

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

BIBIANA FERREIRA GARCIA

**APRENDIZAGEM E OS REGISTROS NOS CADERNOS NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CÓPIA OU EXPRESSÃO
AUTORAL**

Porto Alegre

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

BIBIANA FERREIRA GARCIA

**APRENDIZAGEM E OS REGISTROS NOS CADERNOS NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CÓPIA OU EXPRESSÃO
AUTORAL**

Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura em Pedagogia apresentado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Arenhaldt.

Porto Alegre

2019

BIBIANA FERREIRA GARCIA

APRENDIZAGEM E OS REGISTROS NOS CADERNOS NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CÓPIA OU EXPRESSÃO
AUTORAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia da
Faculdade de Educação da Universidade Federal
do Rio Grande do Sul como requisito parcial e
obrigatório para a obtenção do título de
Licenciatura em Pedagogia.

Aprovado em: 05 de julho de 2019.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Rafael Arenhaldt
Orientador
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Evandro Alves
Examinador
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a. Dr.^a. Tânia Beatriz Iwaszko Marques
Examinadora
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

“Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci. Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi.”

Gabriel Pensador

RESUMO

O presente estudo é resultado do Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Pedagogia da UFRGS referente ao primeiro semestre de 2019 resultado da prática docente em estágio curricular realizado no segundo semestre do ano de 2018. Durante uma proposta de atividade, deparei-me com duas falas de uma aluna que me desacomodaram: “Nós não aprendemos nada hoje” e “isso é coisa de criança”. Passei a questionar o que embasavam essas falas. nasce então o problema de pesquisa, qual seja: Que reflexões quanto ao uso do caderno por parte de estudantes da EJA nos permitem pensar sobre as concepções de aprendizagem e a prática docente nesta modalidade de ensino? Por isso, este trabalho visa investigar e compreender como os modelos pedagógicos (Pedagogia Diretiva e Pedagogia Relacional principalmente) relacionam-se e determinam os comportamentos dos alunos no que tange a seus aprendizados escolares. Nesse sentido, busca compreender os motivos pelos quais eles são reforçados pelos professores, com suas posturas pedagógicas, sobre o uso do caderno como elemento de registro das cópias realizadas e não como uma forma de expressão autoral dos alunos. Para tanto, como metodologia de trabalho adotei as rodas de conversa de cunho etnográfico para levantamento de dados bem como revisão bibliográfica sobre o tema. Percebi a necessidade de estudar sobre as concepções sobre ensinar e aprender perpetradas em nossa sociedade, possibilitando uma reflexão sobre a sua interferência nas práticas escolares. Como achados, percebi que Registro discente é pouco valorizado nos estudos científicos, o que demonstra a forte concepção de educação vinculada ao modelo pedagógico da Pedagogia Diretiva, bem como a pouca expressão autoral dos alunos na construção dos seus cadernos. Contudo, cheguei á escola acreditando estar filiada ao modelo Pedagógico da Pedagogia Relacional, quando na verdade, eu também exercia a minha prática docente calcada no modelo da Pedagogia Diretiva. Somente após este estudo, revisei a minha concepção sobre ensinar e sobre aprender para ressignificá-la. Compreendi que somente após a realização deste trabalho entendi o que verdadeiramente significa adotar a concepção da Pedagogia Relacional: construir coletivamente com as alunas, traçando objetivos particulares para cada uma delas, objetivando, portanto, o que realmente importa: a aprendizagem. o trabalho foi estruturado em seis pequenos capítulos.

Palavras Chave: Educação de Jovens e Adultos. Teorias de aprendizagem. Formas de registrar. Pedagogia Diretiva. Pedagogia Relacional.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é um dos sentimentos mais nobres que alguém pode sentir. Meu avô Florentino dizia: “seja grata, sempre!”. Acho que aprendi a lição, Vô. E, embora vocês não estejam aqui, fisicamente, recebam todo o meu amor e gratidão, Vô Florentino e Vó Izabela. O exemplo e o amor de vocês são o que me move. Sou muito grata por todo o meu percurso até aqui.

O final do ano de 2017 veio para me mostrar que a vida é para ser vivida, sem pressa, sem pressão; com amor e com alegria. No final daquele ano, descobri um câncer de mama. O ano de 2018 foi de tratamento intenso, mas estou aqui, curada e concluindo a segunda graduação.

Por isso, sou grata antes de mais nada à minha família: minha mãe Adriana, meu marido Mauro, minha irmã Izabela. Vocês são a minha base, o meu sustento, a minha força. Gratidão e amor que não consigo transformar em palavras. Só vocês sabem o quanto foi difícil para vocês me ver fazendo um tratamento. E eu só consegui porque tenho vocês.

Meus sogros Olga e Noé, meus cunhados Greice e Maurício, Evanise: vocês são a família que escolhi para ter ao lado. Sou grata a vocês por tanto amor e cuidado, acolhendo-me como filha, irmã e sobrinha.

Agradeço à minha família Bezerra de Menezes e a toda sua equipe espiritual. Foi por causa do trabalho junto à Evangelização Espírita infanto-juvenil que meu coração bateu mais forte pela Pedagogia e aqui estou. Não posso nominar todos porque a lista é enorme, mas cada um de vocês sabe o quanto é importante e que os laços construídos se perpetuam na eternidade.

Agradeço a todos os meus amigos que estiveram ao meu lado durante todo esse tempo e, em especial, durante o ano de 2018. Agradeço, ainda, às minhas amigas amadas Daniela Motola Niederauer e Andréia Formigheri; vocês foram (e são) fundamentais nessa trajetória. Quando mais precisei, estavam ao meu lado – não só dentro da FACED, mas na vida como um todo. Se hoje concluo este trabalho e esta graduação, também é graças a vocês.

Agradeço ainda à minha dupla de estágio, Yasmin Alves, que também participou deste trabalho com inúmeras reflexões e planejamentos. Da mesma forma, não posso deixar de agradecer à professora Helena e à totalidade 1 do ano de 2018 de uma escola de jovens e adultos do município de Porto Alegre. Vocês me fizeram não só uma professora melhor, como também uma pessoa melhor.

Agradecer a todos os meus mestres, meus professores, da escola, das graduações, pois sou resultado também de suas ações, de seus carinhos, de seus olhos atentos e de seus abraços acolhedores. Meu orientador Rafael, obrigada por toda amizade, atenção, carinho e atenção para que este trabalho fosse realizado.

Agradeço também a todos os pesquisadores que pensam e refletem, principalmente sobre educação. Obrigada, em especial, a todos aqueles que constam nas

referências deste trabalho, pois, sem o trabalho competente destes autores, este trabalho não existiria.

E não poderia deixar de agradecer aos meus médicos, meus anjos da guarda, Dr. Rodrigo Cericatto que com a sua gentileza, olhar acolhedor e técnica perfeita tornou o processo da cura do câncer mais fácil e Dra. Daniela Dorneles, com seu sorriso contagiante e tranquilizador fazia dos nossos encontros não mera consultas, mas bate-papos descontraídos. Nem parecia que, cada vez que a encontrava, era em consulta com a oncologista. Vocês tem um lugar muito especial na minha trajetória de vida, no meu coração! Minha eterna gratidão, carinho e admiração. Não tenho palavras para expressar minha gratidão a vocês, pois palavras nunca serão suficientes. E, por último (mas não menos importante), ao Projeto Camaleão¹, que me proporcionou momentos incríveis e novas amizades. Obrigada, Flávia Maoli, Ana Ávila, Ju Rizziere, Ju Kreling e todas voluntárias desse cantinho de amor e acolhimento.

Se eu pudesse me resumir em uma palavra, esta palavra seria GRATIDÃO.

E sou grata a você que está com este trabalho em mãos. Muito obrigada pela sua atenção. Que este trabalho possa te auxiliar.

¹ <https://projetocamaleao.com/>

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	16
2. COMO NASCEU A INQUIETAÇÃO	19
3. DO PROCESSO DE PESQUISA E DO PERCURSO METODOLÓGICO ADOTADOS NESTE TRABALHO	25
4. DE ONDE VEM ESSA NECESSIDADE DE REGISTRAR?	29
4.1 Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos	34
4.1 .1 Pedagogia Diretiva e Empirismo	36
4.1.2 Pedagogia Não-Diretiva e Apriorismo (inatismo)	37
4.1.3 Pedagogia Relacional e Interacionismo	38
4.2 Algumas concepções de ensino e de aprendizagem	39
4.3 O caderno como elemento de aprendizagem	42
5. REGISTRAR É IMPORTANTE, MAS...	46
6. CONCLUINDO, MAS NÃO ENCERRANDO A DISCUSSÃO	51
REFERÊNCIAS	58

1. APRESENTAÇÃO

O presente trabalho trata-se de um trabalho de conclusão de curso, requisito obrigatório para a obtenção do grau acadêmico de Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O presente estudo é resultado da reflexão sobre a prática pedagógica docente compartilhada desenvolvida no estágio curricular obrigatório em uma Totalidade 1² de uma escola voltada para a Educação de Jovens e Adultos pertencente a rede municipal de educação de Porto Alegre realizado no segundo semestre de 2018.

A turma era composta por 5 alunas frequentes, todas mulheres, com idades entre 42 a 80 anos. Entretanto, havia 2 alunas, de 18 e 19 anos que não frequentavam as aulas com assiduidade. Ademais, durante o estágio, um aluno de 17 anos também retornou a escola. Por isso, o trabalho foi baseado na observação e conversas com essas cinco alunas. Todas elas com histórias de vidas que, devido as circunstâncias, as fizeram abandonar a escola quando crianças. Uma delas nem frequentou a escola por falta de condições (possuía muito irmãos e precisava auxiliar a sua mãe). Utilizei nomes fictícios para trazer um pouco das vivências dessas mulheres, visando respeitar a ética e o anonimato na pesquisa.

Durante o estágio curricular, inúmeras questões perpassaram minha atuação em sala de aula, entretanto uma delas me acompanhou por quase toda esta etapa: por qual(is) motivo(s) os alunos da minha turma tinham tão fortemente arraigado a ideia de que para aprender precisamos, necessariamente, escrever no caderno? Comecei a refletir sobre o que poderia ter-lhes levado a essa forma de pensar e de compreender o processo de aprendizagem.

² Segundo a Resolução nº9 de 1999 do Conselho Municipal de Educação do Município de Porto Alegre, a modalidade da Educação de Jovens e Adultos se organiza por meio de Totalidades iniciais ou finais de acordo com o nível escolar. Por exemplo, a Totalidade 1 corresponderia aos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Entretanto, sua estruturação e abordagem leva em conta o Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino

Conversando com outras colegas, que também estavam em estágio, percebi que em muitas salas de aula, a necessidade de registrar no caderno também se fazia presente de forma bastante intensa. Desta forma, passei a querer compreender como os modelos pedagógicos, embasados nos modelos epistemológicos, se desenrolam nas salas de aula, repercutindo a concepção do que é e de como se aprende e, conseqüentemente, no fazer discente, já que se mostravam tão dependentes do caderno como elemento essencial para a ocorrência das aulas.

Pretendi, portanto, compreender qual modelo pedagógico embasa, ainda que de forma implícita, a compreensão acerca da aprendizagem no que tange à utilização de cadernos. Ante este contexto, nascem inquietações que se tornam, por conseguinte, no problema de pesquisa deste trabalho: Que reflexões quanto ao uso do caderno por parte de estudantes da EJA nos permitem pensar sobre as concepções de aprendizagem e a prática docente nesta modalidade de ensino?

Diante do problema acima referido, tenho como objetivo geral compreender quais concepções de aprendizagem estão relacionada à necessidade de uso do caderno como condicionante da realização de uma boa aula? Como consequência, estabeleci como objetivo específico do presente estudo Compreender a importância conferida pelas alunas ao ato de copiar no caderno como elemento essencial das suas aprendizagens.

Para tanto, o trabalho foi estruturado em seis capítulos. O primeiro refere-se a apresentação deste trabalho, informando ao leitor ser um trabalho resultado da prática docente realizada no estágio curricular obrigatória no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS. O segundo conto como surgiu o problema de pesquisa trabalhado. Já no terceiro capítulo, abordo a metodologia adotada, enquanto no quarto capítulo trago referências bibliográficas como elemento para reflexão da prática docente no que tange aos modelos pedagógicos e epistemológicos que se refletem em concepções pedagógicas sobre o ato de aprender e de ensinar, culminando com a (des)necessidade do uso do caderno como instrumento fundamental na dinâmica escolar. O quinto capítulo aborda o ato de registrar no que se refere à sua essencialidade como expressão autoral do aluno. Por fim, no sexto e último capítulo, concluo o

presente trabalho, mas sem finalizar a reflexão sobre o tema, já que percebo a necessidade do uso do caderno como elemento garantidor de segurança e confiabilidade no processo de aprendizagem, sem, contudo, ser o único instrumento pedagógico propiciador da obtenção de conhecimento. Para tanto, este estudo encontrou fundamentação em autores como Fernando Becker, Paulo Freire, Alessandra Daher, Luíza Hilário, Philippe Perrenoud, entre outros, que produzem trabalhos em diversas áreas, as quais se complementaram para a realização deste trabalho. O presente trabalho me proporcionou um mergulho profundo em minha prática docente, permitindo uma reflexão sobre minha postura como professora e, conseqüentemente, sobre a qualificação da minha atuação no auxílio do transcorrer dos processos de aprendizagem de cada aluno com que me relacionei.

