

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CAROLINE GUIÃO COELHO NEUBERT

**OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELAS CRIANÇAS AOS SEUS  
CADERNOS ESCOLARES**

**Florianópolis (SC)  
2013**



CAROLINE GUIÃO COELHO NEUBERT

**OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELAS CRIANÇAS AOS SEUS  
CADERNOS ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção de grau de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Luciane Maria Schlindwein, Dr.<sup>a</sup>

**Florianópolis (SC)  
2013**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Neubert, Caroline Guião Coelho

Os sentidos atribuídos pelas crianças aos seus cadernos escolares / Caroline Guião Coelho Neubert ; orientadora, Luciane Maria Schlindwein - Florianópolis, SC, 2013.  
155 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Caderno escolar. 3. Crianças. 4. Sentido. 5. Práticas Pedagógicas. I. Schlindwein, Luciane Maria. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha orientadora, Luciane Maria Schindwein por ter acreditado no desenvolvimento desse trabalho e pela grande contribuição na minha formação profissional, intelectual e pessoal. Pelos momentos de orientação e pelas conversas informais que contribuíram com a realização de um sonho.

Às professoras do Programa de Pós-Graduação, que acompanharam minha trajetória acadêmica e socializaram seus conhecimentos teóricos e suas experiências, a fim de contribuir com a realização desta pesquisa.

Aos membros desta banca, que gentilmente aceitaram ler esta pesquisa e discutir o tema dos cadernos escolares e, pensando juntas desde a qualificação, buscamos aprimorar nossas reflexões e contribuir com a Educação que tanto almejamos.

À minha professora da graduação, Denise Rosa Medeiros por me mostrar a beleza e a responsabilidade que é ser professor(a) e por estar sempre disposta a ajudar na realização desta pesquisa, mesmo quando não possuíamos mais o mesmo vínculo institucional.

À Berna, da Biblioteca Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina, pela sua disponibilidade e por auxiliar no rigoroso e árduo processo de levantamento bibliográfico nos diferentes banco de dados.

Ao NUPEDOC, Núcleo de Pesquisa sobre o Trabalho e a Formação Docente na/para Educação Básica pelos momentos de estudo, de troca, de pesquisa e de reflexões que contribuíram com o meu processo de crescimento, enquanto pesquisadora.

Ao CNPq pela bolsa concedida durante o período da realização do mestrado, que me possibilitou a dedicação exclusiva tão importante neste momento de estudo.

Aos meus pais, Enilto de Oliveira Neubert e Denise Guião Coelho Neubert que sempre me incentivaram, cobraram e me impulsionaram a ir além dos meus limites, desde o início da minha escolarização.

Aos meus avós, Carlos do Nascimento Coelho, Neir Guião Coelho, Irma de Oliveira Neubert e Arlindo Neubert (*In Memoriam*) que sempre se mostraram dispostos a ajudar no que fosse possível, tanto financeiramente, pessoalmente ou intelectualmente.

Ao meu irmão, Guilherme Guião Coelho Neubert que sempre incentivou a realização desta pesquisa.

Ao meu namorado, Fábio Jorge Martins, pela força, carinho, compreensão e apoio durante estes dois anos intensos de estudo. Agradeço ainda pela longa paciência, pelos intermináveis momentos de conversa ao telefone e pela presença que, ainda que distante, sempre se mostrou presente.

Às minhas amigas de mestrado, Silviane Bueno e Wanessa Bruna Santos Brito por dividirem os momentos de angústia e de felicidade e pela amizade que construímos.

Às minhas eternas amigas de graduação, Rêneli Rodriguez Correa e Francielly Regina de Oliveira pelos momentos de conversas e pela amizade que, mesmo com o tempo e com a distância que nos separam nunca deixou de existir.

À escola e às crianças que possibilitaram e fizeram parte da realização desta pesquisa e me permitiram fazer parte dos seus mundos e tentar compreender seus pontos de vista, anseios e angústias.

Agradeço ainda a todos aqueles que porventura não mencionei o nome aqui, mas que fizeram parte da realização deste sonho.

A todos, muito obrigada!

## RESUMO

Durante o passar dos séculos, os cadernos escolares vêm sofrendo um processo de naturalização. Todavia, o que se percebe é que, ainda que naturalizados, o uso deste material não é natural para as crianças, que cotidianamente demonstram suas dificuldades ao manusear este objeto. Este processo de naturalização, associado aos usos deste material nas salas de aula dos dias de hoje é que nos motiva a pensar e discutir, acerca dos sentidos atribuídos pelas crianças aos seus cadernos escolares. Assim, esta pesquisa tem como objetivo principal investigar os usos e os sentidos atribuídos pelas crianças, no primeiro ano do Ensino Fundamental, aos seus cadernos escolares. Deste modo, este estudo de cunho qualitativo e de tipo etnográfico embasou-se nos seguintes procedimentos metodológicos: a observação participante do processo de ensino-aprendizagem; encontros informais com os alunos e com a professora; intervenção; análise de documentos (cadernos escolares); entrevista semiestruturada; e diário de pesquisa. A pesquisa foi realizada em duas etapas: a primeira delas consistiu no levantamento bibliográfico, realizado com o intuito de mapear os estudos já desenvolvidos sobre a temática e contextualizar historicamente a questão problematizada; e a segunda etapa consistiu na pesquisa empírica realizada em duas turmas de primeiro ano de uma escola municipal de Florianópolis, na qual foi observada uma turma no ano de 2012.2 e outra turma no ano de 2013.1. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as crianças e com a professora regente de cada turma. Os dados foram analisados a partir da Análise de Conteúdo, tendo como referência as ideias de Bardin (2011). Os dados analisados mostram o quanto os sentidos atribuídos a este material pelos professores diferem dos sentidos atribuídos a este material pelas crianças. Estes indicativos revelam o quanto o uso do caderno escolar ainda é um tema que necessita de reflexão, discussão e planejamento, para que, de fato, este material atenda a finalidades pedagógicas.

**Palavras-Chave:** Caderno escolar. Crianças. Sentido. Práticas Pedagógicas.

## ABSTRACT

During the centuries, the notebooks are undergoing a process of naturalization. However, what we see is that even naturalized, the use of this material is not natural for children who daily demonstrate their difficulties when handling this material. This naturalization process together the use of these materials in the classroom of the day today is what motivates us to think and discuss about the meanings attributed by the children at their school notebooks. Thus, this research aims at investigating the uses and meanings attributed by the children in the first year of primary school to their school notebooks. Thus, this study of a qualitative and ethnographic based on the following instruments: participant observation of teaching and learning, informal meetings with students and with the teacher, intervention, analysis of documents (notebooks), semi-structured interviews and diary research. The research was conducted in two stages: the first is the literature review conducted in order to map the studies already undertaken on the theme and contextualize historically problematic issue and the second step is the empirical research carried out in two groups of first year of a municipal school in Florianópolis in which there was a class in the year 2012.2 and another class in the year 2013.1. Were conducted semi-structured interviews with the children and with the teacher every class regent. Data were analyzed using the content analysis, with reference to the ideas of Bardin (2011). The data analyzed show us how the meanings attributed to this material by teachers differ from the meanings attributed to this material by children. These indicators show how the use of school notebook is still a topic that needs reflection, discussion and planning, so that in fact this material meets the educational purposes.

**Keywords:** Notebook school. Children. Sense. Pedagogical Practices.

## LISTAS DE FIGURAS

<b>Figura 1 -</b>	Atividade de listagem de materiais obrigatórios para as aulas realizadas no caderno de diário.....	<b>86</b>
<b>Figura 2 -</b>	Atividade de listagem de materiais obrigatórios para as aulas realizadas no caderno de diário.....	<b>87</b>
<b>Figura 3 -</b>	Atividade de deveres com o visto da professora...	<b>90</b>
<b>Figura 4 -</b>	Atividade de deveres com o visto da professora...	<b>90</b>
<b>Figura 5 -</b>	Escrita individual e espontânea realizada pela criança em sala de aula.....	<b>93</b>
<b>Figura 6 -</b>	Escrita individual e espontânea realizada pela criança em sala de aula.....	<b>94</b>
<b>Figura 7 -</b>	Recados escritos por colegas na contra capa do caderno.....	<b>94</b>
<b>Figura 8 -</b>	Colagem de adesivos na contra capa do caderno..	<b>95</b>
<b>Figura 9 -</b>	Colagem de adesivos na capa do caderno.....	<b>95</b>
<b>Figura 10 -</b>	Cópia realizada em letra cursiva pela criança de atividade escrita em caixa alta pela professora no quadro.....	<b>103</b>
<b>Figura 11 -</b>	Criança apagando a cópia realizada em letra cursiva.....	<b>103</b>
<b>Figura 12 -</b>	Identificação dos cadernos com etiquetas.....	<b>104</b>
<b>Figura 13 -</b>	Cópia realizada pela criança no caderno reproduzindo a organização espacial que a professora realiza no quadro.....	<b>117</b>
<b>Figura 14 -</b>	Cópia realizada pela criança no caderno reproduzindo a organização espacial que a professora realiza no quadro.....	<b>117</b>
<b>Figura 15 -</b>	Cópia realizada pela criança no caderno reproduzindo a organização espacial que a professora realiza no quadro.....	<b>118</b>
<b>Figura 16 -</b>	Cópia realizada pela criança no caderno reproduzindo a organização espacial que a professora realiza no quadro.....	<b>118</b>
<b>Figura 17 -</b>	Registro espontâneo de Gabriela reproduzindo a escrita da pesquisadora.....	<b>120</b>

