmo de ingressar na escola, o aluno tem sistematicamente contato com a leitura de signos, imagens, símbolos informativos, que compreendem a realidade do aluno, independentemente de seu espaço de vivência, oportunizado na e pela escola.

No que se refere à análise linguística, Cagliari (2008, p. 70) denomina-a como o estudo científico da linguagem, direcionando-a à explicação de como a linguagem humana funciona em suas múltiplas variações: línguas nativas, sotaques, dialetos, práticas culturais de cada cultura, e os zelos pela linguagem falada e a escrita. Desse modo, entre as áreas de preocupação do autor, consta a fonética, que se preocupa com o estudo dos sons da fala; além de outras áreas, como a fonologia e a morfologia. A fonologia estuda os sons da língua, como da interpretação desta sonoridade, e as diferentes pronúncias, mas da mesma palavra. Já a morfologia é combinação de palavras e fonemas. Assim, a linguística vive no uso da linguagem

que os falantes fazem dela, na maneira como seus falantes estabelecem um diálogo, comunicação, interação em sociedade, manifestando suas culturas, filosofias de vida.

Elencados com os cuidados relativos à aprendizagem e ao ensino da fala, da leitura, da escrita e da análise linguística, em suas múltiplas representações e linguagens, é oportuno falar do silêncio, ainda presente na escola, na sala de aula, nas relações entre alunos e professores, professores e alunos, quando se trata do ensino e da aprendizagem da língua materna em suas múltiplas interfaces. À luz das contribuições de Ferrarezi Jr. (2014), falamos aqui do silêncio vicioso, não do silêncio virtuoso.

Mas não falo apenas do silêncio dos alunos e de suas cicatrizes. Falo do silêncio de uma escola que não faz barulho em sua comunidade. Falo do silêncio de uma educação que não faz barulho na nação. Falo do silêncio que embala um torpor sonolento a que, aqui no Brasil, insistimos em chamar de educação. E com tal sono, o tal silêncio embala o pesadelo de um país sem futuro: um país com uma educação silenciosa. (FERRAREZI JR., 2014, p. 13).

Carecemos, pois, de um silêncio virtuoso, que nos impulsiona a ouvir as vozes e os clamores daqueles que, na maioria das vezes, não são ouvidos. Vez que: “O silêncio só é belo quando não é a expressão de um constrangimento.” “O silêncio que todos nós precisamos em algum momento da vida.” “O silêncio do movimento do sol no horizonte ao se pôr enquanto o resto do mundo parece parar, à exceção do pulsar da vida em nós, é um desses silêncios.” (FERRAREZI JR., 2014, p. 13).

O silêncio que buscamos e que desejamos na escola é o silêncio virtuoso, porque oportuniza a aprendizagem da escuta atenta e respeitosa ao outro e a si mesmo, nutrida pelas práticas do pensar, do refletir, do fazer e do refazer. Isso porque:

A escola é o lugar de se errar, mas errar responsabilmente. [...] Aquele aluno que for à fonte de conhecimento, procurar, tentar desenvolver uma resposta e, ainda assim, errar, esse aluno está no lugar apropriado para fazer isso. [...] é estimular que esses alunos desenvolvam as práticas da palavra responsável, do aprendizado responsável e da vida responsável. Calar a responsabilidade do aluno é um tipo catastrófico de silêncio. (FERRAREZI JR., 2014, p. 39-40).

Para Ferrarezi Jr. (2014), entre os grandes desafios da escola está a superação da inutilização da inteligência das crianças, materializada em inúmeras práticas que não permitem que a criança pense, compreenda, discuta e produza a partir de diferentes pontos de vista. O foco, presente em muitas das práticas educativas, visualizadas cotidianamente, são memorizações, reproduções e fragmentações, fins em si mesmas. “Em ciência, a forma

deveria existir para facilitar a expressão do conteúdo e nunca como um fim em si mesma.” (FERRAREZI JR., 2014, p. 44).

Outro aspecto que o autor aborda, e que faz todo o sentido, refere-se à desconsideração do sujeito aprendente, no que se refere a sua capacidade intelectual, na maioria das vezes, negligenciada! “É preciso alimentar: merenda neles! É preciso cuidar do corpo: medicina escolar neles! É preciso vestir e fornecer material didático: uniforme e mochila pesada neles.” (FERRAREZI JR., 2014, p. 45-46). O que realmente carecem nossos educandos é o cultivo da inteligência, obviamente sem negar a importância de outros cuidados, tais como os que estão em destaque.

“É urgente, e precisamos segundo o autor; [...] Expurgar toda e qualquer prática silenciadora de nossas escolas, e precisamos fazê-lo rapidamente [...]” (FERRAREZI JR., 2014, p. 50). A superação das práticas silenciadoras em nossas escolas, acreditamos, requerem alterações curriculares, metodológicas, didáticas, alterações essas conceitualmente atentas às necessidades e a realidades dos sujeitos do processo educativo, possibilitando-lhes um maior protagonismo.