2. COMO NASCEU A INQUIETAÇÃO

“A gente não aprendeu nada hoje” e “isso é coisa de criança”. Essas duas falas de uma aluna da turma com que fiz estágio me despertaram uma dúvida: por que ela achou que eles não haviam aprendido nada naquela manhã, embora nós tenhamos feito várias atividades? Então, imediatamente me dei conta: não havíamos feito nenhum registro escrito no caderno sobre nossas aprendizagens. Daquele dia em diante, em todos os dias da minha prática, passei a observar as alunas no que tange à (des)necessidade de escrever no caderno. Em todas as aulas, duas ou três alunas me questionavam: “É para copiar?” ou “já dá para copiar?”, ou, ainda, “nós não vamos escrever no caderno?”. Diante desses questionamentos, passei a ficar intrigada e a duvidar da minha prática docente, eu e minha colega de docência compartilhada pensávamos em propostas diferentes, valorizando saberes prévios, mas as alunas pareciam não acreditar que aquilo que estávamos propondo contribuiria para suas aprendizagens. Foram inúmeras conversas com o professor orientador do estágio que resultaram em reflexões sobre os desafios de nossa prática pedagógica.

E, desde o dia em que essa aluna fez essa pergunta até o término do estágio, passei a me questionar qual concepção de aprendizagem aqueles sujeitos adultos possuíam e, conseqüentemente, que concepção de professora eles tinham. E, embora eu não tivesse plena consciência da sua existência, este trabalho de conclusão de curso começava a surgir no horizonte das minhas ideias.

Nasceu então esta inquietação que motiva o presente trabalho de conclusão de curso, ante a sua relevância para a prática docente. Entendo ser esta questão de suma importância para a prática pedagógica em geral, já que muito influencia na forma como aquele sujeito se coloca e se relaciona com a construção do conhecimento. Ademais, é essencial que o professor tenha claro a quais princípios pedagógicos está filiado, bem como compreenda como os seus alunos se relacionam com a forma de aprender, para que a forma de ensinar lhes faça sentido.

Meu estágio iniciou um pouco conturbado, já que os professores da rede municipal de Porto Alegre estavam mobilizados em uma greve. Por isso, tivemos em torno de 4 semanas de preparação até ingressarmos na escola. Esse período foi muito válido, pois pude estudar um pouco mais sobre a EJA (tão pouco contemplada durante a graduação, embora defendida com tanta paixão e motivação pelos professores da área) e já ir traçando possíveis temáticas geradoras que poderiam surgir após o encontro com a turma.

Quando a greve chegou ao fim, pudemos iniciar a semana de observação da turma. Não nos surpreendemos ao chegar na turma e perceber que havia praticamente mulheres, com a exceção de um rapaz de 17 anos que retornou à escola na metade do período de regência. Naquele momento, tivemos uma suspeita de qual seria o tema gerador. Mais tarde, definimos como eixo temático a ser trabalhado o *empoderamento feminino*. E, para organizar o trabalho, subdividimos as semanas de estágio em subtemas norteadores do planejamento, sendo iniciada a temática com uma leitura de uma história sobre alguma mulher relevante relacionada ao tema, por exemplo, Rosa Parks, Amelia Earhart, Marie Curie, Frida Khalo, E, dando continuidade, com outros temas como igualdade de gênero e de raça, trabalho, saúde, liberdade.

Na terceira semana de prática docente, trabalhamos com uma adaptação da história “O filho mudo do fazendeiro”, de Ricardo Azevedo. Estávamos com uma expectativa alta em relação a essa atividade, já que as alunas eram bastante participativas. Pegamos a parte da história que relata a vinda do céu de uma mulher alada para se banhar em um rio, tarefa para a qual ela retirava as asas. Um homem a avistou e escondeu suas asas. A mulher, ao terminar o seu banho, procurou por elas e não as encontrou. Nesse momento, o jovem aproximou-se e ofereceu-lhe ajuda. Decorrido um período de tempo, após se tornarem um casal e formarem uma família, o filho deles estava brincando próximo ao rio onde, há muito tempo, a mãe havia se banhado, encontrou as asas e levou para ela. Deixamos o final em aberto e questionamos sobre o que aquela mulher faria, se seguiria o seu destino ou ficaria no lar construído após a perda das asas. Trabalhar com essa adaptação permitiria-nos fazer relações com as vidas daquelas mulheres no que tange ao casamento como um

aprisionador. Preparamos a atividade com muito cuidado e estávamos ansiosas para propô-la e ver a reação das alunas, achávamos que seria uma atividade muito potente, que proporcionaria muitas discussões, mas não foi o que aconteceu.

Lemos o conto na segunda-feira, no momento da leitura diária que fazíamos. Para terça-feira, selecionamos algumas imagens que ilustravam a história, mas sem que as alunas percebessem a relação. Propusemos que elas olhassem essas figuras e que nós (esforçando-nos coletivamente) criássemos uma história. Nossa intenção era ver o que elas trariam (inclusive de conhecimentos prévios) para depois relacionarmos com o conto lido na aula anterior, tratando sobre questões de liberdade da mulher e um certo controle dos parceiros sobre elas.

Para que elas construíssem a história juntas, era preciso conversar, debater, sem que houvesse qualquer registro escrito dessa produção (essa era a nossa ideia, a nossa expectativa). Entretanto, durante a conversa que construía a história, uma das alunas observou que aquelas imagens eram muito semelhantes ao conto lido (essa era uma das nossas intencionalidades). Essa fala nos encheu de alegria e satisfação, afinal, parecíamos estar alcançando os objetivos traçados no planejamento. Todavia, nossa alegria não durou muito tempo, pois, logo em seguida, outra aluna lançou as duas falas que originaram este trabalho: “A gente não aprendeu nada hoje” e “isso é coisa de criança”, seguidas de risadas, como se estivesse menosprezando aquele momento. Ela estava desqualificando a nossa proposta, dando a entender que aquela conversa toda era apenas para ocupar tempo, que nada agregaria a elas.

Quando vi essa reação, senti-me mal, desconfortável, afinal, havíamos dedicado tempo e energia para que aquela proposta pudesse ser realizada. Lembro que a professora titular da turma precisou intervir na condução da aula, para que essa aluna parasse de agir de tal forma. Mas o mal-estar já estava presente. Fui trabalhar aquele dia tão chateada e desmotivada. Eu e a minha dupla conversamos para tentar entender o que poderíamos ter feito de errado. Fiquei tão abalada ante a grande expectativa gerada, que não tinha vontade de retornar à escola no dia seguinte. Mas era preciso compreender o que havia acontecido ali, tanto com essa aluna quanto comigo, além de entender como eu me constituía como professora.

Questionava-me quais os motivos que a levaram a pensar que não havíamos produzido nada naquela aula embora tivéssemos feito tanto. Dei-me por conta então que não havíamos registrado no caderno, pois nossa proposta havia ficado “somente” na conversa, na organização e debate das imagens, sem conteúdo escrito no quadro para que as alunas pudessem copiar. Eu e minha dupla não havíamos percebido até então essa necessidade das discentes. No fim, a vida docente não é só ensinar, mas também aprender com todas as oportunidades.

Conversando com o professor-orientador e com as outras colegas que também realizavam o estágio curricular, percebi que essas falas não estavam restritas à minha sala de aula. Na turma de uma das minhas colegas, foi referida a fala “Se tem passeio, eu não vou”, dando a entender que, se é “passeio”, não é aprendizagem. Inclusive o nome da proposta como “passeio” parece retirar a potencialidade daquele momento de ensinar construção de conhecimentos. O conceito de “aula-passeio” de Célestin Freinet qualifica este estudo, já que identifica propostas pedagógicas fora do espaço escolar, tais como saídas de campo, passeios, visitas, atividades extraclasse. Importante destacar que os alunos desconsideram essas oportunidades de aprendizagem, já que não são vistas “como produtoras de aprendizagem” (RICACHESKI, 2015, p.15). Logo,

Aula-passeio, passeio ou saída de campo são atividades realizadas fora do espaço da sala de aula. Podem ser realizadas dentro ou fora do ambiente escolar, como, por exemplo: apresentações no átrio da escola; atividades realizadas na cozinha, na horta, laboratório de informática; biblioteca caminhada pelo bairro; visita a museus, feiras; viagens a outras localidades. Segundo Freinet (1973), as atividades realizadas fora da sala de aula têm importância na construção do conhecimento dos alunos e dos professores, sendo todos beneficiados com essas atividades. (RICACHESKI, 2015, p.16).

Nesse sentido, ficou bem característico, na minha turma, que organizações de aula que saíssem do modelo padrão da cultura escolar produziam desatenção, já que “não estávamos aprendendo”.

Diante das minhas dúvidas quanto à necessidade que aquelas alunas tinham de copiar no caderno, passei a tentar entender o que a literatura pedagógica apresentava sobre a questão do “registro”. Como resultado, encontrei diversos trabalhos relacionados à importância do ato de registrar do professor como instrumento avaliativo

de sua prática docente mas pouquíssimos que abordassem o ato de registrar no caderno como prática cultural adotada há tempos ou como exercício do ato de copiar sem que se reflita sobre a função conferida a esse exercício (registrar para refletir e não meramente uma cópia sem objetivo). Foi nesse momento em que tive certeza do tema a ser tratado neste trabalho.

Diante da minha suspeita quanto à concepção de aprendizagem de estudantes da EJA estar vinculada à necessidade de um registro no caderno, fiz algumas perguntas para as alunas frequentes da minha turma em um formato de roda de conversa, ante a sua característica mais informal para obtenção dos dados, pois precisava compreender a relação das discentes com esse instrumento pedagógico. Em uma conversa com a aluna Maria, perguntei-lhe se, caso não usássemos o caderno em nossas aulas, como ela se sentiria; a resposta foi enfática: “se com o caderno, eu já estou aprendendo pouco, imagina sem ele”. Essa aluna percebe o caderno como elemento essencial e condicionante da aprendizagem, não como elemento auxiliar do processo. Ademais, Maria, especificamente, apresenta alguma dificuldade de cunho emocional que torna sua aprendizagem mais complicada; ela tem uma autoimagem de alguém incapaz, alguém que não vai conseguir aprender. Inclusive, naquele diálogo comigo, ela afirmou que estava na escola por volta de três anos e que tentaria aprender por apenas mais um antes de desistir. Maria entende sua presença na Educação de Jovens e Adultos como uma chance e não como um direito e isso está relacionado a aspectos culturais que a colocam nessa condição. Em suas falas, ficava evidente a carga de sofrimento pelo fato de ainda não estar lendo de forma fluente, como ela almejava. Vê-la daquela forma, tão frágil, gerou em mim sentimentos contraditórios, de auxílio e motivação *versus* impotência e desânimo.

Não foi diferente com a aluna Manuela, mas eu já estava preparada psicologicamente para as suas respostas e mais aberta às suas contribuições. Ao ser perguntada sobre a necessidade do uso do caderno em aula para aprender, ela respondeu de forma enfática: “Ah, não aprende muito não”. Perguntei o motivo e ela respondeu “não sei, mas tem que ter o caderno para escrever”. A fala dessa aluna deixa claro como a cultura educacional molda os sujeitos sem que eles saibam e percebam alguns

posicionamentos adotados. Essa aluna nunca foi incentivada a refletir sobre o papel da escola, embora ela afirme amar o fato de estar inserida nesse ambiente que lhe foi privado quando criança. A história de vida da Manuela – como a de muitos alunos que ouvimos na Educação de Jovens e Adultos – é daquelas que fazem refletir sobre a própria vida, valorizar tudo que se tem e sentir gratidão pelas oportunidades recebidas. Manuela não podia ir à escola quando criança porque precisava trabalhar em casa de família, na qual era agredida fisicamente por sua patroa e “tratada como escravinha”. (Manuela).