<b>Figura 18 -</b>	Registro espontâneo de Douglas reproduzindo a escrita da pesquisadora.....	<b>120</b>
<b>Figura 19 -</b>	Registro espontâneo de Ana reproduzindo a escrita da pesquisadora.....	<b>121</b>
<b>Figura 20 -</b>	Atividade realizada no caderno de deveres com o visto da professora.....	<b>122</b>
<b>Figura 21 -</b>	Decoração da sala de aula confeccionada pelas crianças.....	<b>124</b>
<b>Figura 22 -</b>	Trava-língua.....	<b>125</b>
<b>Figura 23 -</b>	Atividade que possibilitava o desenho, a organização e a pintura.....	<b>125</b>
<b>Figura 24 -</b>	Atividade que possibilitava o desenho, a organização e a pintura.....	<b>126</b>
<b>Figura 25 -</b>	Atividade de áreas de identificação de sabores.....	<b>126</b>
<b>Figura 26 -</b>	Atividade que possibilitava o desenho, a organização e a pintura.....	<b>126</b>
<b>Figura 27 -</b>	Atividade que possibilitava o desenho, a organização e a pintura.....	<b>127</b>
<b>Figura 28 -</b>	Atividade de identificação através de recortes.....	<b>128</b>
<b>Figura 29 -</b>	Atividade de identificação através de recortes.....	<b>128</b>
<b>Figura 30 -</b>	Bilhete enviado pela mãe para a professora.....	<b>129</b>
<b>Figura 31 -</b>	Dificuldade de utilização do caderno.....	<b>130</b>
<b>Figura 32 -</b>	Dificuldade de utilização do caderno.....	<b>130</b>
<b>Figura 33 -</b>	Dificuldade de utilização do caderno.....	<b>131</b>
<b>Figura 34 -</b>	Criança com dificuldade de utilização do caderno	<b>132</b>

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
1.1	O TRAJETO ATÉ OS CADERNOS ESCOLARES.....	15
<b>2</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>21</b>
<b>3</b>	<b>OS CADERNOS ESCOLARES NAS PESQUISAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>33</b>
<b>4</b>	<b>CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DOS CADERNOS.....</b>	<b>61</b>
<b>5</b>	<b>O PERFIL DAS PROFESSORAS.....</b>	<b>77</b>
<b>6</b>	<b>AS CRIANÇAS E SEUS CADERNOS: USOS E SENTIDOS.....</b>	<b>81</b>
6.1	O CONTROLE.....	89
6.2	OS CADERNOS E A AUTONOMIA DAS CRIANÇAS..	92
6.3	VIRANDO A PÁGINA: REGRAS E OBEDIÊNCIA.....	101
6.4	USO DOS CADERNOS: MODELOS E DIFICULDADES.....	103
6.5	ESCRITA PADRÃO: O CASO DA DATA.....	107
6.6	CADERNO: BANALIZAÇÃO, NATURALIZAÇÃO. QUAL O SENTIDO?.....	110
6.7	O QUADRO, O CADERNO E OS MODELOS.....	119
6.8	OS CADERNOS SEM AS CRIANÇAS.....	121
6.9	UMA APRENDIZAGEM DIRIGIDA.....	128
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>143</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>149</b>



# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 O TRAJETO ATÉ OS CADERNOS ESCOLARES

A experiência como docente na área da educação teve início em 2010 quando a pesquisadora foi chamada para trabalhar como professora estagiária, em um projeto que prestava auxílio pedagógico nas tarefas escolares, em turno oposto à escola regular. No primeiro momento do período escolar, as crianças recebiam ajuda nas tarefas da escola regular e, posteriormente, participavam de atividades elaboradas com base nas principais dificuldades percebidas pela professora no momento dos deveres. Durante os dois anos de experiência naquela instituição como professora de crianças de primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental, foi possível perceber que todas as crianças possuíam dois ou mais cadernos (um de deveres, um de atividades e às vezes, um de caligrafia ou ditado). Frequentemente, os pais avisavam sobre o esquecimento do caderno em casa ou sobre a existência de tarefas não concluídas; era evidente a importância dada aos pais sobre a frequência e a presença dos cadernos nas atividades escolares.

Durante o contato com as crianças, foi possível perceber que praticamente todas as atividades realizadas pelas crianças na escola regular passavam pelo caderno, sendo este um item indispensável para a “participação” nas aulas. Não somente nesta instituição, como também nas observações nos campos de estágio durante a graduação e na própria trajetória escolar enquanto aluna, percebi que os cadernos ocupam quase a totalidade do tempo em que a criança permanece na escola, sendo o momento de “abrir os cadernos”, a ocasião em que a escrita irá legitimar o conteúdo discutido e, sem eles, parece que “não se aprende”.

Enquanto discente do Ensino Fundamental, protagonizei um episódio que afetou profundamente e que foi alvo de inquietação durante a trajetória enquanto discente e docente. Em 1997, quando era aluna da terceira série do Ensino Fundamental de um colégio particular do município de Criciúma-SC, todas as crianças possuíam um caderno por disciplina de modo que, de acordo com a grade de horário, cada aluno deveria levar diariamente os cadernos correspondentes às disciplinas do dia. Assim, muitas vezes estavam presentes diariamente nas mochilas das crianças três ou mais cadernos (geralmente quatro, sendo um de deveres) e a agenda da escola. Impreterivelmente, todos deveriam levar os cadernos “corretos” todos os dias. Como de costume, a professora comunicava qual caderno deveria ser retirado da mochila.

Dirigia-se ao quadro e as crianças copiavam o conteúdo que era passado no quadro, no caderno correspondente. Havia algumas crianças que eram mais lentas durante a realização da cópia no caderno e, muitas vezes, a professora acabava por apagar o quadro antes que todos tivessem terminado o registro. Deste modo, as crianças que não conseguissem copiar em tempo hábil, deveriam pedir o caderno de algum colega para terminar. Assim, acabava, quase sempre, por emprestar o caderno para meus colegas.

Certo dia, ao final da aula, uma colega que não possuía um caderno muito caprichado e completo (e que com frequência era alvo das chamadas de atenção da professora) dirigiu-se a mim e pediu emprestado o caderno de Estudos Sociais. Ela perguntou se poderia devolver depois do final de semana, pois era sexta-feira e ela teria mais tempo para colocar em dia o conteúdo do seu caderno. Prontamente concordei e cedi o caderno.

Passaram-se alguns dias, esqueci-me que havia emprestado o caderno. Chegou o dia da aula de Estudos Sociais e não encontrei o caderno em minha casa, de modo que não o levei para aula e copiei a matéria passada no quadro em outro caderno. Na semana seguinte, comuniquei à professora que não havia encontrado o meu caderno em casa e que poderia até ter sido esquecido na escola. Prontamente, a professora fez uma busca pela sala de aula. Entretanto, o caderno não foi encontrado.

Não satisfeita com o desfecho da perda do caderno, comecei a prestar atenção nos cadernos dos demais alunos da sala, com a esperança de que alguém estivesse com o caderno por engano. Eu havia colado alguns adesivos em suas páginas e feito alguns desenhos e escritos nas margens das folhas e na contracapa. Comecei a minha busca. Não se passaram muitos dias e constatei que o caderno estava com uma menina da minha sala, e então lembrei que o havia emprestado. Disfarçadamente folheei as páginas do caderno e percebi que as figurinhas e os desenhos que havia feito estavam lá, ainda que meu nome tivesse sido apagado com corretivo e o nome da “nova dona” estava por todos os cantos das páginas.

Contei o ocorrido para a professora da sala, que com jeitinho conversou com a menina. A colega confessou que estava com o meu caderno, pois havia perdido o seu. Com medo de contar que havia perdido um material importante, a mesma pensou que pegando o caderno de outro aluno poderia resolver o problema em casa e na escola.

Quando questionada se o mesmo estava lhe fazendo falta, a mesma afirmou que não, que poderia substituí-lo por qualquer outro.

Desde este episódio, comecei a prestar atenção nos cadernos escolares. Inquietava-me pensar que o sentido atribuído aos cadernos variava muito de criança para criança. E que, para mim, muito provavelmente, se constituía um valor pelo fato de que minha família me havia indicado isso: sempre foi costume em minha família, minhas avós guardarem cadernos de seus filhos e, assim como minha mãe, guardar meus cadernos.

Assim que passei no vestibular para Pedagogia na Universidade do Estado de Santa Catarina, voltei a ter contato com meus velhos cadernos. Pensava que os mesmos poderiam me ajudar em algo, ainda que não soubesse ao certo em que poderiam me ser útil. Comecei a perceber o quanto a professora está presente neste material e o quanto ela legitima a escrita que nele está presente.

No estágio realizado em turmas do terceiro e do quarto ano do Ensino Fundamental, em uma escola Estadual, durante a disciplina de Prática de Ensino na graduação, eram comuns atividades de leitura, nas quais vários alunos não conseguiam decodificar determinadas palavras. Muitas vezes, a professora interferia na leitura deles e retomava os sons das sílabas e como as mesmas eram formadas. Poucos eram os alunos que liam e interpretavam um texto, sozinhos, por menor que fosse. Nas atividades da disciplina de matemática, a grande maioria das crianças, frequentemente, não compreendia os probleminhas passados no quadro pela professora. Tal falta de compreensão tanto na disciplina de matemática quanto na disciplina de português, pode ser reflexo da pouca habilidade de interpretação de texto. Vale ressaltar que durante o período em que estive inserida nas atividades escolares, não foram presenciadas atividades coletivas entre as crianças e havia o predomínio do uso dos cadernos em todas as atividades realizadas.

As aulas tinham uma estrutura fixa: a correção dos deveres no quadro, e em seguida a professora escolhia a disciplina a ser trabalhada no dia, o português ou a matemática. Essas duas disciplinas eram o foco do ensino, segundo a professora, por determinação da escola, uma vez que as crianças deveriam, até o quarto ano, ler, escrever e resolver as quatro operações. Ainda que a turma tivesse ao fundo da sala uma estante com livros didáticos de português, matemática, história e geografia, apenas as duas primeiras disciplinas eram trabalhadas.