Como se vê, a construção do currículo da escola deveria ter deixado de ser um trabalho de gabinete, com base em competências individuais dos técnicos em educação, e ter passado a ser um trabalho coletivo, uma vez que essa abordagem contextualizada só pode ser materializada, realmente quando as competências – inclusive da comunidade – estiverem envolvidas no trabalho de definição de ‘qual escola queremos para nossa comunidade’. (FERRAREZI JR., 2014, p. 55-56).

Partilhar e compartilhar com a comunidade as demandas da escola e dos seus sujeitos na construção (re)construção do currículo dão guarida ao envolvimento de todos os seus sujeitos na discussão da proposta pedagógica da escola, respeitadas as suas especificidades.

3.4 AS DIFERENTES LINGUAGENS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS ANOS INICIAIS

Entre os múltiplos desafios, demandados às escolas contemporâneas situam-se, atualmente, as discussões relativas às múltiplas linguagens. A referência às múltiplas linguagens pressupõe o reconhecimento de que no contexto das classes de alfabetização, há sons, ritmos, cores, plantas, flores, letras, números, espaços e contextos históricos, geográficos, fenômenos físico químicos, obras de arte, entre outras, tais como as tecnologias, seus usos e linguagens. Essas precisam fazer parte da simbologia, dos signos e dos

significados que definem os diferentes espaços de aprendizagem pensados para além das letras e números, intencionalmente definidos como códigos para serem apreendidos, pelas crianças no processo inicial de escolarização.

De acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014, p. 97):

A área de Linguagens está organizada a partir de um conjunto de conceitos científicos integradores. Esse conjunto tem no centro semiose, concebido como conceito integrador dos signos verbais que constituem as linguagens, em suas modalidades áudio-oral, escrita, viso-gestual, tátil, imagética, de movimento.

Entre as áreas e suas linguagens presentes nos registros no caderno dos Anos Iniciais constam relacionadas às disciplinas de Arte, Educação Física, Língua portuguesa, Geografia, História, Ensino Religioso, Matemática e Ciências. A Educação Física está associada aos movimentos corporais, tais como jogos, brincadeiras, atividades e práticas esportivas.

A Arte, enquanto linguagem, vincula-se à história das culturas e da humanidade; às linguagens artísticas, presentes na dança, teatro, poesia música, percepção estética, análise de obras de arte, imagem, som, movimento, questões políticas, sociais, econômicas, étnicas, experiências sensoriais, apreciação de obras, entre outras.

Quanto à Língua Portuguesa: língua materna e estrangeira, libras, entre outras. As línguas são reconhecidas como condições para o desenvolvimento de atividades de aprendizagem, de modo a fazer com que os alunos reconheçam a relação entre o aprendizado e suas vivências.

Na linguagem geográfica situam-se a compreensão de lugar, paisagem, região, território, natureza, população, alfabetização cartográfica, interpretação e representação espacial, análise, entre outros, de modo a possibilitar a compreensão das questões locais e mundiais, além das relações humanas estabelecidas com o espaço e sociedade.

O estudo da ação humana, e suas relações com o tempo e espaço, refere-se à linguagem da História, abordando conceitos como memória, identidade, relações de produção, poder, cultura, política, dentre outros.

A linguagem da cultura religiosa busca a conceituação e a problematização de fatores étnicos, culturais, religiosos, sexuais, de gênero, entre outros, de modo a contribuir para o conhecimento e respeito, das histórias, identidades, memórias, crenças, valores de diferentes grupos religiosos e não religiosos. Para isso, os docentes podem planejar as aulas utilizando

uma variedade de meios, como ritos, textos, mitos, símbolos, espaços, atitudes, de modo a possibilitar o processo educativo e o reconhecimento da diversidade cultural.

A linguagem das ciências da natureza remete ao ensino de conhecimentos a respeito do ambiente, do corpo humano, dos fenômenos, das substâncias, das espécies e dos ciclos naturais, equipamentos tecnológicos, assuntos científicos, vivência cotidiana, entre outros.

A linguagem matemática referencia conceitos relacionados à contagem, quantificação, ordenamento, geometria, entre outros, de modo que os docentes podem introduzir os conhecimentos de diferentes formas, como a utilização de materiais manipuláveis, imagens, histórias orais, jogos, uma vez que os brinquedos e jogos são essenciais à aprendizagem matemática.

Dadas as particularidades das contribuições das áreas e/ou disciplinas constitutivas do currículo escolar, há indagações que precisam ser feitas: Como as habilidades de comunicação são referenciadas em sala de aula, no interior das múltiplas linguagens? Que compromissos com o registro e com a sua historicidade podem e devem ser trabalhados com as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Em síntese, o ato inaugural do escrever é tanto mais inaugural quanto mais se vê inscrito na historicidade da escrita, nessa história viva tecida das inúmeras formas e funções que assumiu a marcação dos signos, dos sonhos depositados na escritura e das resistências a ela, das muitas leituras em que se expressa a recepção dela. A ampliação da liberdade criativa do escrever é contraponto da invenção criadora no próprio cerne da recepção do texto lido, ambas diversamente mediadas pela variabilidade das técnicas de suporte. (MARQUES, 2006, p.23)

De acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), a escrita é apresentada como instrumento de mediação, como artefato histórico e cultural, constituída por um sistema particular de símbolos, signos e significados, presente em todas as sociedades letradas. Trata-se, igualmente, de uma técnica de representação que permite trazer presente aos sujeitos, elementos que estão ausentes e ou distantes à sua realidade.