Essas falas foram as mais significativas que obtidas por meio de rodas de conversas realizadas durante intervalos ou momentos informações das aulas. Todavia, a importância conferida ao caderno como elemento essencial da dinâmica escolar foi unânime: todas as 5 alunas questionadas foram assertivas em dizer que não aprendem sem usá-lo. Cabe ressaltar que não tenho como objetivo desconstruir a importância que o caderno tem como espaço de registro, mas questionar sua função para que seja possível qualificar sua utilização e, conseqüentemente, potencializar a aprendizagem. Os registros das aprendizagens são fundamentais tanto para o aluno quanto para o educador, no entanto, questiono como são feitas essas anotações no caderno de forma que alcance o maior objetivo: a aprendizagem dos alunos.

3. DO PROCESSO DE PESQUISA E DO PERCURSO METODOLÓGICO ADOTADOS NESTE TRABALHO

A prática docente em uma turma de Educação de Jovens e Adultos durante o período de estágio curricular obrigou-me a refletir sobre o meu fazer docente devido às inúmeras demandas e questionamentos surgidos e sobre o que me constituía como professora. Estar imersa naquele ambiente escolar, vivenciar a rotina da sala de aula e seus desafios proporcionaram-me diversas aprendizagens e despertaram-me muitas dúvidas. A mais manifesta originou este trabalho e auxiliou na minha construção como pedagoga e docente da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que compreender essa dinâmica qualifica minha forma de agir e intervir no ambiente escolar, pois ajuda a entender as necessidades dos alunos e a pensar em estratégias para alcançar os objetivos de aprendizagem traçados por mim no planejamento.

Ainda durante o período de estágio, durante as aulas e observações das alunas, passei a refletir sobre os motivos pelos quais as atividades propostas por mim não serem bem recebidas pelas alunas em algumas das vezes. Como refletir é um processo, continuei a pensar e, conseqüentemente, novas dúvidas apareceram. Fui percebendo o apego que todas as 5 alunas da turma tinham em relação ao uso do caderno, chegando a desmerecer qualquer outra atividade que não envolvesse algum tipo de registro escrito.

Amadurecendo a questão, percebi que era necessário obter mais dados para continuar com a indagação. Precisava acertar o foco da pesquisa, pensando nos objetivos gerais e específicos – já referenciados anteriormente. Obviamente, estes só ficaram bem delimitados após o término do estágio, mas as questões que culminaram em sua elaboração ficaram latentes durante todo o período em que atuei como estagiária-docente naquela turma, já que a fala daquela aluna sobre não aprender nada com a atividade proposta se deu no início do estágio. Ultrapassada essa primeira fase de construção da pesquisa, carecia refletir quais instrumentos poderiam ser utilizados para a produção das informações necessárias.

Percebi que a observação era um destes elementos, uma vez que precisava me atentar à dinâmica escolar que se construía naquela sala de aula para então especificar o meu olhar para a relação estabelecida pelas alunas com o caderno. Por se tratar de uma turma pequena, a observação pode se dar de uma forma mais qualitativa. Em alguns momentos, a atenção voltava-se para o grupo e sua organização e funcionamento, em outros, mantive um olhar mais individualizado. Contudo, não podia esquecer que a observação era minha, ou seja, eu selecionava acontecimentos e falas que julgava interessantes para a elaboração deste trabalho, pois

(...) o que cada pessoa seleciona para “ver” depende muito da sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. Assim, o tipo de formação de cada pessoa, o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros. (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 25).

Por isso, era importante ser um instrumento controlado e sistemático, ensejando, portanto, preparação prévia para que os resultados obtidos pudessem ser os mais fidedignos possíveis. Para tanto, eu tinha sempre em mente, enquanto observava, o meu problema de pesquisa, mesmo que naquela época fosse apenas um rascunho. Dessa forma, optei pelo método da observação participante, que combina análise documental, rodas de conversas e reflexão. Segundo André e Lüdke, “envolve, pois, não somente a observação direta, mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada” (1986, p. 28). Não tinha como ser diferente, já que, a cada dia que se passava, os vínculos entre mim e aquelas alunas ficavam mais fortes. Eu, enquanto observadora participante, não omitia das minhas discentes o que eu estava fazendo, embora revelasse apenas parte das minhas pretensões. Elas tinham ciência e consciência de que eu realizava anotações para fazer um trabalho da faculdade e ficavam felizes em me auxiliar.

As observações se deram por todo período de estágio, mas, no meio do período de docência como estagiária, verifiquei a necessidade de realizar rodas de conversas com as alunas para mergulhar no problema de pesquisa e relacionar as falas ao que já havia sido observado. Escolhi realizar as rodas de conversas individuais com as alunas da minha turma, de T1, tanto em momentos sistemáticos e específicos para a obtenção dos dados como em outros mais informais durante o intervalo das aulas. Conversei com

5 alunas da minha turma, que eram mais frequentes em aula. Elegi esse método devido ao seu caráter de interação entre aquele que faz as perguntas e aquele que responde, além de não haver a imposição de um esquema rígido de questões (ANDRÉ, LÜDKE, 1986, p.33), conferindo a quem pergunta maior liberdade de coletar as informações que lhe são necessárias, sem afastar-se da imparcialidade que o instrumento confere (o entrevistador não pode fazer perguntas que acabem por manipular as respostas). Cabe ressaltar que foram preservadas as identidades das alunas, garantindo-lhes o anonimato ante a necessidade da ética na pesquisa.

Nesse processo de produção de dados, questionei-as sobre a importância que elas conferiam ao uso do caderno como elemento fundamental do ato de aprender, bem como a sua (in)disponibilidade durante as aulas. Embora a obtenção das respostas tenha se dado de forma mais descontraída (uma conversa mais leve), as alunas tinham ciência de que as suas respostas me ajudariam em um trabalho para a faculdade, motivo pelo qual todas aceitaram responder aos questionamentos sem qualquer oposição.

As rodas de conversas foram feitas principalmente durante os intervalos (momentos de relaxamento das estudantes), quando algumas delas ficavam em sala de aula. As perguntas elaboradas buscavam perceber como elas entendiam o aprender e qual a importância conferida ao caderno dentro da rotina escolar. Também foram perguntadas sobre a relação delas com o caderno e qual o sentimento caso esse instrumento não fosse utilizado durante as aulas. Ademais, durante a prática docente, realizei observações acerca do uso (ou não) do caderno, deparando-me, inúmeras vezes, com os questionamentos “já dá para copiar?” ou “é para copiar?”. Para a coleta das respostas, utilizei o celular como gravador de áudio, com a ciência e autorização das alunas, reforçando que esses arquivos não seriam disponibilizados a ninguém.

De posse das respostas, passei a analisar o conteúdo delas e verifiquei ser unânime – dentro da minha turma de Educação de Jovens e Adultos, vale ressaltar – a importância e a necessidade de uso atribuídas por elas ao elemento escolar caderno. Por se tratar de uma totalidade 1, quis pesquisar a fonte dessa concepção de aprendizagem que as alunas possuíam. Pensar sobre o que acontece efetivamente em sala de aula e que

percepções perpassam essa prática é fundamental para um fazer docente consciente e produtivo. Por isso,

Podemos refletir sobre o que planejamos e o que efetivamente aconteceu em sala, sobre o que poderia ser diferente, o que foi positivo, negativo, catastrófico ou heróico e assim por diante. Então, podemos refletir sobre o que podemos fazer para melhorar nossa prática constantemente (SILVA, 2014, p.115).

Trata-se, portanto, de um trabalho de pesquisa que visa a investigar o motivo pelo qual as alunas vinculam o ato de aprender ao uso do caderno. Para tanto, fundamentei o trabalho em pesquisa bibliográfica para que possa haver uma intervenção na realidade. Segundo Fonseca,

A pesquisa científica é o resultado de um inquérito ou exame minucioso, realizado com o objetivo de resolver um problema, recorrendo a procedimentos científicos. (FONSECA, 2002, p.20).

Para a realização deste trabalho, partiu-se de uma pesquisa de campo, buscando obter elementos sobre a rotina escolar referente ao uso do caderno e sua necessidade por parte dos alunos. Para tanto, realizei a produção de dados por meio de observações do comportamento das alunas na sala de aula e entrevistas semiestruturadas realizadas durante o período de estágio curricular.

De posse dos dados, levantei na bibliográfica o que esta dispunha acerca da utilização do caderno por parte dos estudantes, bem como sobre os modelos de aprendizagem, já a pesquisa permite ao pesquisador conhecer o que já foi produzido a respeito do assunto de interesse, respondendo, portanto, ao problema de pesquisa e aos objetivos. Nesse sentido, Minayo afirma que esse tipo de pesquisa

(...) trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2003, p.21-22.)

Vislumbra-se a pesquisa qualitativa, cuja atenção volta-se para a compreensão das dinâmicas sociais dentro do ambiente escolar e como o comportamento discente reflete uma concepção de aprendizagem ainda bastante endurecida sobre o ato de aprender.

4. DE ONDE VEM ESSA NECESSIDADE DE REGISTRAR?

Iniciei o trabalho pesquisando como as práticas pedagógicas relacionam-se com a área da Psicologia, já que o ato de aprender está intimamente ligado à forma como o aluno sente-se naquele espaço. Sempre gostei da intersecção entre a Pedagogia e a Psicologia, e pensar em como a aprendizagem se estrutura, passando, portanto, pela construção de sujeito, como ser pensante e único. Segundo Durante (1998), as práticas pedagógicas têm-se utilizado dos estudos da área da Psicologia para compreender os processos de aprendizagem, pois vincula-se a ideia do espaço escolar como aquele adequado para o desenvolvimento cognitivo dos seres humanos. Assim, a escola é vista como espaço responsável pelo desenvolvimento humano, comprovando, portanto, o que Vygotsky ressalta em sua teoria: aprender é relacionar-se com o meio. Nesse sentido, não podemos entender a escola como único espaço potente e responsável pelo desenvolvimento dos sujeitos, já que ele, “desde que nasce, está em interação com seu grupo social, inserido em uma determinada cultura”. Por isso, o desenvolvimento cognitivo do sujeito dá-se nessa interação com o meio sociocultural no qual está imerso (DURANTE, 1998, p.16-18). Dessa forma,

O desenvolvimento não é um processo inato e universal determinado pela maturação e pelo acesso à escolarização, mas decorrente da aprendizagem mediada pela interação do indivíduo com o seu contexto social (outros indivíduos e sistemas simbólicos construídos socialmente). O conhecimento resulta de processos de interação em diferentes contextos sociais e não de diferentes potenciais cognitivos. (DURANTE, 1998, p.19).

Desse modo, o fato de um adulto, por exemplo, não ser alfabetizado não quer dizer que ele desconheça o sistema de escrita alfabético adotado em nossa sociedade e a sua função. Isso é muito evidente na EJA. Embora eu estivesse em uma sala que visasse a alfabetizar, todas as cinco alunas tinham compreensão do que é o sistema de escrita alfabético, diferenciavam, por exemplo, letras e números, percebiam os sons, mesmo que não tivessem frequentado a escola, porque tais saberes foram construídos ao longo da vida, fora da escola. Portanto, esse adulto tem os seus saberes já constituídos ao longo de sua vida e, da mesma forma, suas concepções sobre aprendizagem, sobre a escola e seu papel, bem como a concepção e função sobre aprender a ler e a escrever

(DURANTE, 1998, p.20). Assim, podemos compreender que não é a escrita em si que desenvolve o pensamento, mas o processo de refletir sobre ela. A simples cópia no caderno, sem a reflexão, muito pouco auxiliará na aquisição dos conhecimentos necessários para dominar o sistema de escrita alfabético ou qualquer outro saber almejado. O sujeito precisa constituir-se além de alguém que sabe ler e escrever, e sim como aquele que compreende a função da escrita e a constrói no seu dia a dia. Eu já tinha essa ideia como um princípio pedagógico, entretanto, não havia refletido sobre ele e como eu deveria atuar para concretizá-lo em objetivos de aprendizagem, trazendo as minhas alunas mais próximas de um aprender ativo, potente e com significados. Eu queria, o máximo de tempo possível, valorizar os conhecimentos prévios dessas alunas, que acabavam por não os considerar como válidos ante a ausência de escolarização.

Para aquelas mulheres, a escola tinha um papel fundamental e de destaque em suas vidas. Embora as cinco alunas tenham frequentado muito pouco à escola quando crianças, todas conferem um lugar de importância para esse ambiente, como sendo uma chance (assim como Maria referiu) de melhorar a vida, de ser vista e ouvida. Questionei-me ainda por que elas davam tamanha relevância para a escola e percebi que isso também está relacionado com as concepções de aprendizagem dessas alunas, construídas não somente por elas mas ao longo da história da educação.