Ao começar as atividades da disciplina do dia, a professora escrevia no quadro “atividade de matemática” ou “atividade de

português”, pois segundo ela, se não o fizesse, “as crianças se perdiam”. Pela falta de hábito, muitas vezes, dirigi-me ao quadro e após a data, iniciei com o conteúdo, sem escrever inicialmente “atividade de matemática” ou “atividade de português”. Quando esquecia a denominação, as crianças perguntavam quase que em coro “é para copiar em que caderno? É para escrever no caderno de português ou de matemática?” Por vezes, o conteúdo não precisava ser dividido, pois uma única atividade contemplava o português, a matemática e a história. Em outros momentos o conteúdo era claro, de modo que tal pergunta – na visão da professora da turma – não precisaria ser realizada. Inúmeras foram as tentativas de demonstrar que o ensino da leitura e da escrita poderiam se dar por meio das outras áreas do conhecimento, além do português, mas o hábito e a trajetória escolar deles, não os faziam perceber outro meio além do habitual. E este contexto do ensino da leitura e da escrita é perpassado pelos cadernos escolares, uma vez que não eram entendidas como ensino, as atividades que não utilizassem os cadernos. Diversas vezes quando foram apresentadas atividades que superavam o uso do caderno e apoiavam-se em outros suportes, como jogos e vídeos, as crianças perguntavam se não iria ter aula e se eles não iam copiar do quadro e usar o caderno.

Ainda que os cadernos escolares sejam o meio predominante para o ensino da escrita e da leitura, os parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa apontam como um dos objetivos para o Ensino Fundamental, que as crianças devam ser capazes de

[...] utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; [...]. (BRASIL, 1997, p. 5).

Inicialmente dirigi o meu olhar para as práticas educacionais ocorridas dentro do contexto escolar e como estas influenciavam a formação da criança e a sua percepção enquanto sujeito integrante do mundo que a cerca. Mas foi a partir de conversas com a orientadora, que direcionei meu olhar para o uso dos cadernos em sala de aula, pelas crianças. Repensei acerca das minhas experiências enquanto docente e discente e me senti instigada a pesquisar sobre os cadernos escolares,

instrumentos naturalizados e rotinizados no/do contexto da escola que, na maioria das vezes, estão presentes desde o primeiro ano do Ensino Fundamental e, provavelmente, acompanharão toda a trajetória escolar da criança, podendo até mesmo ir além da função escolar.

Este trabalho está estruturado da seguinte maneira:

- Capítulo 1 - Introdução, objetivo geral e objetivos específicos;
- Capítulo 2 - Procedimentos metodológicos;
- Capítulo 3 - Levantamento Bibliográfico;
- Capítulo 4 - Contextualização histórica dos Cadernos;
- Capítulo 5 - O perfil das professoras;
- Capítulo 6 - As crianças e os usos dos cadernos escolares;
- Capítulo 7 - Considerações finais; e
- Capítulo 8 - Referências.

A partir dessa estruturação textual, a presente pesquisa busca organizar o referencial teórico e as análises, a fim de alcançar o seu principal objetivo, que consiste em investigar os usos e os sentidos atribuídos pelas crianças, no primeiro ano do Ensino Fundamental aos seus cadernos escolares. Ainda visando alcançar o objetivo principal da pesquisa, foram elencados alguns objetivos específicos: delinear o papel histórico atribuído aos cadernos escolares, com o intuito de compreender o uso deste material nos dias atuais; descrever e analisar a utilização do caderno em uma sala de primeiro ano do Ensino Fundamental; e discutir os sentidos atribuídos pelas crianças aos seus cadernos. Desse modo, a organização textual, em conjunto com o objetivo geral e os objetivos específicos delinearam a trajetória deste estudo.



## 2 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi organizada em dois momentos. Partimos de uma revisão de literatura nas bases de dados da Capes, BDTD<sup>1</sup>, ANPED, SciELO, e busca avançada Google, utilizando os descritores caderno e caderno escolar, ambos na variação de plural e singular. A partir deste levantamento, realizamos a leitura cuidadosa de todo o material. Foram selecionados os trabalhos que possuíam os descritores no título, na palavra-chave ou no resumo e que tratavam propriamente do uso do caderno escolar pelas crianças, sendo assim localizados 18 trabalhos - 2 teses, 4 dissertações, 11 artigos e um TCC – e um livro. Optamos por não realizar um recorte temporal durante o levantamento, pelo fato de que a falta de opção de descritores (apenas a variação entre plural e singular) e a escassez de pesquisas poderiam deixar de lado pesquisas realizadas em outros anos e que poderiam apresentar valiosas contribuições.

Vale destacar que um livro, em especial, foi nossa referência: “Cadernos a vista: Escola, Memória e Cultura escrita”, de Ana Chrystina Venâncio Mignot. Este movimento de análise do material de consulta será explicitado a seguir. O segundo momento da pesquisa foi realizado em uma escola pública, na qual nos inserimos, com o intuito de observar e compreender o uso dos cadernos no dia a dia de uma classe dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Conforme constatamos durante o levantamento bibliográfico e segundo as afirmações de Grendel (2009) e Santos (2002), o tema “cadernos escolares” ainda é pouco investigado pelos pesquisadores. Sobre o escasso número de pesquisa sobre o tema, Santos (2002) destaca que, “Sendo o caderno um elemento tão presente e importante no contexto escolar é surpreendente o fato de poucos pesquisadores terem se dedicado a estudar, de modo aprofundado, esse material.” (SANTOS, 2002, p. 6).

Após a leitura, na íntegra, das 18 pesquisas encontradas, 15 foram selecionadas, juntamente com o livro. Esta etapa de busca bibliográfica e documental foi realizada com o intuito de mapear os estudos já desenvolvidos sobre a temática e contextualizar historicamente a questão problematizada.

Este estudo de cunho qualitativo e do tipo etnográfico embasou-se nos seguintes procedimentos metodológicos: a observação

---

<sup>1</sup> Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

participante do processo de ensino-aprendizagem; encontros informais com os alunos e com a professora; intervenção; análise de documentos (cadernos escolares); entrevista semiestruturada; e diário de pesquisa.

A escolha pela metodologia de cunho qualitativo foi devido a esta ter como características principais, o ambiente natural como fonte direta de coleta de dados; o contato direto por um longo período com o campo de pesquisa; a descrição de gestos, fatos e pessoas referenciadas no contexto; a intenção de apreender o ponto de vista dos participantes e uma maior preocupação com o processo do que com o produto (BOGDAN; BIKLEN, 1982 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 1986). Os dados qualitativos possíveis de serem coletados agrupam componentes como: descrições de comportamentos e de ambientes; citações pessoais; entrevistas (gravadas ou não); e questionários.

A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

A escolha por acompanhar as atividades de uma sala de primeiro ano do Ensino Fundamental tem como base a etnografia, que se configura como um desdobramento da abordagem qualitativa conforme destacam Ludke e André (1986). Segundo André (2008), esta abordagem concede-nos flexibilidade e possibilidade de revisão e reformulação do planejamento proposto.

Esta possibilidade de flexibilidade, revisão e reformulação do planejamento foi essencial para a realização da pesquisa, pois a partir do interesse das crianças e dos questionamentos que surgiam no decorrer das atividades, consideramos a possibilidade de realizar uma entrevista semiestruturada com as crianças. Não houve um critério de escolha de crianças que participariam das entrevistas. Estas foram sendo realizadas com os alunos que demonstravam interesse em falar sobre o seu material e no decorrer das atividades, conforme surgiam as possibilidades.

A opção pela utilização da entrevista baseou-se no entendimento deste mecanismo como “[...] um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente,

possui informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta [...]” (MANZINI, 2004, p. 09). Deste modo, optou-se pela entrevista semiestruturada ou semiaberta, como também é conhecida pelo fato de que esta técnica proporciona uma maior liberdade na orientação das questões a serem abordadas, de modo que novas informações possam surgir e serem ou não exploradas pelo pesquisador, dependendo da relevância destas.

Partilhando do entendimento de Bogdan e Taylor (1975 *apud* FINO, 2004) acerca da observação participante, entendemos esta como “uma investigação que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, no meio destes, durante o qual os dados são recolhidos de forma sistemática” (BOGDAN; TAYLOR, 1975 *apud* FINO, 2004, p. 4) e, ainda, “no caso da observação participante, o observador é parte da atividade objeto da pesquisa, procurando ser membro do grupo” (VIANNA, 2007, p. 18). Assim, a observação participante, permite examinar melhor a realidade em questão e perceber os conflitos existentes e, a partir disto, refletir criticamente sobre o fenômeno. Ao optar pelo método da observação participante, entendemos que esse procedimento metodológico ocorre

[...] desde a chegada do investigador ao campo da investigação, quando inicia as negociações que lhe darão acesso a ele, até o momento em que o abandona, depois de uma estada longa. Enquanto presentes, os observadores imergirão pessoalmente na vida dos locais, partilhando as suas experiências. (LAPASSADE 1991, 1992, 2001 *apud* FINO, 2004, p. 4).

A adoção de um diário de campo para o registro das informações e ações presenciadas no campo de observação deu-se, assim como apresenta Vianna (2007), com o objetivo de registrar imediatamente os acontecimentos, a fim de que não sejam esquecidos momentos, expressões e falas dos sujeitos que podem ser peças-chaves no momento da análise.

As notas de campo devem relatar o máximo de observações possíveis no dia a dia, ou seja, *aquilo* que ocorreu, *quando* ocorreu, em relação *a que* ou *a quem* está ocorrendo, *quem* disse, *o que* foi dito

e *que* mudanças aconteceram no contexto. (BAILEY, 1994 *apud* VIANNA, 2007, p. 31).