Contudo, entre as concepções destacadas, consta neste texto da Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p. 36), a descrição de algumas das funções sociais da escrita, tais como: função de registro, divulgação de informações e conhecimentos, lazer, comunicação, informação, localização, expressão de sentimentos e vivências, entre outras. Nesta perspectiva, enfaticamente o texto citado evidencia que a escola deve intensificar no seu interior o acesso, o registro e as reelaborações das produções culturais da humanidade, tornando a sala de aula um lugar onde as razões para ler e escrever são intensamente vividas (FOCAMBERT, 1994).

Ademais, estes se constituem nos propósitos para acessarmos e estudarmos o cotidiano da ação educativa dos Anos Iniciais, através de cadernos de alunos, cujas práticas educativas,

permitiram configurar o percurso formativo de duas crianças no decorrer da sua inserção nos Anos Iniciais no período de 2010 a 2012.

Na sequência apresentação a discussão categorial subsidiada pelo processo de estudo das práticas educativas registradas nos cadernos que permitiram este estudo.

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

A compreensão referenciada pelos estudos efetuados para este exercício, nos permitem afirmar que a prática educativa constituiu-se num processo de ações articuladas, tendo em vista a apreensão de conceitos/conteúdos inerentes às áreas, disciplinas e ou incursões interdisciplinares, em decorrência do vínculo destes com a vida e as necessidades dos sujeitos do processo educativo, aqui aproximados ao que denominamos de grandes eixos, por possibilitarem aproximação com as diferentes linguagens e ou através delas, quando viabilizamos o desenvolvimento das práticas de: oralidade, leitura, escrita, produção de textos e análise linguística.

Retomando o exercício já descrito na metodologia do estudo: são cadernos de dois estudantes, de três (03) anos consecutivos do 1º, 2º, 3º ano do ciclo da alfabetização, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, aqui caracterizados como caderno (C01) do Estudante 01 (E01), e o estudante (E02), caderno (C02). Embora sejam estudantes de escolas de redes diferentes, não os diferenciamos aqui, tendo em vista, as condições e as particularidades de cada espaço.

4.1 CARACTERÍSTICAS DA DINÂMICA ESCOLAR: ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE REGISTRO

4.1.1 Organização e registro da ação educativo

a.1) Quanto à organização da rotina da sala de aula e a percepção das ocorrências do processo educativo, destacamos:

Na Escola1_Estudante__E01, nos três cadernos deste, destacamos sistematicamente o registro com agenda diária, dando destaque a aspectos de: - Localização espaço/temporal ; Identificação do dia, mês, mês e ano; dia da semana; condição climática; ajudante do dia; mensagens de observação da professora, com descrição subsequente das ações/ atividades a serem realizadas. Na Escola 02_Estudante_02, nos três cadernos, correspondentes ao ciclo

analisado localizaram a mesma perspectiva de registro, porém com informações mais objetivas, tais como: local, dia mês e ano.

Há entre os dois registros uma prática que se repete sistematicamente nos três anos. Os destaques advêm das particularidades destes registros. Nos cadernos do E01, observamos que este registro traduz um compromisso, uma compreensão de um processo que permite localização no tempo espaço e outras características do dia a dia da escola e suas práticas. Na sequência deste registro, são descritas, em forma de agenda, as ações provisionadas, de modo que isso permita à família, a percepção do feito, dado que muitas das atividades são orais. O caderno C02, do estudante da Escola 02, revela uma intencionalidade organizativa, a localização cidade, dia, mês e ano.

Um aspecto interessante a destacar nos Cadernos do Estudante da escola 01_é a presença mesmo que subjetiva, de que há alguém, que monitora que acompanha este processo. Isso decorre da presença intensa de recados de apoio de afirmação, de realização das atividades, dentre outros excertos. Evidencia-se que há um exercício de comunicação, entre a escola e a família, relativo aos fazeres que caracterizam o processo de escolarização.

Na Escola 02, presente na dinâmica do Caderno do estudante E02, não se observa o mesmo cuidado com a organização da dinâmica diária, o zelo com a sequência de conteúdos: apresentação, desenvolvimento e sua finalização, com remissão às demais atividades subsequentes. Inicia-se a atividade, registra-se a discussão, porém sua materialização com outras buscas complementares, não aparece sua finalização com o cuidado que a aprendizagem das crianças demanda, do 1º ao 3º ano.