Podemos exemplificar com a forma de compreender a escrita nos modelos educacionais de anos atrás. A escrita era assimilada como representação de um código, e, assim sendo, a forma de trabalhá-la é diferente da forma que adotamos hoje. Atualmente, entendemos a escrita como um sistema e, portanto, para ser utilizado, precisa ser compreendido (estrutura e funcionamento). Mesmo que o jovem e o adulto não tenham passado pelo ambiente escolar quando criança, eles têm uma concepção de escola e de como se aprende, que é muito baseada no que socialmente se entende sobre a escola e sua função. A escrita deixa de ser entendida como a transcrição de um código. O aprendizado, por sua vez, era visto como codificar e decodificar esse código. Era uma aprendizagem mais voltada para a cópia, a memorização, porque

Não fomos educados para olhar pensando o mundo, a realidade, nós mesmos. Nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu em nós paralisia, fatalismo, cegueira. Para romper esse modelo autoritário, a

observação é a ferramenta básica neste aprendizado da construção do olhar sensível e pensante. (FREIRE, 2018)

Agora a escola visa a oportunizar a reflexão sobre o processo de construção do conhecimento (inclusive, aquisição do sistema de escrita alfabético), e não mais este ser “transferido” do professor para o aluno. Mudam-se, portanto, as concepções sobre os papéis do docente e do aluno, não mais colocando este como mero receptor no processo, mas sim agente ativo na construção do conhecimento, não somente individual como também coletivamente, na troca com os outros sujeitos que compõem aquele grupo. Dessa forma,

Acreditar que a aprendizagem é gradual, que o respeito à individualidade e à história de vida são importantes para aquele que conhece, demanda agir desta forma. Não importa se o sujeito do conhecimento é o aluno da escola primária, secundária ou um professor. Apesar do professor ter terminado o seu “curso de formação”, esta não termina nunca, e ele continuará aprendendo sempre. Aprender é um processo contínuo. O cenário da aprendizagem pode ser qualquer um, pois aprender faz parte da vida (WARSCHAUER, 1993, p.33).

Mesmo objetivando desenvolver a reflexão sobre o processo, muitos daqueles sujeitos demonstram dificuldade, quando desafiados, a escrever com os conhecimentos que já possuem sobre o sistema de escrita, pois o peso do julgamento do certo e errado é muito presente, pelo menos, dentro da minha sala de aula da EJA. Por medo de errar, os alunos ficam desconfiados com algumas propostas de atividades e acabam evitando-as, entrando assim em um ciclo vicioso: proposta - medo - não realiza a atividade - não reflete - não avança. Isso ficou muito visível com as alunas daquela turma.

Além disso, todas elas tinham um cuidado com o caderno, exigindo capricho. Nesse ponto, a questão do erro também fica evidente. Mostravam-se desgostosas ao errar e ter que apagar o caderno, deixando marcas (não só físicas) do que julgavam ser fracasso. Esse comportamento, ainda que inconsciente, causava angústia, receio e ansiedade entre as alunas e reforçava a acomodação frente o desafio de produzirem suas próprias reflexões.

Esse ciclo pode ser visto durante algumas propostas no estágio com algumas alunas. Pensávamos em atividades que as desacomodassem, promovendo desafios a elas, pois entendemos que somente frente a ele, pensando em estratégias para solucioná-lo, é que podemos avançar. Uma aluna especificamente, quando se deparava com a proposta das atividades, tinha como primeira reação negá-la ou desmerecê-la, dizendo: “não vou fazer” ou “que chato”. Desafiada, muitas vezes não realizava a atividade, em vez disso, ficava mexendo no celular ou baixava a cabeça e dormia. Enquanto eu estava no estágio, tais comportamentos mexiam com o meu orgulho. Será que não estou fazendo certo? Por quais motivos elas não se envolviam com as propostas? Somente dei-me conta do peso que o erro tem para elas mais para o fim do período de trabalho. Pelo medo de errar e perceber que não se sabe tudo, acabava não se permitindo aprender, pois a aprendizagem somente se dá quando, por meio do desafio, refletimos e criamos estratégias e novos caminhos de compreender o que nos é proposto. Essa aluna, em especial, era muito exigente com o seu caderno no que tange ao capricho e pensava que estar em sala de aula resumia-se a somente copiar o que os professores escreviam no quadro. Depois de copiado, a aula tinha finalizado ou não havia nada mais de interessante. Caso o professor se equivocasse ou alterasse a escrita no quadro e ela já tivesse copiado, reclamava porque iria “estragar” o caderno. Essa aluna entendia que sua aprendizagem se dava somente pelo ato de copiar.

A aprendizagem, assim como bem trata Piaget em sua teoria do desenvolvimento, dá-se pelo processo de adaptação, constituído por assimilação e acomodação, ou seja, deparo-me com o objeto a ser aprendido e o adapto aos meus esquemas de pensamento. Quando o faço, acabo por modificar esses esquemas e, ao compreendê-los e introspectá-los, acomodo-os, incorporando-os ao meu repertório. Dessa forma, a concepção que o aluno tem sobre si e sua aprendizagem interfere (positiva ou negativamente) em seu processo. Ocorre que ainda estamos muito vinculados a um modelo de aula em que o professor é a autoridade máxima e o único detentor do conhecimento – até mesmo a própria arquitetura escolar reflete essa forma de pensar a educação. Nesse sentido, Perrenoud (2016) demonstra sua preocupação com o modelo de ministrar aulas calcado na ideia da aula magistral, revelando seu posicionamento favorável à pedagogia diferenciada sem, contudo, desmerecer a

utilização de instrumentos e procedimentos mais clássicos. Por isso, ressalta a necessidade de serem contempladas novas situações de aprendizagem nos currículos escolares, compreendendo-as como “situações amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação”. Para que as situações de aprendizagem realmente colaborem com o entendimento dos alunos, cabe ao docente organizar os conteúdos a serem trabalhados, relacionando-os com seus objetivos, levando em consideração que os discentes têm suas próprias concepções acerca das aprendizagens e maneiras de aprender, e que elas interferem na forma como aquele aluno se coloca no espaço escolar e, conseqüentemente, perpassa as questões do planejamento e da prática docente (PERRENOUD, 2016, p. 68).

Também faz parte da concepção de aprendizagem o que o aluno entende como erro e qual peso esse erro tem no seu processo de aprender. Muitos professores e alunos, ainda hoje, ignoram o erro como um importante instrumento de construção do conhecimento, buscando somente o “acerto” e desconsiderando, portanto, o processo cognitivo de pensar e refletir sobre aquele conhecimento que está sendo produzido quando se erra. Para muitos, o ato de errar acaba por evidenciar uma incapacidade na aprendizagem, quando na verdade, o erro é um instrumento que permite a reflexão, e, portanto, construir conhecimentos. O erro, para aquelas alunas, estava relacionado com a sua autoestima e a forma como se percebiam como alunas. Não compreendiam o erro como algo natural e parte do processo de aprender, mas sim como algo ruim, que as desqualificava. Dessa forma, percebe-se que a concepção de aprendizagem dos alunos que priorizam o registro no caderno também está vinculada à ideia de que o professor é o detentor do conhecimento – ou seja, o aluno desmerece todo o seu saber – e que só se aprende quando se chega à “resposta certa”, desconsiderando todo o processo de construção do conhecimento. (PERRENOUD, 2016, p. 74).

Cabe ressaltar a motivação como variante do processo de aprendizagem,

A motivação é um constructo importante que dá força e energia para mobilizar o ato de aprender. Se o estudante não reconhece a importância do aprender, se ele não tem interesse ou não se sente competente para isso, ele não estará preparado para empregar de forma completa todas as suas competências cognitivas, metacognitivas e comportamentais fundamentais para desenvolver suas habilidades escolares. (BASSO; ABRAHÃO, 2017, p.184/185).

Quando se fala em motivar, deve o professor estar atento à construção do conhecimento, considerando que aquele sujeito que ali está tem uma história de vida anterior e saberes já constituídos que lhe deixaram marcas. Há ainda os aspectos culturais que o levaram a ficar afastado da escola durante a “idade correta” que deixam marcas profundas, inclusive relacionadas ao insucesso e a uma incapacidade, desmotivando, conseqüentemente, o processo de aprendizagem. Durante todo o período do estágio curricular, tentamos levar elementos que permitissem às alunas essa motivação e o bem-estar em aprender, mas nos deparamos com os modelos pedagógicos já adotados por elas inconscientemente e de forma tão rígida.

4.1 Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos

Para compreendermos melhor a construção das concepções pedagógicas de alunos e professores, inclusive no que se refere à importância dos cadernos nas práticas escolares, necessitamos estudar e entender os modelos pedagógicos e também os modelos epistemológicos que perpassam as relações pedagógicas estabelecidas entre os sujeitos. Nesse sentido, Becker (2018), ao introduzir o tema, referindo-se às práticas adotadas em sala de aula, aponta para uma “polarização espontânea”, demonstrando a existência de valorização de polos na relação pedagógica:

Sob o ponto de vista das relações pedagógicas que se constituem na prática de cada sala de aula, podemos dizer que um movimento de polarização “espontâneo”, aí verificado, tende a valorizar: ou (a) o professor, ou (b) o aluno, ou (c) as relações entre professor e aluno. Esta polarização, diga-se de passagem, é consequência e não causa do processo escolar. [...] Este fenômeno, a nosso ver, denuncia determinadas concepções pedagógicas que, traduzidas didaticamente, fazem avançar, retardar ou até impedir o processo de construção do conhecimento. (BECKER, 2018, p.9).

Dessa forma, impreterivelmente, é fundamental que os docentes compreendam os modelos pedagógicos e epistemológicos existentes, identificando-os dentro da sua prática em sala de aula visando a perceber quais as concepções pedagógicas perpetradas. Era isso que eu precisava ter estudado antes de ingressar na prática

docente. Percebo hoje que esse estudo teria me conferido mais segurança na proposição e condução das propostas educativas.

Para iniciarmos o estudo, faz-se necessário entender o que significa epistemologia. “Episteme” (grego) significa conhecimento verdadeiro, de natureza científica, e “logia” refere-se a estudo. Portanto, podemos compreender que epistemologia se refere ao estudo do conhecimento. Dessa forma, são inúmeras as maneiras de entender como o conhecimento se constrói (o que chamaremos aqui de modelos epistemológicos). Cada modelo epistemológico embasa um modelo pedagógico que nada mais é do que a maneira de apresentar e entender como a relação ensino/aprendizagem se dá.

De acordo com Becker (1994), podemos vislumbrar três modelos pedagógicos sustentados por outros três modelos epistemológicos. Temos, portanto, o modelo pedagógico da Pedagogia diretiva sustentado pelo modelo epistemológico do Empirismo, a Pedagogia não diretiva fundamentada pelo Apriorismo e, por fim, a Pedagogia relacional sustentada pelo Interacionismo (construtivismo), explicitado no quadro abaixo:

Modelo Pedagógico	Modelo Epistemológico
Pedagogia Diretiva	Empirismo
Pedagogia Não diretiva	Apriorismo
Pedagogia Relacional	Interacionismo

Nessa perspectiva, Becker (1994) traz importantes esclarecimentos sobre os modelos pedagógicos, relacionando-os aos modelos epistemológicos, deixando evidente como essas relações interferem de forma muito significativa na aprendizagem dos discentes e na postura de ensinar dos docentes.

4.1.1 Pedagogia Diretiva e Empirismo

A Pedagogia Diretiva é o modelo pedagógico que centra sua atuação no professor, valorizando “as relações hierárquicas que, em nome da transmissão do conhecimento [...] consideram o sujeito da aprendizagem, em cada novo nível, como tábula rasa.” (BECKER, 2018, p.9). Tal compreensão da aprendizagem encontra fundamento, na psicologia, no associacionismo geral, no behaviorismo e no neobehaviorismo, tendo como base teórica o Empirismo (BECKER, 2018, p.9). O Empirismo entende o sujeito como alguém totalmente determinado pelo objeto ou meio físico e social. Trazendo tal modelo para a sala de aula, o sujeito refere-se ao aluno e o objeto, ao professor. Dessa forma,

O aluno aprende se, e somente se, o professor ensina. O professor acredita no mito da transferência do conhecimento: o que ele sabe, não importa o nível de abstração ou de formalização, pode ser transferido ou transmitido para o aluno. Tudo o que o aluno tem a fazer é submeter-se à fala do professor: ficar em silêncio, prestar atenção, ficar quieto e repetir tantas vezes quantas forem necessárias, escrevendo, lendo, etc, até aderir em sua mente, o que o professor deu. (BECKER, 1994, p.3)

O professor que baliza sua atuação na Pedagogia diretiva compreende o conhecimento como algo que vem de fora e que, para ser incorporado, necessita que alguém o transmita. Assim, a prática pedagógica fica restrita a “O professor fala e o aluno escuta. O professor dita e o aluno copia. O professor decide o que fazer e o aluno executa. O professor ensina e o aluno aprende.” (BECKER, 1994, p. 1), uma vez que o aluno, por ser uma tábula rasa, em nada pode contribuir para a construção do conhecimento. Assim, nessa relação, segundo Becker,

o ensino e a aprendizagem são polos dicotômicos: o professor jamais aprenderá e o aluno jamais ensinará. Como diz um professor ao responder à pergunta "qual o papel do professor e qual o do aluno?": "O professor ensina e o aluno aprende; qual é a tua dúvida?". Ensino e aprendizagem não são pólos complementares. A própria relação é impossível. É o modelo, por excelência, do fixismo, da reprodução, da repetição. Nada de novo pode – ou deve – acontecer aqui. (BECKER, 1994, p.3-4).