Deste modo, para registrar os acontecimentos do dia a dia, a pesquisadora optou por um caderno escolar similar aos cadernos utilizados pelos alunos, buscando, assim, uma forma de registro familiar às crianças. Tanto no ano de 2012 como no ano de 2013, a pesquisadora e as crianças estabeleceram relações bem próximas, a ponto de, na maioria das vezes, ser considerada como uma delas, como um membro da sala, que deveria seguir as mesmas orientações dadas pela professora às demais crianças. Essa grande proximidade entre a pesquisadora e as crianças pode ser ilustrada com fatos, como o dia em que a professora passa de mesa em mesa vendo quem já realizou a atividade e carimbando com desenhos o caderno desses alunos. Uma criança vem até a minha mesa, pergunta se eu já copiei e eu respondo que sim. A criança vai até a professora da sala e então diz que eu já terminei a atividade e que ela, a professora, esqueceu-se de me dar o carimbo que todos os demais alunos haviam ganhado.

A escolha pelo contato direto com os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental tem ainda o objetivo de estabelecer vínculos com o enunciador presente nos cadernos. Esta opção teve como fundamento as ideias de Gvirtz e Larrondo (2008), a respeito dos limites de interpretação por parte do pesquisador sobre este material escolar, uma vez que ao encontro das ideias de Gvirtz e Larrondo (2008), temos consciência de que “não se pode fazer falar”, um documento que não possui o enunciador presente. Conforme afirmam as autoras, “o caderno é uma pista; dificilmente poderemos sustentar que quem fala ali é determinada pessoa ou instituição” (GVIRTZ; LARRONDO, 2008, p. 44).

A escolha por cadernos escolares que estão em plena utilização pelos alunos, se deu pelo fato de que buscamos ter acesso a real representação do conjunto de tarefas realizadas pelas crianças, em sala de aula. Tal busca se dá baseada nas ideias de Viñao (2008), que afirma que muitas vezes, a amostra de cadernos escolares que se dispõe ao alcance do pesquisador e não representa a real situação do conjunto de tarefas dos alunos em sala de aula, pois na maioria das vezes, os cadernos conservados são os dos melhores alunos, dos alunos excepcionais, de capas duras (em função da maior durabilidade), passados a limpo etc., deixando de lado uma grande parcela de cadernos: da maioria dos alunos. O autor traz, ainda, a observação de

que muitos dos cadernos que chegam às mãos do pesquisador não estão do mesmo modo, tais quais saíram das mãos dos alunos e do professor, uma vez que podem ter sofrido modificações neste percurso.

A coleta de dados na escola foi desenvolvida em uma unidade de educação básica da rede municipal de Florianópolis, em duas turmas de primeiro ano (uma no período de setembro a dezembro de 2012 e outra no período de março a julho de 2013). A escolha por este campo de pesquisa deu-se em função do vínculo já existente entre a professora orientadora e a instituição, uma vez que já estava sendo desenvolvida uma pesquisa de extensão com a turma de primeiro ano.

Desse modo, ainda no primeiro semestre de 2012, a pesquisadora inseriu-se na escola com o intuito de observar o uso dos cadernos escolares pelas crianças e formar vínculos com elas e com a professora. Durante os meses em que ocorreu o contato com a turma, foi percebido que algumas crianças demonstravam pouca habilidade em manusear este material, seja pelo modo como se organizavam no caderno ou no cuidado destinado a este. Esse fato motivou ainda mais o objetivo de compreender o uso dos cadernos pelas crianças, já no início da escolarização.

Esse primeiro momento, que se constituiu como um contato inicial com a turma foi de fundamental importância para que a confiança e a participação no grupo se estabelecessem de forma efetiva, para a realização da pesquisa.

A coleta teve início no segundo semestre de 2012, em observações sistemáticas e contínuas. A turma observada foi a da professora Isabela<sup>2</sup>, que acolheu prontamente a pesquisa e sempre se mostrou disposta a ajudar, interessada e colaborativa. No primeiro semestre, os encontros com a turma ocorreram às segundas feiras e no segundo semestre os encontros se realizavam as segundas, terças e quintas. A definição dos dias foi estabelecida em conjunto com a professora da turma, em virtude das demais atividades que os alunos participavam durante a semana, como educação física, capoeira, balé e aula de artes. No total foram realizados 34 encontros no ano de 2012, contabilizando 136 horas de observação. Cabe lembrar que neste

---

<sup>2</sup> Todos os nomes dos integrantes da pesquisa são fictícios. A escolha por não revelar os nomes verdadeiros dos participantes visa proteger a identidade destes, que nos deram a oportunidade de acompanhar as atividades em seu local de trabalho e estudo. Os nomes fictícios das crianças foram escolhidos por elas mesmas, apenas o nome da professora foi alterado pela pesquisadora.

primeiro semestre de observação, a pesquisadora esteve atenta ao uso dos cadernos, pelas crianças, sem interferir, mantendo um posicionamento de maior distanciamento. Para a preservação dos nomes e da identidade dos integrantes dessa classe, denominaremos esse grupo de turma 1.

No início de 2012, a escola contava com duas classes de primeiro ano, sendo uma no período da manhã e outra no período da tarde, ambas sob a regência da professora Isabela. Em virtude do pequeno número de crianças por turno, a escola optou por adotar o ensino em turno integral, no qual as crianças permaneceriam em aula no período matutino e no período vespertino. Mesmo o ensino sendo em tempo integral, algumas crianças compareciam apenas no período vespertino, como era o caso de duas crianças. Assim, com o intuito de contemplar todas as crianças da turma na pesquisa, foram realizados alguns encontros também no período da tarde.

No primeiro semestre de 2013, foram realizados 42 encontros, totalizando 168 horas de observação. Neste ano, a pesquisadora adotou uma nova estratégia de observação, participando efetivamente das aulas e propondo atividades para as crianças. Os dias de observação foram ampliados para três manhãs na semana, favorecendo o vínculo com as crianças e com a professora. Cabe lembrar que a professora Selma<sup>3</sup>, desde no início se mostrou disposta em colaborar com a pesquisa e em discutir o uso do caderno em sala. Consideramos que esse período de observação/ação em sala constituiu-se em um momento de aprendizagem para ambas, pesquisadora e professora. Os encontros, nessa terceira etapa da pesquisa, deram-se as terças, quartas e quintas-feiras. Assim como no ano de 2012, a definição desses dias foi em comum acordo com a professora da sala, em virtude das atividades extras em que as crianças participavam, e dos usos dos cadernos programados pela professora do seu planejamento. Para a preservação dos nomes e da identidade dos integrantes dessa classe, denominaremos esse grupo de turma 2.

Vale ressaltar que em alguns dias de encontro programado na escola, não foi possível realizar atividades com as crianças, no que diz respeito ao uso do caderno escolar, pois as crianças participaram de outras atividades, como apresentação de teatros, ensaios, parada pedagógica, entre outras atividades.

---

<sup>3</sup> Nome fictício.

Diferentemente do ano anterior, em 2013 não havia ensino integral para as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, em virtude do grande número de matrículas na escola. Foram organizadas duas turmas de primeiro ano, uma no período vespertino e outra no período matutino. A escolha pelo período matutino deu-se também em conjunto com a professora regente e pelas atividades realizadas na universidade pela pesquisadora. Ao todo, a turma 2 era composta por 20 crianças.

Ao contrário da turma 1, essa turma de primeiro ano é bem calma, as crianças são muito comunicativas e participativas, de modo que a calma apresentada pelas crianças passa longe da passividade. As crianças foram cooperativas com seus colegas, demonstravam interesse em ajudar as crianças que possuem alguma dificuldade no decorrer das aulas, sejam estas dificuldades referentes ao conteúdo e as atividades ou a dificuldades pessoais. Assim, podemos afirmar que uma palavra que define a turma é união.

Esse era o primeiro ano que a professora da turma trabalhava com classe de alfabetização. Entretanto, as dificuldades apresentadas no dia a dia nunca foram impedimentos para a professora; essa sempre se mostrou comprometida e disposta em aprender, refletir sobre suas práticas e experimentar novos meios de ensinar. Desde o primeiro contato que tivemos, sempre ficou clara a ideia de que ambas – professora e pesquisadora – estavam ali para aprender e para buscar estratégias e conhecimentos que pudessem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, fato que favoreceu muito a execução da pesquisa.

Para formalizar a entrada da pesquisadora em sala de aula, o primeiro contato foi feito com a Gerência Municipal de Educação de Florianópolis. Foi apresentada a intenção de pesquisa, bem como uma cópia dessa e o compromisso em proporcionar, para a instituição pesquisada, uma devolutiva da pesquisa, uma vez que a socialização busca contribuir com o campo da educação. A Gerência Municipal de Educação de Florianópolis entrou, então, em contato com a escola, para verificar as possibilidades de execução da pesquisa.

Tanto em 2012 como em 2013, antes da entrada da pesquisadora em sala, a direção da escola entrou em contato com a professora de cada turma para saber sobre o interesse em participar da pesquisa e a disponibilidade de receber a pesquisadora. A partir do aceite das professoras regentes, cada professora recebeu uma cópia do projeto de pesquisa para que estivesse ciente do assunto e dos objetivos do estudo.

Nos dois momentos de observação, tanto em 2012 quanto em 2013, a composição das turmas modificou-se várias vezes. Muitas crianças deixaram de pertencer aos grupos por motivos de mudança e troca de escola e algumas novas crianças foram integradas às turmas. A frequência diária das crianças nas aulas também foi outro ponto que merece ser destacado. Havia uma inconstância na frequência. Se chovesse, muitas crianças não vinham para a aula. Tal fato é alvo constante de reclamação das professoras.