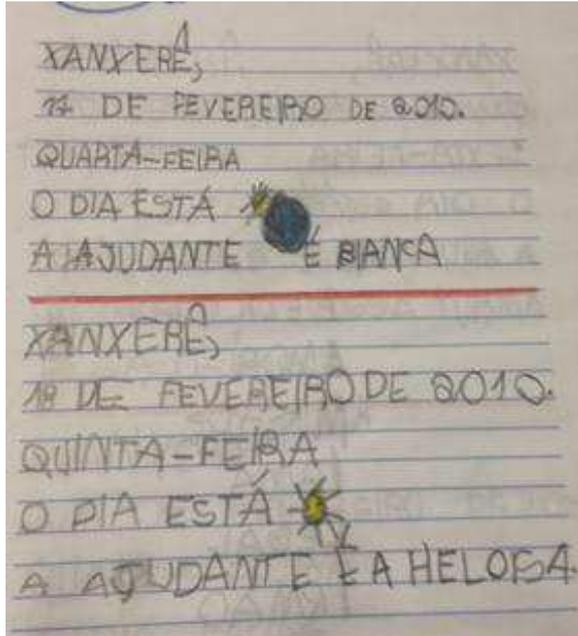
Quanto aos processos de continuidade e sequenciação:

No caderno do Aluno E01_na Escola E01, destacamos o cuidado com a compreensão das práticas educativas desenvolvidas e em desenvolvimento, dada a ocupação com a sequência e o grau de complexidade dos conteúdos. Não que isso seja impeditivo de aprendizagem, mas damos destaque a este exercício, vez que a compreensão e a articulação dos diferentes conhecimentos na faixa etária dos 6 aos 8 anos, demanda observação atenta as particularidades do aprender, as quais vão sendo estratificado em áreas e ou disciplinas. O que se observa nos registros, é que as atividades são mobilizadas por problematizações, por questionamentos inerentes a apostila utilizada pela unidade escolar, como instrumento de aglutinação. O caderno traz a exemplificação e o aprofundamento do conteúdo trabalhado na apostila, enriquecido por práticas de pesquisas em fontes diversas disponibilizadas à criança/estudante.

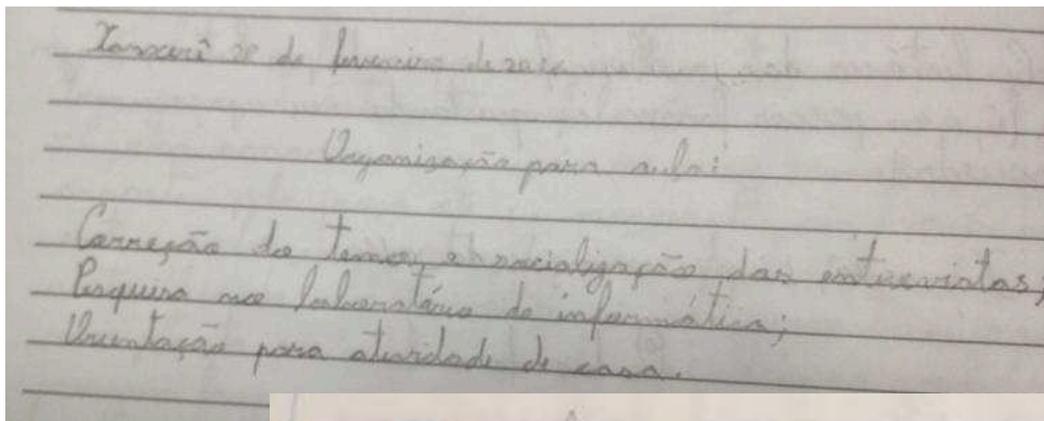
No caderno do aluno E02-Escola 02, **observa-se** a repetição de conteúdos sem a observação do grau de complexidade, além da iniciação, apresentação de um conteúdo, sem a conclusão e articulação com os demais conteúdos, já apresentados. Exemplo, o professor começou a trabalhar o conteúdo verbos, em língua portuguesa, ainda sem verificar a compreensão e a aplicação destes no cotidiano dos estudantes, apresenta o conteúdo, substantivos, dando sequência com a conjugação de verbos de forma fictícia. Fica, evidente uma típica situação de ausência, do movimento de ir e vir, “vai e volta” de conteúdos, sem articulação às necessidades e à realidade de vínculo dos conteúdos.

Segundo Maldonado (2003), a organização, a sequência dos conteúdos e atividades, sua vinculação à vida dos estudantes e seus contextos, são influenciadas por uma série de fatores, as quais derivam , de conhecimentos sobre e a partir da aprendizagem dos estudantes, do acompanhamento e presença da família, da formação inicial do docente, da formação continuada, da rotatividade anual dos mesmos nas séries, da falta de estrutura e condições descentes de trabalho, e particularmente do dialogo com coordenadores e ou supervisores pedagógicos, sujeitos responsáveis pelo auxílio sistemático aos professores das diferentes séries, níveis e ou áreas de ensino. A multiplicidade de fatores que afeta a profissão do professor e a aprendizagem dos estudantes, pode ser auscultada nas diferentes práticas referenciadas nos instrumentos/documentos selecionados para este estudo.

Em razão disso, atentamos para o desenvolvimento das diferentes ações educativas que passam e ou constituem o processo ensino/aprendizagem das crianças do ciclo da alfabetização. Em razão disso efetuamos alguns destaques ilustrativos, os quais podem ser visualizados na sequência. Destacamos igualmente que são alguns recortes, das múltiplas atividades realizadas, as quais ilustram as atividades sinalizadas.