O aluno que se filia a esse modelo pedagógico, ainda que sem ter ciência do que significa a Pedagogia Diretiva, compreende-se como alguém que nada sabe, esperando que o professor lhe ensine tudo o que é necessário. Nessa perspectiva, portanto, desconsideram-se os saberes prévios construídos pelos alunos ao longo da vida – era assim que as minhas alunas enxergavam a elas e a mim. Entretanto, eu não as via assim, e aqui encontrava-se o “ruído” no estabelecimento da minha relação com as discentes. Enquanto eu queria construir conjuntamente o conhecimento, elas esperavam que eu apenas o transmitisse. Enquanto eu as compreendia como sujeitos com muitos saberes capazes de contribuir para a vida como um todo (e não somente para a aula); elas achavam que nada de interessante poderiam ter para oferecer.

Esse modelo pedagógico, portanto, choca-se frontalmente com o defendido por Paulo Freire (vinculado à Pedagogia relacional), já que entendia o aluno também com saberes constituídos, que não podem ser descaracterizados no espaço escolar. Logo, "Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes" (FREIRE, 1987, p. 68). Tal modelo, por conseguinte, desconsidera todo o percurso de vida dos alunos até sua chegada à escola.

4.1.2 Pedagogia Não-Diretiva e Apriorismo (inatismo)

A Pedagogia Não-Diretiva compreende o professor como um facilitador da aprendizagem do aluno, já que este traz um saber consigo que deve ser estimulado, cabendo ao docente auxiliá-lo na organização e estruturação desse conhecimento, “recheando-o com conteúdo”. Assim, segundo Becker, “Qualquer ação que o aluno decida fazer é, a priori, boa, instrutiva. É o regime do *laissez-faire*: “deixa fazer” que ele encontrará o seu caminho. O professor deve ‘policiar-se’ para interferir o mínimo possível” (BECKER, 1994, p.4). Portanto, o docente compreende que o aluno aprende por si próprio, já que o conhecimento o aluno já traz consigo. Esse modelo pedagógico é o oposto da Pedagogia Diretiva e tem como fundamento o Apriorismo, cuja epistemologia acredita em um “saber de nascença”, ou seja,

[...] acredita que o ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética. Basta um mínimo de exercício para que se

desenvolvam ossos, músculos e nervos e assim a criança passe a postar-se ereta, engatinhar, caminhar, correr, andar de bicicleta... assim também com o conhecimento. Tudo está previsto. (BECKER, 1994, p.4-5).

O docente que tem como modelo pedagógico a Pedagogia não diretiva, por vezes, sem dar-se conta, acaba por abrir mão do instrumento pedagógico da intervenção no processo de aprendizagem do aluno, já que ele é um mero facilitador do processo, transferindo ao aluno a responsabilidade por sua aprendizagem. Dessa forma, pelas condições prévias do aluno, as ações (ou inação) do professor serão determinadas.

Em outras palavras, a relação torna-se impossível na medida mesma em que pretende avançar. Ensino e aprendizagem não conseguem fecundar-se mutuamente: a aprendizagem por julgar-se auto-suficiente e o ensino por ser proibido de interferir. O resultado é um processo que caminha inevitavelmente para o fracasso, com prejuízo imposto a ambos os pólos. O professor é despojado de sua função, “sucateado”. O aluno guindado a um status que ele não tem e sua não-aprendizagem explicada como “déficit herdado”; impossível, portanto, de ser superado. (BECKER, 1994, p.6)

Nessa perspectiva, é difícil falar em aprendizagem, uma vez que o conhecimento é compreendido como inato ao sujeito (HILÁRIO, 2004, p. 12), ou seja, o aluno já traz consigo tudo que pode ser aprendido. O professor ajuda aquele aluno a “descobrir” o que ele já tem, desmerecendo, portanto, a importância da atuação do professor no processo de ensino-aprendizagem.

4.1.3 Pedagogia Relacional e Interacionismo

Na Pedagogia relacional, como o próprio nome indica, a base de trabalho dá-se na relação entre professor e aluno. Nesse modelo, nem o professor é o único detentor do conhecimento – sendo o aluno um papel em branco – nem o aluno já tem o conhecimento em si, necessitando apenas de um “auxílio”. Dessa forma, concebe-se que a “aprendizagem é por excelência, construção; ação e tomada de consciência da coordenação das ações, portanto. Professor e aluno determinam-se mutuamente.” (BECKER 1994, p.7). Eu, enquanto estagiária de docência, filia-me a esse modelo, calcando a minha atuação na tentativa de construir o conhecimento e não apenas “dar o que já estava pronto”. Durante as propostas, objetivava que estabelecêssemos relações de forma coletiva, de forma a haver uma troca mútua, docente e discente ensinando e aprendendo juntos, já que ambos possuem conhecimentos prévios que contribuem para

a construção de novos conhecimentos para os sujeitos da relação de aprendizagem, ou seja, “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina alguma coisa a alguém.” (FREIRE, 1996, p.32).

A concepção de homem para Piaget é a de um ser biológico que, mediante relações estabelecidas com o meio, constrói as estruturas necessárias para conhecer, transformando-se continuamente e chegando a níveis sucessivos de organização cada vez mais complexos. Nesta medida, a influência humana consiste na capacidade de adaptação a novas situações, através de dois processos complementares: assimilação e acomodação, responsáveis pela adaptação ao meio. (HILÁRIO, 2004, p.15).

Embora haja, aqui, quebra de verticalidade na relação professor-aluno, não se trata de falar em “de anomia (ausência de regras ou leis de convivência)” ou esvaziamento de conteúdos, mas “Trata-se, numa palavra, de construir o mundo que se quer, e não de reproduzir/repetir o mundo que os antepassados construíram para eles ou herdaram de seus antepassados.” (BECKER, 1994, p.8).

Eu compreendia as minhas alunas como sujeitos potentes que também ali estavam para me ensinar. Ensinar a ser docente, a ser mais reflexiva, a ter o olhar mais sensível. Entretanto, elas me viam como alguém superior, melhor do que elas pelo fato de eu estar, naquele momento, na posição de professora.

Esse modelo pedagógico é sustentado pelo modelo epistemológico do Interacionismo (também chamado de construtivismo) que entende o conhecimento como uma “relação de interdependência entre o sujeito e seu meio”, ou seja, a aprendizagem se dá devido a um desequilíbrio cognitivo provocado pela ação do sujeito sobre o objeto, estabelecendo novos esquemas de pensamento (SCHLEMMER, 2001, p.11). Por se tratar da construção da relação entre os sujeitos de aprendizagem, esse modelo valoriza a participação do professor como agente atuante do processo, bem como compreende e valoriza o aluno, considerando toda sua existência e saberes previamente construídos.

4.2 Algumas concepções de ensino e de aprendizagem

“A gente não aprendeu nada hoje” e “isso é coisa de criança”: duas falas feitas por uma aluna da EJA após uma atividade de reflexão e conversa, referendada por

outras no mesmo momento. Falas essas que me geraram muita angústia, sensação de fracasso e até mesmo tristeza. Após o término da aula, passei a analisar minha prática docente naquele dia, o que poderia ter acontecido para que tivéssemos esse retorno de parte da turma, já que eu pensei que aquela proposta seria potente e interessante. Ante essas falas da minha aluna, passei então a pensar se esse pensamento era algo individual dela ou se poderia encontrar ressonância nas demais colegas de sala de aula. Por isso, pensei em utilizar entrevistas como instrumento de coleta de informações.

Durante a realização das entrevistas, foi possível vislumbrar que todas conferiam uma importância grande ao uso do caderno. Em todas as conversas, era possível encontrar falas como “se a gente não escreve na aula, a gente não pega muito” ou ainda “eu adoro copiar”. Mas uma das falas mais marcantes para mim foi a respeito da possibilidade de não utilizarmos o caderno na aula e como as alunas se sentiriam. Uma resposta foi enfática quanto à aprendizagem: “Ah, não aprende muito não” e, ao ser perguntada sobre o motivo pelo qual chegou a essa conclusão, a aluna afirma: “Não sei! Tem que ter o caderno para escrever, porque tudo que tu quer aprender a ler, escreve no caderno. Aí, tu aprende”.

Também foi possível perceber que o caderno é um elemento que confere às discentes certa segurança de progressão da aprendizagem, ainda muito ligada à quantidade do que foi escrito em relação ao tamanho dos conhecimentos adquiridos. Isso fica evidente com a fala da Maria ao contar seu sentimento quanto à sua produção: “Eu fico pensando, pô, tudo isso fui eu que fiz. E, quando eu entrei, a professora nunca precisou copiar para mim. Eu sempre tive força de vontade”. Essa exposição também está relacionada às dificuldades particulares dessa aluna ao mencionar ter força de vontade para permanecer na escola.

Nesse sentido, outra aluna, que chamarei aqui de Rosário, refere-se à imprescindibilidade do registro durante as aulas ao afirmar que “sem o caderno, não dá. Como é que a gente vai escrever? A gente vai imaginar?”. Da mesma forma, Manuela expõe: “não gosto de nada no ar. Assim, gosto tudo no escrito”, demonstrando para mim que as aulas que não contemplam o registro no caderno são aulas “soltas” ou que não demonstram ter objetivos ligados ao ato de aprender.

Todas essas declarações refletem as concepções que aquelas alunas têm de como aprendemos e, conseqüentemente, como o professor deve ensinar. Percebe-se que todas as 5 alunas, ao serem perguntadas sobre o uso do caderno, demonstram tê-lo como mais do que um elemento pedagógico de aprendizagem, mas como um verdadeiro apoio, ao mesmo tempo em que denuncia se a aula foi ou não produtiva conforme a quantidade de informações registradas em suas páginas.

Depois de refletir e conversar com o professor-orientador e com as colegas do estágio, percebi que, durante todo o meu fazer docente, preoquei-me com a qualidade das propostas levadas à turma, com a potencialidade de aprendizado, mas não havia parado para pensar nos princípios pedagógicos que eu adotava nem como eles poderiam estar ou não de acordo com o que os meus alunos pensavam sobre o que é o aprendizado e como ele acontece. Dei-me por conta que o modelo pedagógico adotado por mim não era o modelo pedagógico esperado pelas alunas daquela turma. Não estávamos “falando a mesma língua”.

Ao pensar propostas com o objetivo de serem diferentes, interessantes e que motivassem as alunas, acabava por criar expectativas muito altas, estabelecendo objetivos que, por vezes, não eram condizentes com o perfil delas. Ademais, muitas vezes, tentava avaliar o progresso das alunas de forma isolada, levando em conta determinadas atividades. Esquecia que eu não estava no controle da aprendizagem, afinal, eu não consigo controlar o que efetivamente as alunas aprendem, pois a atenção, o interesse e a motivação de aprender são muito particulares. Dei-me conta então que eu, como professora, diante da minha trajetória na universidade, havia adotado a Pedagogia Relacional como concepção pedagógica, enquanto as minhas alunas tinham a concepção de aprendizagem calcada na Pedagogia Diretiva. Essa conclusão somente foi possível após um estudo teórico dos modelos pedagógicos e epistemológicos, visando a compreender como tais modelos repercutem nas concepções de aprendizagem dos alunos.

Assim como o docente tem suas concepções de como deve ensinar, seus alunos também possuem compreensão da forma de aprender calcada na rotina escolar e que é transmitida de forma intergeracional, influenciando a forma como as relações entre os

sujeitos da aprendizagem são estabelecidas. Aquelas alunas entendiam que suas aprendizagens se davam de forma diretiva do professor, ou seja, tinham a visão do professor como aquele que transmite o conhecimento, desprezando a importância do aluno na construção das aprendizagens, por conceberem não serem detentoras de conhecimentos passíveis de troca com o docente ou competentes e importantes naquele espaço de saber. Se eu agisse de forma diferente do esperado, elas não consideravam aula, porque estão muito vinculadas a essa concepção de aprendizagem.

Quando desafiadas a pensarem, a debaterem, entendiam que não era aula, já que suas concepções de aula são diferentes. Nessas propostas, era evidente que a turma não tinha compreensão da grande possibilidade de aprender. Mostravam-se, nessas atividades, como se estivessem no recreio, de uma forma mais solta, mais descompromissada, mas não menos potente.