Nos dias em que estivemos na escola, a cada dia sentávamos ao lado de uma criança diferente, procurando estabelecer um diálogo sobre os cadernos e as atividades que estavam sendo realizadas. As conversas davam-se no decorrer da realização das atividades e nos momentos após a explicação da professora. Assim, iniciava os encontros informais com as crianças individualmente, mas inúmeras vezes outras crianças se aproximavam curiosas com o assunto da conversa, de modo que o que era uma conversa individual, algumas vezes se tornava conversa em grupo. Quando se formava um grupo de crianças, cada uma falava de seu ponto de vista, e as demais crianças que ali estavam, muitas vezes, questionavam a resposta do colega, levando o assunto tratado a uma efetiva discussão. Essas conversas foram registradas no diário de campo da pesquisadora. Foram feitos registros fotográficos, ao longo das observações, com o intuito de favorecer as análises. A fotografia exerceu um papel essencial no trabalho, pois a partir delas, encontramos a possibilidade de poder “reviver” algumas situações, pois a fotografia nos possibilita “congelar” um momento. Esta possibilidade não seria possível com outro recurso, uma vez que o texto imagético fala por si, demonstra atitudes e expressões; riquezas que não seriam tão visíveis em apenas um texto descritivo.

No ano de 2012, as conversas (entrevistas) com as crianças ocorreram em sua maioria individualmente, de modo que as crianças puderam apresentar várias respostas para uma mesma pergunta. Por exemplo, quando questionadas sobre o material que mais utilizavam em sala.

Em 2013, a conversa (entrevista) foi realizada de maneira diferente, pois em 2012 algumas crianças não manifestaram vontade de responder às questões, muitas vezes por serem tímidas. Nessa segunda etapa, a pesquisadora sentou em roda com as crianças no tapete que ficava no fundo da sala de aula, explicava novamente os objetivos das perguntas e deixava claro que se alguma criança não se sentisse a vontade para falar, poderia optar por não responder as perguntas.

Diferentemente de 2012, todas as crianças presentes responderam às perguntas com muito entusiasmo.

Foram realizados, também, encontros informais com a professora, nos intervalos das atividades. Nesses momentos, a pesquisadora discutia sobre as atividades propostas.

Ao final do ano de 2012, três crianças disponibilizaram a pesquisadora seus cadernos, totalizando, assim, três cadernos: dois de atividades e um de deveres. Não foi possível realizar cópias dos cadernos das demais crianças durante o período de observação, pois todas levavam seus cadernos para casa para mostrar para os pais ou para realizarem os deveres e traziam novamente no dia seguinte para a aula, para a realização das atividades. As demais crianças ao final do ano, ou já haviam jogado seus cadernos no lixo ou haviam entregado-os para seus pais ou responsáveis, o que fez com que não localizassem seu caderno ou esquecessem de solicitar para os pais; dificultando o acesso da pesquisadora aos cadernos no final do ano.

Frente à esse problema enfrentado em 2012, em 2013 a pesquisadora optou, em consenso com as crianças e com a professora da sala realizar o registro fotográfico dos cadernos diariamente. As crianças demonstraram prazer em terem os seus cadernos fotografados, de modo que quando alguma criança via a pesquisadora fotografando algum caderno, logo trazia seu caderno para que fosse fotografado também.

Vale ressaltar que, em 2013, não foi cedido à pesquisadora nenhum caderno das crianças, pois esses ainda estavam sendo utilizados em aula, visto que ainda estavam no final do primeiro semestre e o caderno estava com muitas folhas em branco, possíveis de serem utilizadas.

Considerando assim, como Kramer (2002), a criança um cidadão, sujeito da história e desse modo autora, optamos por não oferecer um total anonimato a ela, uma vez que não seria justo omitir completamente seu nome da pesquisa, mas também, não seria justo expô-la totalmente. Surgiu então o questionamento: como expor a criança sem expô-la?

Desse modo, em 2012, conversando individualmente com cada criança, foi explicada essa questão da aparição do nome na pesquisa e perguntado para cada uma delas, que nome elas gostariam de ter se não tivessem o nome que tem. Percebendo quão rica poderia ser esta experiência em grupo, em 2013 a pesquisadora optou por realizar uma roda de conversa com a turma, explicando a questão da apresentação do nome de cada uma delas na pesquisa e perguntando que outro nome elas gostariam de ter, além do nome que elas possuem. A experiência foi

extremamente proveitosa, pois além de demonstrarem suas ideias, as crianças conversaram sobre suas vidas, falando sobre a quem pertencia aquele nome que havia citado, o porquê gostava dele, o nome de alguns familiares etc. Desse modo, encontramos uma maneira de dar atenção e cuidado às crianças sem negar a sua identidade, conforme traz Kramer (2002), em sua discussão sobre o assunto.

Ao determinarmos o primeiro ano do Ensino Fundamental para a realização da pesquisa, levamos em consideração que nessa etapa da escolarização acontecem, na maioria das vezes, os primeiros “contatos oficiais” com os cadernos, enquanto material escolar. Na escola pesquisada, as crianças apenas iniciam o contato com o caderno no primeiro ano do Ensino Fundamental. A escolha por uma turma de 1º ano justifica-se ainda pelo fato de que as crianças estão iniciando o processo de alfabetização e é por meio dos cadernos que a grande maioria das atividades para o ensino da leitura e da escrita acontece, “O caderno é um importante instrumento didático no início do processo de alfabetização.” (SANTOS, 2002, p. 12).

A adoção da análise de conteúdo para a análise dos dados fundamenta-se pelo fato de que essa, segundo Franco (2008), tem como ponto de partida a mensagem, podendo ser verbal – oral ou escrita -, gestual ou silenciosa. Assim, segundo Henry e S. Moscovici (1968 *apud* BARDIN, 2011, p. 38), “[...] tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo”. Desse modo, os cadernos, conforme apontam Gvirtz e Larrondo (2008), enquanto documentos permitem mostrar a tendência de um período, as mensagens que estão intrínsecas nas atividades e nos registros nele realizados. As autoras atentam para o fato de que o pesquisador deve problematizar a fonte e o contexto em que é produzido.

Para a análise de conteúdo tomaremos, como referência, as ideias de Bardin (2011), que esclarece o que entende por este termo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48).

Assim como Lopes (2008) realiza em sua pesquisa, para cada uso do caderno e atividade nele realizada, foram nomeadas categorias, a fim de organizar o material para a análise que se deu em um segundo momento.

As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. (BARDIN, 2011, p. 145).

A análise categorial, conforme aponta Bardin (2011, p. 43), “pretende tomar em consideração a totalidade de um texto, passando pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido”, ou seja, ordenar criteriosamente o que aparentemente encontra-se desordenado. Para a codificação na análise de conteúdo, três unidades são necessárias: unidade de registro, que aqui é formada pelas atividades registradas no caderno; unidade de contexto, que diz respeito ao modo como cada atividade foi conduzida e realizada; e, por fim, a unidade de enumeração, que corresponde à frequência de cada atividade no caderno.

Assim, a fim de organizar a análise dos cadernos escolares obtidos, foi elaborada uma tabela com categorias que demonstram as subcategorias, neste caso, as atividades; com o modo de realização de cada atividade e a frequência com que cada atividade é realizada.

Outra tabela com o conteúdo das entrevistas com as crianças foi organizada com o mesmo propósito. As categorias foram organizadas segundo a natureza das respostas dadas pelas crianças às perguntas realizadas pela pesquisadora, que foram apresentadas em subcategorias, formando a unidade de registro. Para a organização da unidade de contexto foram apresentadas as falas das crianças, bem como a frequência dessas na unidade de enumeração.

Outra etapa da organização dos dados e materiais obtidos durante o período de observação em sala de aula fundamentou-se no exemplo trazido por Rubio (2008), no qual aponta a elaboração de tabelas de observação para uma primeira análise, com o objetivo de aproximar as características e os conteúdos dos cadernos estudados. A importância de organizar as informações adquiridas consiste no fato de que “algumas

observações nas quais se anotam os dados [...] podem ser de interesse na hora de realizar uma interpretação e tirar conclusões” (RUBIO, 2008, p. 243).

Para a análise dos dados, foi realizada a triangulação das informações das tabelas e das categorias que emergiram durante a pesquisa. Desse modo, as tabelas e as categorias foram organizadas com o propósito de analisar as atividades realizadas nos cadernos escolares, em conjunto com as falas das crianças a respeito do material, análise essa que se deu em um segundo momento.

### 3 OS CADERNOS ESCOLARES NAS PESQUISAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para que se possa apresentar o que dizem as pesquisas sobre os sentidos, significados e atribuições concedidas aos cadernos escolares, cabe primeiramente explicitar o que entendemos por sentido e significado, uma vez que estes ainda estejam vinculados, possuem entendimentos distintos.

Para o entendimento desses dois conceitos, utilizamos a concepção histórico-cultural apresentada por Vigotski, ao definir sentido como: “a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada.” (VIGOTSKI, 2001, p. 465).

Desse modo, compreendemos que a relação com o outro e com o meio que o cerca são cruciais para a atribuição de sentidos. Tendo o outro e o contexto influência sobre a atribuição de sentidos pelo sujeito, estes podem então variar de acordo com a situação, com o tempo e com as relações que o indivíduo estabelece. Logo, o sentido é pessoal, uma vez que Vigotski (2001, p. 465) demonstra que, “em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido”.

A respeito do sentido ainda,

[...] esse é amplo e complexo, sendo adquirido para os indivíduos em particular, no qual vai depender da vivência de cada sujeito, da construção/reconstrução que ele faz do real, da forma com que ele se apropria do mundo. (ARAÚJO *et al.*, 2009, p. 10).

A respeito do caráter pessoal do sentido, Góes e Cruz (2006) afirmam que este deve ser sempre entendido em seu contexto, uma vez que a alteração de *lócus* torna os sentidos ilimitados e sempre inacabados. Segundo Vigotski (2001), o sentido de uma palavra não é constante, pois em um dado momento ela possui um sentido, em outro, passa a ter outro.

Miller (2011) apresenta a relação entre a formação de sentido e as experiências emocionais trabalhadas por Vigotski. Apresentando as ideias de Vigotski, Miller (2011) aponta que estas experiências emocionais englobam o que é externo ao sujeito, que está sendo vivido

por ele e também o que é interno a ele, os sentimentos e as percepções provocadas pela experiência. Desse modo, Miller (2011) adverte que o sentido não é arquitetado pelo significado, mas por meio da vida.