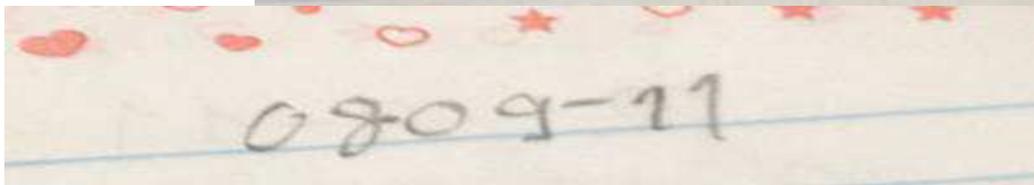
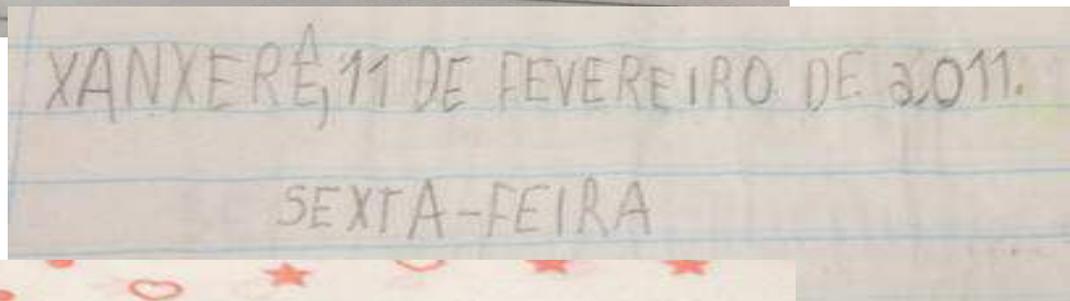


Caderno E01 – Escola 01



Caderno E01_ Escola 01

Caderno E02 – Escola 02



Caderno E02 – Escola 02

4.1.2 O desenvolvimento das ações educativas no e do processo de ensino-aprendizagem

Entre os aspectos que chamam atenção no que se refere à escrita enquanto estratégia de mobilização para o aprender a ler e escrever, apoiadas em Bianchetti, 2002) destacamos algumas possibilidades.

A concepção da escrita enquanto um artefato histórico e cultural, enquanto uma técnica que demanda cuidados, referenciada em práticas sociais, da escrita do nome da criança, do nome dos familiares, da escola, dos amigos, a da ampliação do olhar estético sobre os espaços, como precursores de exercícios de escrita significativa, criativa e mobilizadora. Nas diferentes atividades tais como: cruzadinhas, completar os espaços, acrósticos, produção textuais espontâneas, análise e interpretando imagens, entre outras, destacamos o compromisso de enriquecer cada vez mais a abordagem de conteúdos/conceitos trabalhados em atividades cotidianas. Em menor quantidade e presença, situamos algumas práticas de escrita que são meros registros de cópia com treinos gráficos da letra, separação de sílabas, completar lacunas em palavras isoladas do contexto e da vida cotidiana das crianças, subestimando as funções sociais da escrita.

Um aspecto que merece destaque nos cadernos dos dois estudantes, nas diferentes escolas, localizamos a presença de uma dinâmica de leituras de diferentes gêneros textuais diários, de uma leitura e escrita que amplia e desenvolve os sentidos humanos, como atividades para além da repetição e do fazer pelo fazer!.

Outro destaque quanto ao desenvolvimento e a articulação das ações educativas no que se refere aos cadernos de registro diário dos dois casos de alunos, impressiona os cadernos do aluno E01 da Escola 01, pela sequência progressiva, pelo grau de complexidade, pela dinâmica de coerência das atividades realizadas pela criança. Na escola 02, cadernos do E02, não conseguimos visualizar os mesmos cuidados. Buscamos em razão disso, mesmo sem ser foco do estudo, buscar, o que justificaria tamanha diferença, dialogando com os pais das crianças. Identificamos que uma das possibilidades, da conexão evidenciada, seja a presença forte e constante na unidade escolar de um pedagogo, que acompanha pedagogicamente, todo o processo educativo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Durante todo o percurso de ano letivo, há cuidado com o alinhamento e a retomada dos fazeres docentes, tendo em vista a aprendizagem, o compromisso com as crianças e seus familiares. Este profissional está disponível na unidade escolar para atender os pais e auxiliar o professor titular da turma em suas dúvidas, nas inovações e nos desafios que o cotidiano escolar lhe impõe.

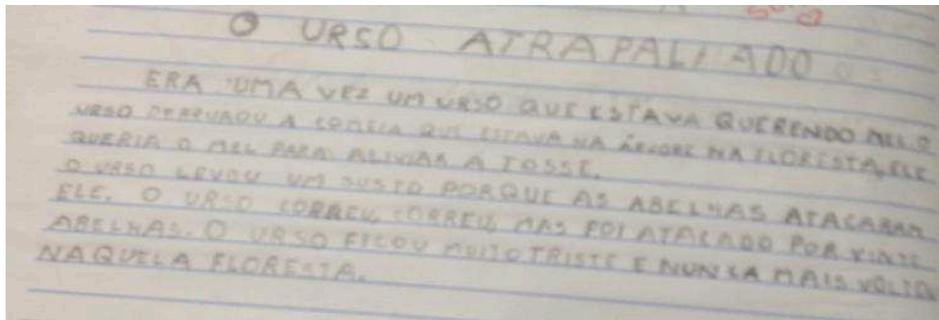
Ao contrário disso na escola 02_no caderno do aluno E02, foram identificadas descontinuidades e desconexões entre os diferentes conhecimentos, obtivemos então paralelamente a informação da ausência de um profissional na escola, que auxilie o professor,