Foi possível verificar que a turma ficava tranquila quando escrevíamos no quadro para que elas copiassem, pois mensuravam o aprendizado pela quantidade de conteúdo escrito no caderno. Quando não utilizávamos esse recurso, logo éramos perguntadas acerca do seu uso. O caderno era elemento obrigatório para aquelas alunas no que tange à construção do conhecimento. Entretanto, seu uso ficava restrito à simples cópia e não ao registro autoral de cada uma delas sobre suas percepções e necessidades no que diz respeito à aprendizagem.

4.3 O caderno como elemento de aprendizagem

A palavra “caderno” tem sua etimologia oriunda do latim *quaternum/ quattuor*, que significa quatro, já que as folhas eram grandes e dobradas em quatro. Não há registros documentais acerca de sua origem, entretanto, segundo Lopes (2006, p.43), a utilização do caderno se deu a partir do século XVI na Europa. Na origem da utilização do caderno, é possível verificar sua relação como um instrumento de controle dentro das instituições de ensino, visando à padronização e à disciplina. Atualmente, é instrumento didático utilizado na aprendizagem em diversos níveis educacionais (desde as etapas iniciais até a pós-graduação). Por meio dele, é possível visualizar a trajetória escolar do

aluno, sendo um bom recurso para diagnosticar as fraturas de aprendizagem e registrar os contextos de ensino (SANTOS; SOUZA, 2005). Nesse sentido, concluem que

Os cadernos escolares, vistos apenas na perspectiva da materialidade do registro, revelam elementos fundamentais da sala de aula e do processo de aprendizagem, mas não conseguem revelar os bastidores dessa produção, isto é, os inúmeros processos que compõem sua materialidade, verdadeiros desafios à escolarização plena. (SANTOS; SOUZA, 2005, p.1-3)..

A escrita foi a grande motivadora da utilização dos cadernos pelos colégios jesuítas na Europa e posteriormente por João Batista de La Salle no século XVI, já que se tratava de um suporte para ela, ao mesmo tempo em que disciplinava os corpos. Tal pedagogia visava ao ajuste dos corpos como produção de disciplina por meio do silêncio, do estudo e das atividades, mantendo os alunos “ocupados”, já que “a escola tem como responsabilidade adequar comportamentos através da didática e da disciplina, regulando os corpos, interiorizando boas maneiras e submetendo os corpos à autodisciplina” (NEUBERT; SCHLINDWEIN, 2014.p. 6). Dessa forma, pretendia-se o ambiente escolar como o local

[...] onde sujeitos escreventes encontrem-se em permanente ocupação, sendo o silêncio, a imobilidade e a obediência as exigências sustentadoras e produtoras das práticas de leitura e escrita executadas na sala de aula (SANTOS,V.M. , p.3).

Já no século XVIII, ainda na Europa, a escola passa a ser dirigida pelo Estado. Embora a escrita ainda se mantivesse no centro das intenções, houve uma redefinição quanto à instrumentalização dos conteúdos e das perspectivas. Os cadernos passam a ser incorporados pelas escolas públicas, o que lhes conferiu legitimidade.

Atualmente, os cadernos são compreendidos como instrumentos pedagógicos criadores de “práticas e saberes pedagógicos cimentadores de uma subjetividade moderna” (SANTOS, s/d, p.8). Podemos compreendê-lo não como “mero suporte físico, pelo contrário é um dispositivo que gera efeitos na dinâmica da sala de aula, através da interação dos alunos e professores na realização da tarefa escolar” (PORTO; PERES, 2009, p.2). Portanto, não há falar em sua utilização de forma neutra, uma vez que traz em seu uso elementos do contexto educacional e das relações existentes, inclusive de poder (SANTOS, 2008, p.32). Assim,

[...] a prática com cadernos cria uma rotina circular e viciosa que exigirá de seus escreventes a estruturação de comportamentos, tais como: aprender a permanecer por longos períodos de tempo sentados e concentrados em uma só atividade, em finos e calculados movimentos; permanecer em silêncio; acompanhar o ritmo de trabalho do grupo, ou seja, executar uma determinada tarefa sempre sobre um tempo estabelecido, sem desviar-se muito do tempo previsto; concluir sempre a atividade que foi destinada, sem deixar nada em branco; esperar a correção individual ou coletiva; esperar a ordem para mudar de atividade; dirigir o olhar somente para três pontos - para o quadro, para os o caderno ou para a professora. Neste sentido, pode-se dizer que são essas insistentes e repetitivas práticas que dia a dia irão configurando subjetivamente esses sujeitos, ou seja, dizendo a eles mesmos como e o que deverão ser: produtivos, disciplinados, obedientes e submissos. (SANTOS, s/d, p. 8)

Ainda hoje, podemos verificar que os cadernos “aparecem como organizadores do trabalho de sala de aula”, embora sem encontrar o olhar atento dos sujeitos das relações de ensino e aprendizagem – equipe pedagógica, professores e alunos – (NEUBERT; SCHLINDWEIN, 2014.p.9). Por isso, “os cadernos estão tão associados ao funcionamento escolar que mal se pode cogitar uma escola que não os adote. ” (SANTOS, 2008, p.32),

A utilização do caderno exige uma série de comportamentos que demonstram a cultura escolar (respeito às margens, escrita da data, etc). Nesse sentido, conforme Anabela Santos, citando Chartier, tais materiais escolares são “verdadeiros dispositivos de aculturação” já que “o ritual de preencher os cadernos seguido diariamente pelos alunos resulta em registros que revelam normas e valores que vigoram na cultura escolar em que estão inseridos” (SANTOS, 2008, p.35). Ainda, a autora referida,

[...] considera o caderno um produtor de saberes escolares. Há saberes cujo domínio passa a ser necessário em razão da utilização dos cadernos escolares. O aluno que utiliza o caderno deve conhecer conceitos como capa e margem, precisa respeitar a sucessão espacial das folhas, a sucessão temporal das tarefas (SANTOS, 2008, p.31).

O caderno é muito importante dentro da rotina escolar, inclusive pela forma como se perpetuou na prática docente, e, por isso, questiono seu uso e propriedade. Afinal de contas, o caderno é um elemento auxiliar na construção das aprendizagens ou é um mero instrumento de avaliação do professor? Ou seja, o caderno é do aluno ou do professor?

Durante a graduação, nas semanas de observação e no estágio docente, vi em algumas salas de aula que os cadernos e livros dos alunos ficavam na escola, o que foi possível verificar na minha turma de estágio. Mas é importante ressaltar que, caso as alunas quisessem levá-los para casa, era possível. Tal prática, sem criticá-la em si, reforça ainda mais a concepção pedagógica diretiva como aquela adotada pelos alunos e a relação quase que de proteção daquele companheiro diário na escola.

Enquanto pesquisava os materiais para a realização do presente trabalho, encontrei muitos materiais e algumas reportagens sobre o tema. Um desses materiais tinha como título “Caderno: vitrine da classe, espelho do aluno”³, chamando-me muito a atenção. Esse título já indica como o caderno é compreendido por muitos: instrumento de avaliação das aprendizagens e de comportamentos dos alunos. Nesse sentido, o caderno deixa de ser uma propriedade do aluno e passa a ser da escola, do professor, retirando, assim, a autonomia do discente na construção dos seus registros. Na turma em que realizei o estágio, os cadernos, embora dos alunos, não ficavam em seu poder. Após o seu uso, os cadernos eram guardados no armário da professora, o que comprova que há uma ideia de que o caderno é instrumento de controle utilizado pelo professor para auferir o progresso (ou estagnação) do aluno durante o percurso pedagógico.

O fato é que o caderno perde sua função precípua quando resumido apenas ao local em que se guardam cópias das aulas. Deve, portanto, ser preservada a sua utilização visando a garantir a autonomia do aluno proprietário, permitindo que ele registre o que achar necessário e importante para a sua aprendizagem. Não nego que a cópia faz parte do processo de aprender e a considero importante em alguns momentos, todavia, não lhe pode ser conferida a excelência de uma aula. Certa vez o professor Paulo Albuquerque, da Faculdade de Educação da UFRGS, fez uma pergunta em sua aula: “Quando sabemos que aprendemos?”, e sua resposta foi que “sabemos que aprendemos quando esquecemos”, ou seja, quando aquele conhecimento passa a fazer parte dos nossos esquemas de pensamento. Assim, o caderno é importante para construir a aprendizagem, mas não é ele quem determinará se aprendemos ou não.

³ Reportagem produzida por Anne-Marie Chertier publicada pela Revista Nova Escola em 01/01/2012, possível de ser acessada por meio do link <https://novaescola.org.br/conteudo/544/caderno-vitrine-da-classe-espelho-do-aluno>

5. REGISTRAR É IMPORTANTE, MAS...

Não podemos negar que o ato de registrar é fundamental no processo de aprendizagem, quando visa a oportunizar aos alunos experiências de reflexão e construção da aprendizagem. Entretanto, as atividades realizadas pelos alunos na escola estão, inúmeras vezes, calcadas em cópias, exercícios, provas, produções de desenho (SANTOS, 2008, p.16), o que remonta ainda ao princípio da utilização dos cadernos. Segundo Santos (2008), os registros feitos pelos discentes apresentam utilidade e relevância para o professor, já que possibilitam que ele

[...] acompanhe as aquisições de saberes de seus alunos, conheça seus progressos e dificuldades, faça avaliações. Correções, assinalamentos e recados escritos nesses materiais criam possibilidades de comunicação entre professor e alunos e, por vezes, permitem também a troca de informações com as famílias (SANTOS, 2008, p.16),

demonstrando a concepção pedagógica da Pedagogia Diretiva fundamentada no Empirismo.

Nesse sentido, o caderno, embora do aluno, tem como função dar subsídios ao professor sobre o processo de aprendizagem que os discentes realizam. Assim, o caderno continua a ser um instrumento de controle, de disciplinarização dos corpos no ambiente escolar, limitando a autonomia dos sujeitos.

O contexto educacional atual ainda é envolto por concepções de aprendizagem que entendem o professor como o detentor do conhecimento e o aluno como um mero receptor, embora vislumbramos a tentativa de muitos em demonstrar que aprender é um processo individual do qual o professor nenhum controle tem. Cabe ao educador se preparar para os desafios que a sala de aula impõe, capacitando-se permanentemente, tendo embasamentos teóricos fundantes da sua prática pedagógica, compreendendo-a.

Verificamos, ao longo da pesquisa, inúmeros trabalhos tratando sobre a importância do registro feito pelo docente para qualificar sua prática pedagógica, no que tange à avaliação e à reflexão sobre o atuar do professor, mas pouco (ou quase nada)

sobre a relação do aluno com o ato de registrar e o exercício da sua autonomia. Nesse sentido,

O fato de os cadernos não serem objetos de discussão nas escolas repetiu-se, durante muitos anos, nas produções acadêmicas e publicações. Ainda que os cadernos escolares se caracterizem por serem objetos que participam de modo determinante de vários processos que se dão nas escolas, chama a atenção a raridade com que apareciam nas publicações da área de educação até a década de 1990 (SANTOS, 2008, p.28).

Pesquisadores do campo da educação muito têm falado sobre a aprendizagem significativa, ou seja, dar ao ato de aprender e ao que se pretende ensinar significados, e não simplesmente basear a forma de ensinar na Pedagogia diretiva (aquela na qual o professor é visto como transmissor do conhecimento). Assim, não se pode pensar em educação aplicando “práticas bancárias”, ou seja, trabalhar da mesma forma sempre, sem considerar as subjetividades envolvidas. (FREITAS; MACHADO; SOUZA, 2017, p.7).

Segundo Daher (2008), aprender de forma significativa implica em conferir valor e importância para o que está sendo proposto, relacionando-o com questões pessoais daquele sujeito. Ademais, cabe ressaltar que nenhuma aprendizagem é igual à outra, pois depende das condições pré-existentes do sujeito. Por isso, nenhum caderno pode ser igual, sob pena de estarmos ferindo a autonomia. Sobre isso, pode-se afirmar que

O aprender na escola precisa acontecer de forma significativa, dessa maneira a apropriação do conhecimento não pode partir do nada, mas sim do conhecimento prévio, dos interesses e das experiências dos alunos. A aprendizagem torna-se significativa quando o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento dos alunos passando a adquirir significado para ele ao manter relação com a sua vivência. (DAHER, 2008, p. 4).

Os cadernos das alunas da minha turma nada tinham de autorais quanto aos conteúdos ali registrados, já que eram resultado das cópias realizadas do que os professores anotavam no quadro. Inclusive, algumas vezes, utilizei o quadro para anotações do que estava sendo conversado em aula, para posterior retomada. Em todas esses momentos, a aluna da fala que originou este trabalho copiava. Outras, por sua vez, sempre perguntavam se precisava copiar, esperando um sim como resposta. Ao observar os cadernos, as únicas coisas distintas, e que, portanto, conferiam cunho autoral ao

registro, eram alguns enfeites que algumas alunas faziam ou o tamanho da letra, mas o conteúdo do registro era sempre o mesmo. As alunas aproximavam-se das práticas copistas existentes na Idade Média. Tentamos propor atividades em folhas algumas vezes, mas as alunas sempre colavam as folhas no caderno. Era possível ver a apreensão delas sobre aquilo que estávamos conversando ser “matéria” e não ser anotado, como se isso significasse que aquele aprendizado fosse se perder.