Deste modo, segundo Serrão (2006), o sentido configura-se pela ligação entre motivo e objetivo estabelecidos pelo sujeito, uma vez que para Luria (2001 *apud* SERRÃO, 2006, p. 161), “uma pessoa diante de uma determinada situação forma o sentido a ser atribuído a uma palavra dentre as possibilidades que dispõe, segundo as condições histórico-culturais dadas”.

Sobre o significado, Miller (2011) traz a concepção de Leontiev (1978), quando afirma que o “significado é o reflexo da realidade, independentemente das relações individuais que com ela tem cada homem; o homem encontra um sistema de significações já pronto, historicamente formado” (LEONTIEV, 1978, p. 214 *apud* MILLER, 2011, p. 4). Vigotski (2001) explicita que o significado é produzido histórica e socialmente, visando à comunicação entre os sujeitos de uma determinada época e local, de modo que “a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra”. (VIGOTSKI, 2001, p. 398).

Vigotski (2001) concebe o significado como uma generalização, um conceito, uma vez que, diferentemente do sentido, esse é imóvel e continua o mesmo nas diferentes alterações do contexto e, conseqüentemente, de sentido, ainda que constituam e se modifiquem no decorrer da história de uma sociedade.

Do ponto de vista psicológico, o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. (VIGOTSKI, 2001, p. 398).

Góes e Cruz (2006) sintetizam ao afirmar que o sentido é ilimitado e o significado é estável. “Fica sugerido [...] que a relação entre significado e sentido é uma dialética de forças que compõem a significação da palavra.” (GÓES; CRUZ, 2006, p. 39).

Costas e Ferreira (2011, p. 214) demonstram claramente a indissociabilidade entre sentido e significado: “significado é, pois, a

estabilização de ideias por um determinado grupo. Estas ideias são utilizadas na constituição do sentido”.

As pesquisas localizadas durante o levantamento bibliográfico, que adotam os cadernos escolares como objeto de estudo, destacam alguns pontos principais a respeito da utilização desse material como: as capacidades e potencialidade dos cadernos; suas necessidades (de ensino, de apropriação e da presença de regras); suas fragilidades; e sua invisibilidade/naturalização no contexto escolar.

A respeito da naturalização dos cadernos escolares, Mignot (2008) afirma que tal naturalização não nos permite perceber que este “objeto quase invisível que guarda a memória da educação” (MIGNOT, 2008, p. 13), exprime os alunos, professores, pais, projetos pedagógicos, avaliação, os valores disseminados e todas as relações e práticas que permeiam a escola. A naturalização dos cadernos escolares é também apontada por Santos (2002), Chartier (2002), Santos (2008a) e Souza (2010), uma vez que embora presentes na maioria das escolas, ainda são isentos de questionamentos por pais e professores. “As ações de carregar cadernos e escrever são praticamente indissociáveis da identidade do estudante” (SANTOS, 2008a, p. 147).

A importância de se estudar os cadernos escolares é apresentada em diferentes pesquisas como em Faria (1988), Hébrard (2001), Chartier (2002), Santos (2002; 2008a), Lopes (2006), Ângulo (2008), Grendel (2009), Miguel e Mendes-Lunardi (2009) e Peres e Porto (2009), entre outros, uma vez que estes se encontram como objetos naturalizados no contexto escolar, são importantes enquanto fonte documental para a pesquisa em história da educação, história da infância e da cultura escrita e, ainda, é um tema pouco investigado pelos pesquisadores, segundo afirmam Santos (2002) e Grendel (2009). Tal fato vai ao encontro do que dizem Moroz e Gianfaldoni (2002, p. 17), com relação à delimitação do problema, pois “[...] isto só será um problema que mereça ser pesquisado se a análise destas propostas e/ou sua comparação ainda não tiverem sido feitas, estiverem incompletas, apresentarem lacunas, falhas, etc.”.

Ao adotar os cadernos escolares como tema da presente pesquisa, consideramos, assim como Viñao (2008) e Fernandes (2008), que os cadernos escolares constituem uma fonte de estudo para a compreensão do ensino, da aprendizagem, das práticas educativas, da escrita e da propagação da cultura escrita. Todavia, discordamos de Viñao (2008), a respeito da compreensão da aprendizagem, pois consideramos que nem sempre o que está neles registrado, reflete a aprendizagem por parte do

aluno, embora, na maioria das vezes, reflita o ensino que se pretende oferecer e os conteúdos que se pretendem transmitir. Quando afirmamos que o caderno reflete, *na maioria das vezes*, o ensino que se pretende transmitir, temos claro que não podemos afirmar que *sempre* reflita, uma vez que encontramos registros de atividades e conteúdos nos cadernos que pouco havia sido trabalhado em sala com as crianças. Esses conteúdos pouco trabalhados talvez estivessem registrados nos cadernos, a fim de contemplar a exigência de terceiros, seja de pais ou da própria escola. Devemos ter claro que não podemos associar sempre ensino com aprendizagem, embora o segundo seja consequência do primeiro.

O uso obrigatório dos cadernos escolares, a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental, deve ser algo cuidadosamente planejado. Nessa fase escolar, as crianças estão mergulhando em um novo universo, no qual deverão iniciar a aprendizagem de novas habilidades – como ler, escrever e resolver as quatro operações – e ainda, adentrar explicitamente no mundo das disciplinas escolares, como português, matemática, história, geografia, ciências etc. Além de aprender os conteúdos, a criança precisa, primordialmente, aprender como se faz uso de um “novo” material que se fará presente durante todo o processo de escolarização: os cadernos escolares.

Lopes (2008) considera o caderno escolar como um suporte de escrita, que possui marcas de quem ensina e de quem aprende e uma vez que seu uso não é algo natural, é preciso que seja ensinado. “Aprender a usar um caderno escolar constitui-se num aprendizado dirigido e organizado de acordo com determinados procedimentos.” (LOPES, 2008, p. 190).

Utilizar os cadernos escolares, ao contrário do que nos parece, não é uma atividade fácil, natural e comum para as crianças, mas sim, uma atividade abstrata que faz surgir inúmeras dificuldades. Seu uso implica em uma série de conhecimentos que devem ser adquiridos para que a utilização desse material seja “realizada com sucesso”. “No início da escolarização, surgem às dificuldades inerentes à inserção num contexto específico e desconhecido” (SANTOS, 2008a, p. 146).

Se quisermos utilizar os cadernos como instrumento para o aprendizado de um determinado conteúdo, devemos antes de tudo, ensinar como utilizar esse suporte de escrita. Nós adultos já internalizamos suas regras e seu uso passa despercebido no dia a dia dos professores, porém, devemos ter em mente que a criança que chega ao primeiro ano do Ensino Fundamental pode não ter tido contato

anteriormente com os cadernos e seu uso não é algo natural para ela. A criança precisa se organizar, não somente graficamente, como também no tempo e no espaço, pois seu uso faz-se baseado nesses conceitos, e em função disso, o professor precisa trabalhar os conceitos e familiarizar a criança com os cadernos.

Assim como Santos (2008a), a presente pesquisa entende o caderno como “um dos objetos que constituem a cultura escolar” (SANTOS, 2008a, p. 157), pois para que as crianças acompanhem o ritmo da escola, é preciso que aprendam o modo de usar tais instrumentos. A autora afirma ainda que, com relação ao processo educativo, os cadernos contribuem com a memória e com o planejamento das atividades. A partir dessas considerações, a autora conclui que, para que haja um aprendizado das técnicas de utilização desse instrumento, é necessário primeiramente que haja o ensino, e sendo algo que deve ser ensinado, deve fazer parte das preocupações e do planejamento do professor. Somente a partir disso, os cadernos poderão ser utilizados em sua máxima potencialidade.

As dificuldades passadas pelas crianças, a respeito do uso dos cadernos escolares são apontadas por Santos (2008a), que explica que a partir do momento que a criança se insere no universo da escola, necessita aprender o que deve ser feito, quando e como; e os cadernos compõem essa gama de aprendizado. “Há saberes necessários para a escolarização que são estritamente ligados ao fato de se utilizar esse suporte de escrita, ou seja, os cadernos produzem saberes escolares.” (SANTOS *apud* GVIRTZ; LARRONDO, 2008, p. 148).

Os cadernos escolares são capazes de oferecer importantes pistas para que possamos compreender as relações que as crianças estabelecem com os materiais e com os conteúdos escolares e, ainda, os sentidos atribuídos aos usos e abordagens realizadas com eles. Tal capacidade justifica-se, conforme afirma Oliveira (2008), pelo fato de que grande parte das relações dos estudantes com os exercícios e conteúdos escolares oficiais da escola se fazem presentes nesse material escolar, bem como suas maneiras de demonstrar conhecimentos, sentimentos e valores. A partir dos cadernos, “descobrimos marcas da singularidade de cada um no uso desse artefato” (OLIVEIRA, 2008, p. 131) e, ainda, demonstrações de valores e padrões sociais dominantes.

Oliveira (2008) destaca, ainda, o modo como cada criança se posiciona nesse artefato, fato que pode ser percebido desde a primeira página do caderno: uns colam adesivos, outros recortes de revista, desenham ou não o enfeitam. A partir do momento em que a criança

enfeita seu caderno, ela imprime “a marca de sua individualidade, de seu estilo, de seus gostos e modos de estar no mundo. Traz para cena elementos de sua identidade cultural [...] que permitem entrever o pertencimento a um grupo social.” (OLIVEIRA, 2008, p. 132).