particularmente porque a ausência de um quadro de professores efetivo, aliada as dificuldades de atuação profissional pela frágil, infraestrutura didático pedagógica e física, tem imposto uma rotina profissional estafante, levando muitos professores a licenças de saúde, instituindo a rotatividade docente como algo semanal, mensal, semestral, etc, se traduz em dificuldades de diferentes ordens no cotidiano da escola.

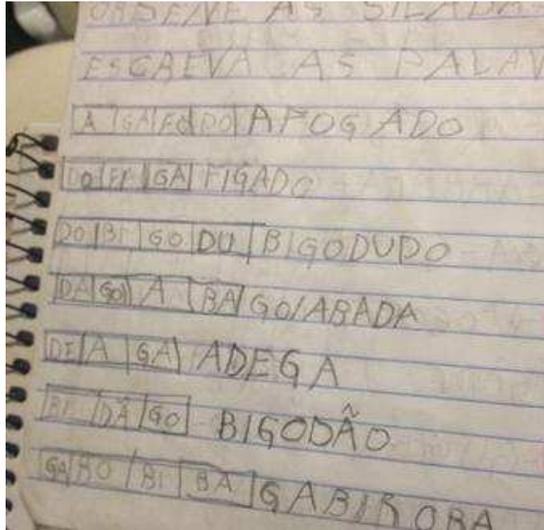
Entre os destaques efetuamos, recortamos alguns excertos os quais podem ser visualizados a seguir. A história em sequência com imagens, discutida, ilustrada, organizada em tirinhas e posteriormente escrita, as atividades de separação de sílabas, muito presentes.



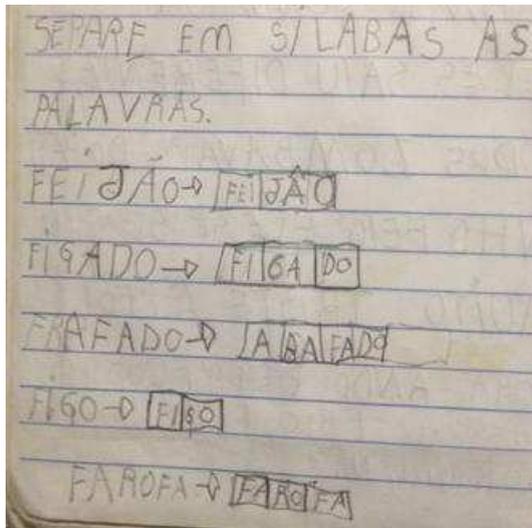
Caderno E01 – Escola 01



Caderno E01 – Escola 01



Caderno E02 – Escola 02



Caderno E02 – Escola 02

Assim, segundo Maldonado (2003), entre dilemas das escolas, sejam elas públicas ou privadas, está o não acompanhamento e a ausência de diálogo com os professores por meio da supervisão pedagógica, uma vez que este momento oportuniza a formação continuada para os docentes. A afirmação decorrente de pesquisas da autora dá guarida às dificuldades expostas anteriormente, tendo em vista, evitar a culpabilização do professor, ante as particularidades que permitem visualizar a ausência da estrutura mínima para o bom funcionamento das unidades escolares.

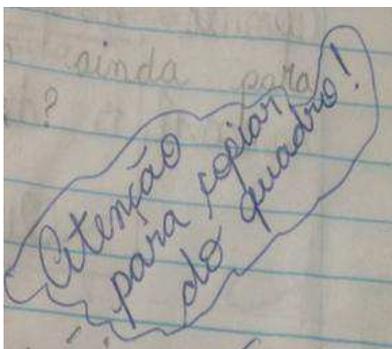
Nesta perspectiva, também buscamos situar os diferentes esforços e ou empreendimentos feitos, tendo em vista a interação entre família e escola, presentes nos documentos estudados.

4.1.3. Interação professor aluno e interação família e escola

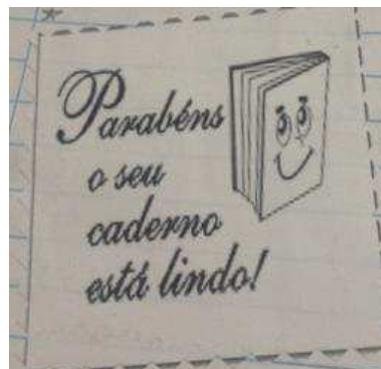
Nos diferentes exercícios realizados pelos professores das Escolas 01 e 02_Cadernos do Aluno E01, E02, há presença sistemática de atividades que estabelecem o compromisso da sua realização e informação aos pais, há tarefas extraclasse que envolvem direta e indiretamente os familiares em exercícios de busca e pesquisas/ levantamentos, que visam qualificar os conteúdos e as discussões efetuadas em sala de aula. São escritos que requerem o olhar dos pais e dos demais familiares, o propósito destas atividades, embora não o digam, é constituir um canal de trocas e compromissos entre a família a escola.