O ato de registrar é importante no âmbito escolar visando à construção do conhecimento, entretanto, deve-se pensar com maior responsabilidade nesse ponto. Nesse sentido, precisa-se refletir acerca do que se pretende registrar e por quais motivos, fugindo assim da simples cópia, já que, nesse ato de escrever,

[...] percebe-se que as experiências, como o diário de registros, no âmbito do ensino, em diferentes contextos, deflagram processos de (trans)formação das relações de ensinar e de aprender, ampliando as condições para o diálogo entre educador/a e educandos. Processos de (trans)formação que tanto vêm proporcionando o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas, quanto vêm produzindo dados para a investigação sobre o ensino a partir da documentação da experiência (FREITAS; MACHADO; SOUZA, 2017, p.11).

Muitos professores e alunos fundamentam seus fazeres docentes e suas experiências discentes no modelo epistemológico da Pedagogia Diretiva, mesmo que inconscientemente, como é o caso das minhas alunas. Nosso modelo educacional conteudista prioriza a quantidade de conhecimentos decorados em vez da construção do conhecimento para além dos muros escolares. Essa relação foi retratada em uma música do cantor Gabriel Pensador, gravada em 1995, que nos serve de reflexão, já que diz em seu refrão: “Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci. Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi”.

Vislumbra-se o ato de registrar em cadernos (ou fichários) como importante método de construção do conhecimento. Entretanto, os educadores devem compreendê-lo como exercício e construção da autonomia, inclusive porque os cadernos e registros pertencem a quem os elabora, ou seja, aos alunos. Por isso, não pode o professor tentar controlar o uso dos cadernos e o que se registra neles. Nesse sentido, pode-se afirmar que

[...] para além de uma técnica, entendo os Registros como instrumento para a construção do humano, pois eles deixam marcas do vivido, das reflexões sobre elas, e abrem-se, indefinidamente, para novas possibilidades de retomada e atribuição de sentidos. O humano que se constitui, por sua vez, pela relação com o outro, pelo entrelaçamento das histórias individuais, pelo tecido das histórias coletivas (WARSCHAUER, 2017, p. 16).

Entretanto, não podemos deixar de considerar que há diferentes estilos de aprendizagem e o registro no caderno não é a única forma de construir o conhecimento. A sala de aula é composta por inúmeros sujeitos que apresentam diferentes meios de se relacionar com a aprendizagem. Embora haja estudo científico sobre os modos de aprender, nenhum deles pode captar em sua magnitude todas as variáveis e modos de aprender. Nesse sentido, Schmitt e Domingues referem que

[...] nenhum instrumento pode captar toda a riqueza do estilo de aprendizagem. Ao descrever todos os modelos, identificou-se que os alunos podem e devem desenvolver suas habilidades alinhadas a cada tipo de estilo de aprendizagem. (SCHMITT; DOMINGUES, 2016, p379).

Dessa forma, os estilos de aprendizagem corroboram os discursos científicos produzidos no sentido do olhar sensível para cada aluno que compõe aquele grupo escolar. Cada turma é o resultado da soma de potencialidades de seus sujeitos que são, por óbvio, únicos, tornando também este grupo incomparável. Logo, o caderno como instrumento pedagógico de aprendizagem somente consegue alcançar toda a sua potencialidade se respeitar as individualidades, e isso quer dizer que os alunos devem ter liberdade sobre o que registrar em seus cadernos da forma como melhor lhes convier, objetivando a aprendizagem, e não somente o que for orientado pelo professor.

Como referido ao longo deste trabalho, somente dei-me conta dos modelos pedagógicos que permeavam a minha relação de ensino e aprendizagem com aqueles sujeitos ao término do estágio. Dei-me conta da profundidade desse tema somente após esta pesquisa. Fico pensando que posturas eu poderia ter adotado como docente dentro daquela sala de aula para potencializar o aprendizado das minhas alunas. Muito é falado na área da Educação sobre precisarmos compreender nossos alunos, entendendo suas demandas e necessidades, adaptando os currículos escolares para uma compreensão para além dos muros escolares. Hoje, enxergo o quão necessário se faz que os professores, independentemente do meio no qual estão inseridos, tenham conhecimentos sobre a existência dos modelos pedagógicos e como eles se relacionam com os modelos

epistemológicos, objetivando uma melhoria na prática docente e, conseqüentemente, maior relação dos alunos com o objeto a ser aprendido.

Hoje, após esta pesquisa, minha atuação docente seria mais qualificada, atentando para as relações estabelecidas entre as alunas e seus registros, estimulando-as a registrar de forma mais livre e confiante. Inicialmente, não proporia atividades que não demandassem o caderno, já que ele configura um elemento fundamental para essas alunas. Gradualmente, iria oferecendo propostas mais condizentes com a Pedagogia Relacional, sem, contudo, abandonar o ato de registrar. Promoveria uma mudança conceitual de seu uso, conferindo maior importância às produções autônomas das alunas em seus cadernos do que às cópias realizadas.

O ato de aprender está intimamente ligado ao estado emocional a que os alunos estão submetidos. Dessa forma, faz-se necessário que o professor promova um ambiente tranquilo e confiante para que os alunos possam se expressar de forma segura, acarretando, portanto, a subsunção do conhecimento aos objetivos traçados.

6. CONCLUINDO, MAS NÃO ENCERRANDO A DISCUSSÃO

Durante a realização deste estudo, percebi o quanto o tema do registro do aluno é pouco explorado, ao mesmo tempo em que é essencial para a dinâmica escolar. Poucos foram os achados sobre a importância do registro discente durante o levantamento bibliográfico. No decorrer da pesquisa, achei muito material tratando da importância do registro realizado pelo professor, como instrumento qualificador da prática docente, mas pouco acerca do registro discente e como ele reflete a concepção de aprendizagem do aluno. Assim, verifica-se a influência do ato de registrar na forma como o professor deve conduzir a sua prática docente,

Se, para haver aprendizagem, ela deve ser significativa, podemos concluir que os registros elaborados pelos alunos não podem ser somente oriundos da cópia. Necessitam ser resultados de reflexão, debates, de construção. Dessa forma, precisa ser incentivado o registro autoral do discente para que resulte em aprendizagem. Neste quesito, não desconsidero a importância do material produzido pelo professor e copiado pelo aluno. Questiono, entretanto, a expressão autoral do discente na construção do seu caderno, com elementos trazidos pelo professor para auxiliar no processo de aprendizagem, como também a seleção de informações pelo aluno que lhe facilitem a compreensão e o aprendizado.

Vislumbrei que aqueles sujeitos que se filiam, ainda que sem ciência de tal adoção, ao modelo da Pedagogia Diretiva estão intimamente ligados à necessidade da utilização do caderno nas aulas, o que é plenamente compreensível, pois, se o professor é o detentor do conhecimento, será ele então o transmissor desses saberes. Dessa forma, é imprescindível que o aluno tenha algum lugar do qual coletar todos esses ensinamentos. Como as minhas alunas estavam vinculadas a essa ideia, não poderiam, portanto, entender de forma diferente a utilização do caderno.

Refletindo sobre a prática e sobre os modelos pedagógicos, pude compreender porque nossas propostas em certas ocasiões não “davam certo” na minha avaliação. Primeiramente, o nível de exigência do meu trabalho estava muito alto, pois, ao longo

da prática, criei muitas expectativas sobre o desenvolvimento das propostas, quase que tentando regular a aprendizagem das alunas. Ademais, posso ter conferido uma expectativa específica (como o ato de registrar das alunas deveria se dar), perdendo assim, a potencialidade dos registros realizados, já que deveria considerar o processo que as levaram até aquele momento. Logo, estava agindo da forma contrária ao modelo pedagógico que eu acreditava adotar.

Durante esta pesquisa, minha prática docente foi ficando cada vez mais exposta para mim, no sentido de eu compreender o meu papel como tal. Passei a questionar não só as concepções de aprendizagem das alunas durante o estágio, mas as minhas próprias. Será que as minhas concepções teóricas refletiam na minha prática docente? Nessa relação quase simbiótica entre ensinar e aprender, percebi a importância das falas dos meus professores da graduação quanto a conhecer nossos alunos, nosso grupo, pois somente assim seríamos capazes de realizar uma prática docente qualificada

Foi depois dela que entendi o quão importante é o trabalho realizado na EJA e como os sujeitos da relação de aprendizagem (professores, alunos, coordenação pedagógica) ainda estão presos em concepções sobre o ensinar e o aprender que se perpetraram em nossa sociedade sem que parássemos para refletir sobre elas. Eu mesma cheguei na escola querendo propor inúmeras atividades diferentes do modelo padrão de aula (copiar no caderno) e não compreendia porque as minhas alunas não se envolviam tanto nessas propostas. Elas davam mais atenção às tarefas por afetuosidade às docentes do que pela importância conferida por elas ao trabalho.

Minha concepção pedagógica de ensinar não estava em sintonia com a concepção pedagógica de aprender que as alunas tinham, ou melhor, a minha prática pedagógica não estava em consonância com a concepção pedagógica que achava mais acertada. Eu, enquanto docente, achava que fundamentava minha atuação na Pedagogia relacional e em Paulo Freire, objetivando construir o conhecimento junto aos alunos, não os compreendendo como “tábulas rasas”, ou seja, eu (professora) detentora do conhecimento e eles apenas receptores do que eu poderia transmitir. Era possível perceber, ainda que de forma implícita, que as cinco alunas que contribuíram para este trabalho, estavam arraigadas ao modelo epistemológico empirista e, conseqüentemente,

ao modelo da Pedagogia diretiva. Minhas alunas se constituíam como alunas tendo posturas que julgavam ser de alunas, que foram “ensinadas” pela nossa cultura. Elas desempenhavam o seu papel de discente compreendendo que a elas competia submeter-se ao que o professor fala, sem qualquer questionamento. Por isso, suas posturas eram no sentido de ficar quietas, prestar atenção para não perder nenhum conhecimento que o docente estaria transmitindo.

No decurso da minha prática como estagiária em uma Totalidade 1 na Educação de Jovens e Adultos, objetivei levar para aqueles sujeitos atividades e propostas que realmente pudessem fazer algum sentido na vida deles (uma pretensão muito grande, já que não posso prever o que fará ou não diferença na vida dos alunos). Entretanto, muitas das propostas não alcançaram os objetivos que eu, como educadora, havia traçado, devido à ideia tão enraizada em praticamente todos os alunos componentes do nosso grupo da necessidade do uso do caderno. Ademais, somente após o término da prática docente, dei-me por conta da profundidade deste tema e como pensar sobre as concepções de aprendizagem dos alunos e dos professores faz toda a diferença na relação de ensino e aprendizagem que vai se construindo.

Não propus que juntas, professoras e alunas, pensássemos a respeito do que entendemos por ensinar e aprender e como essa relação dual acontece. Nós, enquanto professoras, estamos tão preocupadas com a aprendizagem que esquecemos de olhar para antes dela. Para que haja aprendizagem, preciso entender como esse processo acontece, o que é necessário para acontecer. Somente após uma reflexão cuidadosa e profunda, podemos avançar (partir para o planejamento). Por isso, a formação continuada de docentes é tão necessária, pois permite que o docente possa voltar a ocupar o papel de aluno, refletir sobre sua prática como professor e como se coloca diante das situações, facilitando ainda a reflexão sobre nós mesmos. Refletir sobre o que norteia a nossa atividade, quais princípios fundamentam o fazer do professor é o primeiro passo para que alcancemos o nosso maior objetivo: que aquilo que construímos juntos aos nossos alunos faça a diferença na vida deles (e nas nossas, claro).

No decorrer do estágio curricular, fomos precisando adaptar nossas propostas, vinculando-as ao uso do caderno, já que minhas alunas necessitavam desse instrumento.