Segundo Grinspun (2008), a partir dos cadernos, pode-se perceber indícios da vida cotidiana em diferentes momentos. Esta autora aponta que, embora seja um objeto comum, “cada caderno tem o jeito de cada um de nós, de suas preferências e da forma como se tratavam essas preferências” (GRINSPUN, 2008, p. 261), ou seja, ao utilizá-lo, cada aluno imprime aspectos de sua personalidade, de suas vontades e de seu modo de ser. A autora afirma, então, que a subjetividade se forma com os acertos, erros e utopias presentes no processo de ensino-aprendizagem e explica o que entende por subjetividade: “não estou fazendo apenas uma oposição à objetividade de conhecimentos, mas à forma como esses conhecimentos e valores são inseridos na formação de um sujeito.” (GRINSPUN, 2008, p. 262).

Grinspun (2008) destaca, ainda, o papel do caderno enquanto testemunho da história de uma determinada escolaridade, sociedade, escola e professora. “O caderno envolve questões visíveis e invisíveis, ideias e conteúdos que supera o que vemos e tocamos.” (GRINSPUN, 2008, p. 264). Ou seja, por meio deles é possível realizar uma reflexão acerca de assuntos educacionais como o currículo, os processos de ensino, os alunos, os professores e a comunicação entre pais e escola.

Temos clareza de que o que percebemos nos cadernos escolares sejam apenas pistas e indícios. Entretanto, assim como Oliveira (2008), ressaltamos a utilidade dos cadernos escolares como fonte de pesquisa para a área da Educação. Consideramos que, mesmo havendo uma padronização no modo de utilizar os cadernos, a pluralidade de ações e usos está presente. A autora afirma que “o estudo dos indícios dessas singularidades pode ser muito útil à pesquisa, pois permite recuperar a diversidade da vida cotidiana para além da mesmidade encontrada nos registros formais.” (OLIVEIRA, 2008, p. 141).

Pessanha (2008) aponta a importância dos cadernos escolares enquanto fonte para aproximação sobre as práticas escolares e chama a atenção do pesquisador pelo fato de que “O que está prescrito não é necessariamente o que é aprendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece” (GOODSON *apud* PESSANHA, 2008, p. 225). Desse modo, Pessanha (2008) afirma que não é possível realizar afirmações de modo integral, apenas ter acesso a algumas pistas e indícios.

Segundo Rubio (2008), os cadernos escolares constituem-se como uma importante fonte para que possamos nos aproximar das atividades ocorridas em sala de aula, uma vez que “a análise dos cadernos oferece um passo a mais na construção da história da cultura escolar” (RUBIO, 2008, p. 239). Todavia, a autora aponta que embora eles ofereçam o suporte de construção da história da cultura escolar, eles não são capazes de demonstrar o que os alunos aprendiam e retinham, mas sim, de proporcionar um panorama das práticas realizadas na escola.

Consideramos, assim como afirma Viñao (2008) e Rubio (2008) que, por meio dos cadernos, é possível desvendar informações a respeito da realidade escolar e das atividades executadas nas escolas, uma vez que estes materiais ocupam quase a totalidade do tempo em que a criança permanece na escola. Embora não comportem toda a realidade da sala de aula, como gestos, a oralidade, o tempo destinado a cada atividade e expressões faciais, uma vez que “nem tudo está nos cadernos” (VIÑAO, 2008, p. 25), é por meio deles que a escola organiza seu ensino e segundo Viñao (2008), é capaz de organizar o trabalho escolar e de implantar os alunos nos ritmos, momentos e regras da escola. E se, é por meio desse objeto que o ensino é organizado e planejado, faz-se necessário que apontemos a relevância (ou não) de se adotar os cadernos como um dos eixos norteadores do ensino e da prática docente.

A importância dos cadernos escolares para a pesquisa é apresentada também por Gvirtz e Larrondo (2008). As autoras afirmam que estes instrumentos constituem-se como fontes privilegiadas na pesquisa educativa, uma vez que estes instrumentos são utilizados diariamente pelos alunos para registrar comunicados e/ou atividades escolares e, ainda, constituem-se como um local de interação entre docente e discente.

A afirmação trazida pelas autoras, a respeito do caderno escolar enquanto local de interação entre professor e aluno, faz-nos questionar se realmente há uma verdadeira interação, pois a nosso ver, para que haja interação é necessário que haja uma reciprocidade e compreensão de ambas as partes, a interação é uma via de mão dupla. Segundo o dicionário de Filosofia Abbagnano (2007), a interação é entendida como uma “ação recíproca”; ou seja, a interação faz o outro pensar e falar. A partir disso questionamos se há reciprocidade no caderno. Não podemos afirmar que o caderno é **sempre** um local de interação entre professor e aluno, mas que **pode ser**, dependendo da postura adotada pelo professor.

Para que se comprove essa interação, é necessário que esta seja percebida primordialmente em sala de aula, nas atividades cotidianas, para que então, possamos confirmá-la nos cadernos escolares.

Segundo Gvirtz e Larrondo (2008), os cadernos se distinguem de outros espaços da escrita, pois são capazes de arquivar o registrado. Os cadernos constituem-se, então, em uma pista privilegiada de ensino, possibilitando a quem os estuda tomar conhecimento, não somente sobre o passado, mas também, sobre o presente. Santos (2002) considera o caderno escolar como um objeto importante para o conhecimento, a respeito dos acontecimentos diários da escola, que possuem “grande importância como mediadores materiais de processos cognitivos e afetivos que se dão na escola” (SANTOS, 2008a, p. 145).

Razzini (2008) aponta a importância dos estudos sobre materiais escolares como cadernos, lápis, lousas, régua etc. na contribuição da contextualização das práticas escolares. Razzini (2008) esclarece o que entende por práticas escolares: “se tem definido historicamente na última década como cultura escolar, [...] conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar.” (RAZZINI, 2008, p. 92). Desse modo, considera que as práticas escolares não só compõem a cultura escolar, como também a define. Compreendendo cultura como “o conjunto dos modos de vida criados, adquiridos e transmitidos de uma geração para a outra, entre os membros de uma determinada sociedade” (ABBAGNANO, 2007, p. 264), podemos afirmar, assim como Kirchner (2009), que a escola produz uma cultura escolar, e o caderno é produto e produtor dessa cultura, uma vez que por meio dele são transmitidos conhecimentos e modos de agir.

A cultura escolar e as práticas pedagógicas devem ser compreendidas como um emaranhado de regras que estabelecem o que deve ser ensinado, transmitidas em uma intrincada trama de práticas que autorizam a inculcação dos comportamentos, com variações reguladas de acordo com as finalidades sociais, sejam elas religiosas ou políticas. As prescrições para a escrita, presente no trabalho da educadora não podem ser analisadas sem a compreensão do que é externo. Atrás da prática pedagógica, escondem-se demandas sociais que orientam a elaboração dos exercícios. (JULIA *apud* BRAGA, 2008, p. 119).

A respeito dos usos dos cadernos escolares, esses possuem diferentes finalidades, embora seja a escrita o eixo norteador da prática escolar. Sendo a escrita uma modalidade da linguagem, ela possui a função de comunicação e os cadernos, por sua vez, são o suporte na escola. Andrés e Zamora (2008) apontam que, independente da visão de escola que se tenha, o ensino da leitura e da escrita, são objetivos claramente expostos nos cadernos escolares. O ensino da caligrafia servia como meio para o ensino e a transmissão de valores morais, uma vez que as frases deveriam ser copiadas várias vezes pelas crianças. A partir disto, Andrés e Zamora (2008) apontam que a escrita existente nos cadernos não surgia de uma necessidade pessoal do aluno, mas sim, de uma exigência do professor, controlada e disciplinada por esse.

Para Fernandes (2008), os cadernos podem ter, para os discentes que os manuseiam, significados positivos ou negativos, podendo refletir tanto a escola quanto o aluno. Pode ser ainda um espaço de liberdade permitido ao aluno, mas que, em algumas vezes, demanda uma tecnologia do corpo submetida a regras estritas.

A afirmação de Fernandes (2008) vai ao encontro do que diz Santos (2008). Segundo Santos (2008), os usos dos cadernos podem resultar em conotações positivas ou negativas. Tal afirmação foi comprovada por meio de sua pesquisa em uma turma de primeira série do Ensino Fundamental, ao verificar o comum hábito da professora em mandar bilhetes direcionados aos pais por meio dos cadernos. Pelo fato de que os bilhetes eram escritos em letra cursiva e os alunos estavam sendo alfabetizados em caixa alta, os bilhetes tornavam-se indecifráveis para as crianças e, poucas vezes, eram direcionados a elas, uma vez que na maioria das vezes diziam respeito a aspectos negativos. Por esse motivo, as crianças relacionavam-os sempre a coisas ruins, mesmo que os bilhetes fossem apenas lembretes.

Assim como Gvirtz e Larrondo (2008), Fernandes (2008) destaca os cadernos escolares como um objeto capaz de contribuir para investigações mais profundas sobre as práticas educativas. Essa afirmação e a questão apontada por Fernandes (2008) e Santos (2008) acerca dos sentidos atribuídos a esse material escolar, retrata o ponto central da presente dissertação de mestrado: quais os sentidos concedidos pelos alunos aos seus cadernos escolares? Os encaminhamentos dados pelo professor e a maneira como trabalha com certos conteúdos e instrumentos possuem grande influência na atribuição de sentidos a esse material.

Acreditamos que as experiências traumáticas, seguindo as ideias de Massini-Cagliari (2001), não ocorrem somente no âmbito da escrita e dos cadernos escolares, mas também, em todas as outras disciplinas e instrumentos utilizados durante período escolar. A maneira com que o professor aborda um determinado tema, com que apresenta a disciplina, os materiais e os métodos que utiliza são cruciais para que o aluno passe a simpatizar e ter facilidade com o conteúdo em questão ou passe a ter aversão a uma área do conhecimento e a determinados materiais. É muito fácil construir uma aversão, porém, é muito difícil desconstruí-la, pois o educando acaba internalizando conceitos e, assim, constrói sua visão, suas dificuldades e facilidades, que muitas vezes, carregará para o resto da vida.