Dadas as particularidades das escolas 01 e 02 bem como os escritos no Caderno dos Estudantes E01 o E02 este processo se diferencia em razão das peculiaridades dos professores, das crianças e dos contextos de inserção das escolas. Porém as marcas, os registros, traduzem vínculos, compromissos das crianças e de seus pais, em decorrência de seus vínculos empregatícios, de suas possibilidades de participação e ou não, evidenciadas pelas dificuldades de deslocamento, pelas dificuldades de alfabetização e compreensão das informações. Em muitos casos, estes revelam dificuldades para participar dos processos que demandam sua presença na escola, a leitura e suas contribuições na resolução das atividades de leitura e escrita, demandadas como atividades extraclasse muitas vezes exigidas, pela escola, sem considerar as especificidades, das famílias e suas constituições.

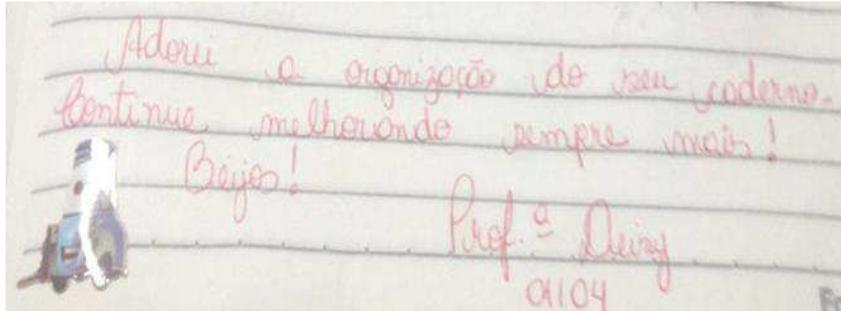
Muito embora consideremos as diferenças, existem algumas possibilidades que permitem outras compreensões, as quais sinalizam incentivos às crianças, com percepções facilitadas aos pais e ou familiares que efetuam o acompanhamento.



Aluno 01



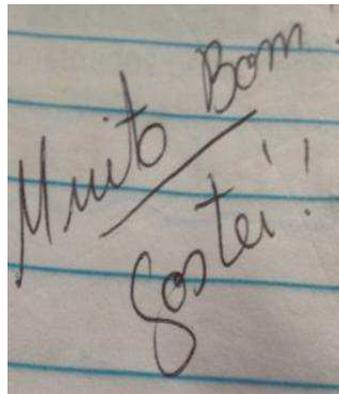
Aluno 01



Aluno 01



Aluno 02



Aluno 02

4.1.4. Possibilidades presentes nos registros: avanços e recuos nas ações educativas

Entre as possibilidades que merecem destaque nos cadernos observados, trata-se do planejamento das atividades e da organização deste, como um recurso pedagógico, didático de e para a pesquisa, não apenas como registro de um cotidiano escolar, mas por possibilitar adentrar ao universo da escola, do seu currículo, da postura ético profissional do professor e na criança, no zelo com o seu processo formativo.

Outro aspecto importante que permeia das atividades nos cadernos os registros são os conteúdos, os conceitos essenciais de cada área, de disciplinado conhecimento que compõe o currículo escolar.

Outro destaque advém das habilidades cognitivas em desenvolvimento nas diferentes atividades desenvolvidas nos componentes curriculares, disciplinas e ou áreas. Há uma atenção significativa, particularmente-expressa pelas atividades descritas no Caderno E01 da Escola 01, tais como: desenvolvimento das habilidades éticas, estéticas, organizacionais, relações interpessoais, sociais, de religiosidade e espiritualidade, criticidade, entre outras.

Atividades deste gênero, evidenciaram a construção da autonomia nas diferentes práticas, que referenciam a aprendizagem da língua materna, desafios constantes para o professor e p/a criança.

CONSIDERAÇÕES E PROBLEMATIZAÇÕES

Dada a complexidade do processo educativo dos anos iniciais do ensino fundamental em todo o seu percurso, particularmente neste estudo no 1º ciclo da alfabetização (1º, 2º e 3º ano), tendo as múltiplas linguagens como desafio que alterou substancialmente a dinâmica das práticas educativas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacamos sua presença nos cadernos de registro das atividades cotidianas das crianças. Destacamos o compromisso dos professores, independentemente das condições salariais, da infraestrutura físico administrativa e do plano de carreira de cada ente jurídico. É possível manter a esperança, em nome das crianças e dos professores que participaram indiretamente neste processo conosco através dos seus registros.

Dadas a importância da organização do percurso formativo, como o observado nestes documentos que registraram a prática educativa dos três anos de caminhada, destacamos a organização a articulação sequencial, as diversas práticas de alfabetização e letramento; as múltiplas linguagens; as tentativas de superação de práticas de repetição e da memorização, por atividades criativas protagonizadas pelas crianças, apesar da ainda presentes nas prática de memorização e cópias.