Precisei revisitar a minha concepção pedagógica para que a aprendizagem pudesse acontecer, ressignificando-a, já que as alunas compreendiam a estrutura de aula de forma diferente da minha. Percebi que nossas propostas não chegavam, em toda a sua potência, às alunas, porque elas não as viam como propostas educativas e vinculadas aos conhecimentos que pretendiam construir indo à escola (no caso da minha turma, aquisição do sistema de escrita alfabético). Portanto, como referi anteriormente, ficou claro para mim que eu também agia conforme a Pedagogia Diretiva, achando que estava vinculada à Pedagogia Relacional. Intencionalmente, pretendia apresentar propostas nas quais juntas, professoras e alunas, construíssem o conhecimento. Entretanto, criava expectativas e objetivos específicos para aqueles processos, desconsiderando os avanços das minhas alunas, por avaliá-los pelos meus parâmetros de julgamento, e não considerando o percurso de cada uma. Eu acreditava que minha concepção pedagógica como docente era diferente da concepção pedagógica das minhas alunas. Isso acabou por não potencializar tanto as nossas aulas. Como já referido, somente dei-me por conta dessa realidade ao término do estágio.

Embora o meu despertar tenha se dado um pouco tarde, ao avaliar minhas posturas, é possível perceber que ao ressignificar minha concepção pedagógica, aproximei-me mais do modo como as alunas compreendiam o ato de aprender, e conseqüentemente, do modelo pedagógico que eu achava que estava filiada. Compreendi que somente após a realização deste trabalho entendi o que verdadeiramente significa adotar a concepção da Pedagogia Relacional. Iniciei o trabalho acreditando que a prática docente não havia alcançado os resultados que eu esperava porque a concepção de aprendizagem das minhas cinco alunas eram diferentes da minha. Contudo, ao finalizar este estudo, percebi que eu também me filiava no Modelo Pedagógico da Pedagogia Diretiva, quando traçava objetivos e propostas de aulas que não respeitavam os processos de aprendizagem de cada uma delas. Frustrrei-me durante a prática porque não tive consciência de que eu também adotava o Modelo Pedagógico centrado no professor, embora propusesse atividades que, a meu ver, desafiavam as alunas.

Dessa forma, pude propor provocações que permitiram reflexões, inclusive sobre como aprendemos. Talvez, se eu tivesse tido mais tempo com aquelas mulheres, poderia ter visto mais concretamente a mudança de paradigmas no que tange à aprendizagem. No início do trabalho, o caderno era um elemento essencial das aulas; ao longo do semestre, ao propormos atividades sem o seu uso, como, por exemplo, jogos ou atividades com imagens e letras móveis, já não eram mais perceptíveis a ansiedade e a necessidade de registrar. Percebiam, assim, que também aprendiam de outras maneiras. Portanto, foi possível vislumbrar a aproximação das discentes ao princípio da pedagogia relacional.

Após esse percurso de pesquisa e reflexão, entendo que o caderno é elemento indispensável para esses sujeitos pela segurança que ele lhes proporciona, é um elemento cultural da sala de aula que auxilia na construção da subjetividade dos sujeitos. A concepção conteudista de educação perpassa o ambiente escolar impregnando esses alunos, que são adultos, fazendo-os compreender o ato de aprender de acordo com a quantidade de coisas que escrevem e registram em seus cadernos. Por isso, uma aula que não utiliza o caderno não é produtiva para eles, já que carregam em si toda a história desse dispositivo pedagógico e o peso da disciplinarização dos corpos, da imobilidade, do silêncio, da reprodução e da cópia. Esses sujeitos sentem-se inseguros com a liberdade dada a eles em aula, porque não compreendem que somente assim constrói-se efetivamente conhecimento. Ademais, aprendemos inúmeras lições na vida e não dependemos do caderno para lembrar.

Compreendendo essa configuração escolar, cabe ao professor pensar formas de trabalhar com seus alunos de modo a construir uma nova concepção de aprendizagem, demonstrando a eles que o caderno é sim importante para registrar o que os alunos acham importante em aula, e não apenas um instrumento utilizado para anotar o que o professor construiu e “passou no quadro”. Assim, precisamos pensar em novas estratégias para a utilização do caderno a fim de potencializá-lo como instrumento pedagógico de aprendizado e de exercício de expressão autoral.

O estágio curricular em uma turma de jovens e adultos tornou-me uma pessoa melhor, diferente não apenas como professora em formação, mas principalmente como

pessoa, já que me deparei com realidades e histórias de vida tão diferentes da minha. Passei a exercitar, com maior respeito e frequência, a empatia, sentimento tão em desuso atualmente. Pensamos tanto nas obrigações que temos que dar conta (como conteúdo, preparação de aulas) que, não raras vezes, esquecemos do maior objetivo do professor: Aprendizagem do aluno. Sem mencionar os saberes que esses sujeitos detêm e nós não. Também pude ver como as minhas alunas se desmerecem, não valorizam os seus próprios saberes que construíram ao longo da vida e conferem a nós, professores, um poder que não temos. Não somos nós, docentes, que fazemos os estudantes aprenderem. Todos, discentes e docentes, aprendem porque são capazes de estabelecer vínculos. Entretanto, as minhas alunas entendiam ser o conhecimento somente como aquele oriundo da escola.

Precisamos, enquanto docentes, promover um processo de ensino e aprendizagem que viabilize o empoderamento dos alunos, capacitando-os para perceberem a si mesmos como agentes fundamentais em nossa sociedade e que a escola é um lugar deles também, não como uma chance (como ouvi da minha aluna) mas como um direito. E que, ao mesmo tempo em que eles aprendem, nos ensinam também.

Dessa forma, o ato de registrar para o aluno deve ser visto como uma possibilidade de construção do conhecimento e o próprio exercício de sua autonomia. Deve registrar não somente o que o professor entende como necessário, mas também aquilo que ele mesmo julga importante para a sua compreensão.

Realizar esta pesquisa ampliou minha forma de ver a relação entre professor e aluno e como a construção do conhecimento é coletivo, mútuo, colaborativo. Percebi que o processo de ensinar e aprender não está restrito ao ambiente escolar, mas acontece em todos os lugares e em todos os momentos, basta que haja pessoas. E que a grande maioria dos nossos aprendizados ao longo da vida não foram registrados em cadernos, pois aprender é um processo natural, permanente e constante ao qual todos nós estamos submetidos.

Este trabalho demandou muito esforço, pois envolveu um grande percurso de pesquisa. Parti de uma situação desconfortável como motivação, visando a compreender o motivo pelo qual ela havia acontecido. Para tanto, precisei estudar sobre métodos de

pesquisa para tornar minha inquietação um assunto capaz de transformar-se em um trabalho científico. Depois disso, precisei ler muito e estudar os modelos pedagógicos e epistemológicos para compreendê-los e então relacioná-los às situações fáticas de sala de aula. Em meio à pesquisa, percebi que as concepções de aprendizagem das alunas refletiam muito em seus comportamentos dentro do ambiente escolar e na importância que conferiam ao ato de copiar.

Ao estudar todos esses temas e tópicos, me constituí como docente, qualificando a minha prática e as minhas reflexões. Nunca mais serei a mesma depois dessa turma. Espero ter deixado um pouco de mim com elas, porque elas deixaram muito delas comigo. Serei uma professora melhor porque elas me ensinaram a olhar não somente para elas, mas para mim também.

E pensar que todas essas reflexões surgiram de um episódio que me desacomodou e que pensei não me levar a lugar algum. Nós e nossas concepções e pré-conceitos. Como é bela a educação, que nos oportuniza nos (re)construirmos todos os dias!

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E.D. A; LÜDKE, Menga; MARLI,. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. EPU. São Paulo, 1986, p. 25-44.
- BASSO, F.P; ABRAHÃO, M.H.M.B. **Autorregulação da aprendizagem no contexto escolar: uma abordagem baseada em Ateliês biográficos de projetos**. In: EDUCAR EM REVISTA, Curitiba, Brasil, Edição Especial n.1, p. 171-189, jun. 2017.
- BECKER, Fernando. **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos**. In. Paixão de Aprender. Silva. L.H e Azevedo, J.C. (Orgs.) RJ Petrópolis: Vozes, 1995.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2018.
- DAHER, Alessandra Ferreira Beker. **Aluno e professor: protagonistas do processo de aprendizagem**. Disponível em <http://www.campogrande.ms.gov.br/semad/wp-content/uploads/sites/5/2017/03/817alunoeprofessor.pdf>>. Acesso em 25 març. 2019.
- DURANTE, Marta. **Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FERNANDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artmed, reimpressão 2014.
- FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão**. 2011. Disponível em: <http://continuandoformacao.blogspot.com/2011/07/observacao-registro-e-reflexao.html>>. Acesso em: 25 novembro 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de; MACHADO, Maria Elisabete; SOUZA, Micheli Silveira de. O diário de registros como instrumentos de (trans)formação docente. In **Ambiente & Educação**, v. 22, n.2, p. 6-27, 2017. Disponível em <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/download/7886/5099>>. Acesso em 28 março 2019.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Disponível em <http://197.249.65.74:8080/biblioteca/bitstream/123456789/716/1/Metodologia%20da%20Pesquisa%20Cientifica.pdf>>. Acesso em 07 maio 2019.

GOULART, Iris Barbosa. In JOSÉ, Elisabete da Assunção; COELHO, Maria Teresa. **Problemas de aprendizagem**. SP: Editora Ática, 2006.

GREDEL, Marlene Terezinha. **De como a didatização separa a aprendizagem histórica do seu objeto**: um estudo a partir da análise de cadernos escolares. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2009. Disponível em <http://www.ppge.ufpr.br/teses/D09_grendel.pdf> . Acesso em 27 março 2019.

HILÁRIO, Luiza Peruch. **A importância do registro escrito na construção da prática pedagógica**. Criciúma, 2004. Disponível em <http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/modulo_6/situacoes_de_aprendizagem/material_apoio/artigo_importancia_do_registro_na_pratica_do_educador.pdf>. Acesso em 25 março 2019

LIMA, Rosana de Fátima. **Registrar pra quê? Pra quem?** In IV Encontro de Educação Matemática nos Anos Iniciais e III Colóquio de Práticas Letradas. São Carlos, SP. Disponível em <<http://www.pnaic.ufscar.br/files/events/annals/fae23ece21e1e0b535704aaf74cefc9.pdf>>. Acesso em 25 março 2019.

LOPES, Isa Cristina da Rocha. **Cadernos escolares**: memória e discurso em marcas de correção. Rio de Janeiro: PG em memória social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, 2006. Disponível em <<http://www.memoriasocial.pro.br/documentos/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Diss192.pdf>>. Acesso em 27 março 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: Teoria, Método e Criatividade. Editora Vozes. Rio de Janeiro. 2003, 80p.

NEUBERT, Caroline Guião Coelho; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. **Cadernos escolares e práticas pedagógicas**. In Congresso Integral e tempo integral: da educação infantil ao ensino fundamental. 2014. Disponível em <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/16_04_2014_10.08.33.87cd6d87435709231a3e1607d0c932dc.pdf> . Acesso em 27 março 2019.

PERRENOUD. Philippe. Organizar e dirigir situações de aprendizagem. In: ZABALLA, Antoni; et al. **Didática Geral**. Porto Alegre, 2016, p. 68.

PORTO, Gilceane C.; PERES, Eliane. **Concepções e práticas de alfabetização**: O que revelam cadernos escolares de crianças? Disponível em <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT10-5894--Int.pdf>> Acesso em 27 março 2019.

RICACHESKI, Lissane Dolores. **Aula-passeio na eja: mais que diversão, espaço de aprendizagem**. Trabalho de Conclusão de Curso- Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2015. Disponível em <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/133596/000985105.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 13 jul. 2019.

SANTOS, Anabela Almeida Costa e; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Cadernos escolares**: como e o que se registra no contexto escolar? In: *Psicol. esc. educ.*, Campinas, v.9, n.2, p.291-302, dez. 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 25 março 2019.

SANTOS, Anabela Almeida Costa e. **Cadernos e outros registros escolares da primeira etapa do ensino fundamental**: um olhar da psicologia escolar crítica. Rebello de Souza. São Paulo, 2008. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-06062008-155509/pt-br.php>>. Acesso em 27 março 2019.

SANTOS, Vera Mendes dos. **Caderno escolar**: um dispositivo feito peça por peça para a produção de saberes e subjetividades. Disponível em <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/7111.pdf>>. Acesso em 27 março 2019.

SILVA, Solimar. **50 atitudes do professor de sucesso**. Editora Vozes. Rio de Janeiro. 2014.

SCHLEMMER, Eliane. Projetos de Aprendizagem Baseados em Problemas: uma metodologia interacionista/construtivista para a formação de comunidades em ambientes virtuais de aprendizagem. In: **Revista Digital Da Cva**, v.1, n. 2, novembro, 2001.

SCHMITT, Camila da Silva; DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza. Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo. In: **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas) Jul. 2016, Volume 21 Nº 2 Páginas 361 - 386. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v21n2/1982-5765-aval-21-02-00361.pdf>>. Acesso em 12 abr. 2019.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

WARSCHAUER, Cecília. Registros como instrumentos de formação e de criação. In: **Caderno de Registro do Macu** (Pesquisa). São Paulo: Teatro Escola Macunaíma, n.10, agosto, 2017.