Entre as múltiplas possibilidades e desafios da dinâmica cotidiana das escolas que emerge a importância de um articulador pedagógico atento a todas as singularidades do processo educativo. A unidade do processo formativo, clama por este cuidado, nossas crianças merecem eticamente este processo de acompanhamento pedagógico.

Diante da percepção dos conteúdos e seus os registros e atividades correspondentes nos cadernos dos alunos 01 e 02, das Escolas 01 e 02, pode-se destacar que o processo de alfabetização é dinâmico e complexo. Evidenciamos igualmente, que o observado evidencia que o que se requer é um movimento constante de atenção ao desenvolvimento da criança e as implicações destes processos, em decorrência dos vínculos e compromissos com a aprendizagem. Desse modo, em ambos os cadernos de registro das atividades do 1º ao 3º ano, no que refe-se as práticas de oralidade, leitura, escrita, e análise linguística, expressos em diferentes exercício, situam-se as múltiplas linguagens que subsidiam o processo formativos nas diferentes linguagens.

No entanto, mesmo que todos os registros nos cadernos escolares, sejam portadores de compromissos com a alfabetização dos estudantes do ciclo da alfabetização há diferenças, na organização, na sistematização e no registro dos fazeres dos estudantes, quanto a complexidade dos conteúdos e atividades, desenvolvidas e registradas nos cadernos. As diferenças, checadas por outra via, para além dos documentos de análise, buscadas em

diálogos informais dão conta da presença/ausência de um aparato pedagógico necessário a toda e qualquer instituição educacional, atento a continuidade do processo em voga. No entanto, podemos depreender dos registros, o compromisso da escola com este movimento. Na Escola 01, evidencia-se um movimento de sequência quanto ao grau de complexidade dos conteúdos e sua retomada constante. Enquanto que na Escola 02, há rupturas bruscas quanto à organização e articulação dos conteúdos saberes registrados. Isso significa afirmar que muitas vezes uma atividade não revela conexão com a outra e vive versa. Exemplo: Há o anúncio de uma história, que não se sabe o que fora feito com ela e ou a presença de atividades registradas sem nenhuma conexão com esta.

Entre outras particularidades este estudo de análise documental de cadernos de crianças/estudantes do 1º ciclo da alfabetização, permite um destaque a cerca da importância de retomarmos o fazer da criança de um ano para outro, com o propósito de respeitarmos a caminhada empreendida: conhecer, observar, valorizar, constituem-se em comportamento(s) importante(s) na e para a ação docente, tendo em vista a constituição de vínculos com a criança e com a elaboração conceitual demandada para esta criança, desde a iniciação de seu processo de escolarização.

Em nenhuma hipótese o caderno da criança pode e ou deve constituir-se em um rótulo acerca do seu fazer, dado o movimento que se instala paralelamente ao processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, mediado pela ação docente do professor que com ela compartilha a caminhada registrada.

REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, L. Escrever: um ato de libertação. In: _____ (Org.). **Trama e texto: leitura crítica – escrita criativa**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2002. p. 97-116. Dissertação de Mestrado, UFFS, 2015.

_____ (Org.). **Trama e texto: leitura crítica – escrita criativa**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2002.

BORDIGNON, L. H. C. **Alfabetização e letramento: concepções presentes no ensino da linguagem escrita**. 2016. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.

BRITTO, L. P. L. Sociedade de Cultura Escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global; Instituto Paulo Montenegro; Ação Educativa, 2003.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2008.

CELLAR, Andre. A análise documental. In: POUPART, Jean [Et.al.]. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2010.

FERRAREZI JR., C. **Pedagogia do Silenciamento**: a escola brasileira e o ensino da língua materna. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRA, J. G. P. Escrever um ato de libertação. In: BIANCHETTI, L. (Org.). **Trama e texto**: leitura crítica – escrita criativa. 2. ed. São Paulo: Summus, 2002. p. 117-128.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Professora sim, Tia não**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JANTSCH, A. P. Concepção dialética de escrita: leitura – um ensaio. In: BIANCHETTI, L. (Org.). **Trama e texto**: leitura crítica – escrita criativa. 2. ed. São Paulo: Summus, 2002. p. 63-95.

LEVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: 34, 1996.

MALDONADO, M. B. **O professor e o supervisor pedagógico**: solidão ou solidariedade. 2003. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

MARASCHIN, M. L. M. **Formação continuada do professor da educação superior promovida por ações institucionais**. 2012. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MARQUES, O. M. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 5. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

OLIVEIRA, M. H. C de; MONTEIRO, C. P. **Didática de linguagem**: como aprender, como ensinar. São Paulo: Saraiva, 1983.

PARISOTTO, A. L. V. Ensino de língua materna: dificuldades e necessidades formativas apontadas por professores na Educação Fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, p. 261-276, 2016.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. (Org.). **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. Campinas: Graf, 2007.

SACRISTÁN, G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Florianópolis, 2014.

_____. _____. _____. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio – Temas Multidisciplinares. Florianópolis, 1998.

SANTOS, A. A. C.; SOUZA, M. P. R. Cadernos escolares: como e o que se registra no contexto escolar? **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 291-302, 2005.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIVIÑOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. Unesp, 2003. p. 35-55.