Santos (2002), em sua dissertação de mestrado, fruto da pesquisa etnográfica realizada em uma primeira série de uma escola pública, no Município de Hortolândia, cujo foco centrou-se no que os alunos têm a dizer a respeito de seus cadernos, buscou descrever, contextualizar e analisar as funções e significados ocupados pelo caderno em sua utilização pelos alunos dentro de uma sala de aula de primeira série.

A autora afirma que o caderno escolar constitui-se como condição *sine qua non* para a entrada e a permanência na escola, uma vez que este instrumento é utilizado para a maioria das atividades realizadas na escola e, ainda, irá acompanhar o estudante durante toda a sua trajetória escolar, independentemente da classe social que está inserido, “tornando-se registro de importante parcela da escolarização” (SANTOS, 2002, p. 23). Tal relação entre os cadernos e o contexto escolar é apontada pela autora que afirma que estes são “inseparáveis da ideia de escola e ensino” (SANTOS, 2002, p. 23), e que a sua presença nas escolas foi naturalizada a tal ponto que seu uso é isento de questionamentos por parte de pais, professores e alunos.

Santos (2002) afirma que, embora os cadernos sejam objetos naturalizados no contexto escolar, a sua importância é clara não apenas pela sua permanente presença, mas também, pelas atribuições que possui, indo desde o registro, a resolução e a correção de grande parte das atividades escolares até o registro de conteúdos, relações existentes na escola e marcas do discente, do docente e da instituição, “ao estudá-lo é possível conhecer aspectos do dia a dia da escolarização e das relações de ensino aprendizagem”. (SANTOS, 2002, p. 33).

A autora afirma ainda que, tal naturalização não isenta o caderno de suas particularidades, uma vez que esse necessita de regras e essas precisam ser claras e conhecidas para que se realize o trabalho sobre ele,

ou seja, as normas que guiam o uso dos cadernos não são intuitivas, sendo necessária a aprendizagem, e logo o ensino – que segundo Santos (2002) são poucos os momentos em que ele ocorre. A autora traz ainda Gvirtz (1997), que afirma que os cadernos produzem saberes escolares. “Para que a inserção no meio escolar se dê, faz-se necessário o aprendizado de uma série de saberes fundamentais para a escolarização e convivência nesse novo espaço.” (*apud* SANTOS, 2002, p. 53). A respeito da não naturalidade e das regras que envolvem o uso do caderno escolar, Santos (2002) apresenta a história de Severino, um aluno com grande dificuldade na utilização desse material.

A respeito desses saberes escolares – regras que envolvem o uso do caderno escolar -, Santos (2002) traz o caso de um aluno da primeira série, chamado Severino. Severino demonstrava que, tanto para ele como para as outras crianças não era natural usar o caderno e isso lhe causava certas dificuldades, uma vez que, embora sempre tentasse executar as atividades, não obtinha sucesso. Severino passava horas tentando copiar pequenos trechos, apagando e reescrevendo várias vezes. Conversando com Severino, Santos (2002) descobriu que a dificuldade se dava pelo fato de que a professora solicitava aos alunos que copiassem no caderno igual ao que estava exposto no quadro, de modo que Severino não compreendia que poderia copiar igual, porém, com adaptações. Tal confusão se agravava pelo fato de que Severino interagiu pouco com a professora e, para ela, muitas vezes, o que faltava para ele era falta de interesse, não percebendo que o que faltava entre eles era o diálogo e explicações mais claras. Santos (2002) apresenta ainda casos de outros alunos que possuíam dificuldades em copiar da lousa, seja escrevendo a palavra no sentido inverso, seja não seguindo as linhas dos cadernos, e segundo a autora, “as instruções para o uso dos cadernos davam-se à medida que as dificuldades se apresentavam” (SANTOS, 2008a, p. 152).

Ainda que os cadernos tenham o poder de revelar-nos importantes informações, Santos (2002, p. 26) atenta para o fato de que

[...] o conteúdo dos cadernos pode não revelar sobre o nível de aprendizagem dos alunos. Cadernos completos e caprichados pertenciam muitas vezes a alunos que estavam em um nível bastante inicial de escolarização. (SANTOS, 2002, p. 26).

Essa afirmação deve-se ao fato de que basta ser um bom copista para obter um caderno completo e caprichado, não necessitando de domínio do conteúdo.

Santos (2002) faz referência a autores que discorrem acerca da temática do caderno escolar. A autora traz Gvirtz (1997) e Tragtemberg (1982) para demonstrar a função de controle realizada pelos cadernos, uma vez que por consolidar-se como registro, presta-se à inspeção, seja pelos professores, pais, diretores; “podem, por meio do caderno, checar que determinadas atividades foram desenvolvidas.” (*apud* SANTOS, 2002, p. 61). Santos (2002) reforça a função de controle disciplinar – controle esse que é realizado por diferentes indivíduos com diferentes finalidades – exercida pelo caderno, pois “para que a disciplina possa ser exercida, fazem-se necessários dispositivos que permitam a observação.” (SANTOS, 2002, p. 78).

Outra autora apontada por Santos (2002) é Faria (1988), que considera o caderno escolar um instrumento que oferece poucas possibilidades de expressão por parte dos alunos. A partir dessa afirmação, Santos (2002) questiona quem são os verdadeiros autores dos cadernos. Para discutir a questão da autoria dos cadernos, Santos (2002) remete a Gvirtz (1999), que afirma que, embora quase que a totalidade das atividades registradas saia das mãos do aluno, “o estilo de redação revela claramente a autoria adulta” (*apud* SANTOS, 2002, p. 29). Desse modo, a autora considera que o caderno é um material didático que possui autoria múltipla.

Santos (2002) remete a Sousa *et al.* (1996) para explicitar a relação entre afeto e desempenho escolar. Essa relação está presente, não somente nos cadernos, mas em todos os conteúdos e objetos escolares e “tornam-se decisivas para o estabelecimento de relações com o conhecimento e com a escolarização” (SANTOS, 2002, p. 33).

Em sua pesquisa, Santos (2002) constatou que a cópia possuía um local de destaque dentre as atividades realizadas em sala de aula. A força dessa modalidade de atividade era tão forte, de maneira que os alunos associavam os cadernos à cópia. A autora aponta ainda que o caderno escolar é um objeto importante, não apenas para os sujeitos inseridos na escola, mas também, para os pais dos alunos, uma vez que estes chegaram a solicitar para a professora que fosse realizada mais atividades no caderno.

Santos (2002) considera que, por meio do caderno, o professor é capaz de elaborar hipóteses a respeito da personalidade do aluno e a maneira como interage com o saber e com a escola. Por meio do

caderno é possível, ainda, que se realize a comunicação entre a escola e a casa do aluno, e esta comunicação se confirma por meio dos frequentes bilhetes enviados nos cadernos direcionados para os pais do aluno. A autora aponta que no conteúdo dos bilhetes prevaleciam comunicações a respeito de indisciplina e a não realização das atividades escolares. O conteúdo dos bilhetes e o fato de estarem redigidos em letra cursiva e os alunos ainda não alfabetizados nesse tipo de escrita, favoreceu o surgimento da conotação negativa atribuída pelos alunos a esse tipo de comunicação.

A autora destaca que a limpeza, a conservação, a completude e a beleza dos cadernos eram valores prezados, não somente pela professora como também, por toda a comunidade escolar. Dentre os destinos apontados pelos alunos para o fim das folhas dos cadernos, as declarações mais recorrentes foram jogar fora e brincar, enquanto as mais raras foram utilizar para aprendizado ou para lembrar de algo; demonstrando que a utilidade desse material didático consiste no objeto – no uso das folhas em branco – e não no seu conteúdo que ali está registrado. Santos (2002) constatou, então, que raramente, os alunos percebem uma posterior utilização para os conteúdos registrados no caderno.

Assim, Santos (2002) reforça a importância de que professores discutam o uso do caderno escolar uma vez que:

Especialmente na etapa inicial de escolarização, estes são instrumentos didáticos que medeiam decisivamente muitas das experiências vividas na escola. Isso faz com que se pense na importância de utilizar estratégias que possibilitem ao caderno adquirir significados positivos enquanto mediador de experiência e registro de conteúdos. (SANTOS, 2002, p. 157).

Dando continuidade ao estudo a respeito dos cadernos escolares, Santos (2008b) em sua tese de doutorado, objetiva constituir referenciais para a compreensão dos registros – elaborados prioritariamente pelos alunos – do ponto de vista da psicologia escolar crítica. Para tanto, toma como base o conhecimento de como esses materiais se inserem nos contextos escolares e passam a fazer parte do processo de ensino-aprendizagem, do cotidiano e da cultura escolar. Sua pesquisa está organizada em três etapas: a análise de cadernos de uma

primeira série do Ensino Fundamental de uma escola localizada em Hortolândia – SP (esta etapa consiste na sua dissertação de mestrado); cadernos de uma quarta série do Ensino Fundamental (mesma escola onde realizou a primeira etapa); e cadernos de oito salas de aula francesas. Com essas etapas, a autora deseja compreender como se distinguem os cadernos elaborados em outro contexto cultural. Santos (2002) retoma a ideia do caderno enquanto suporte do trabalho pedagógico e como dispositivo que serve ao controle.

Com relação à quarta série, a autora constatou que nessa fase de escolarização, as possibilidades de criação e de fazer escolhas por parte dos alunos aumentam, e isso se dá pelo fato de que a maioria dos discentes não possuem mais dificuldades com o uso dos cadernos, embora “o fato de conhecer as regras não faz dos alunos [...] grande cumpridores daquilo que é proposto.” (SANTOS, 2008b, p. 209). Na quarta série foram encontradas atividades que possibilitavam a expressão de reflexões, desejos e experiências, mesmo que atividades de repetição ainda sejam percebidas nos cadernos. Com a execução mecânica das atividades de repetição, muitos alunos acabavam por não entender o que copiavam.

Continuam os bilhetes enviados pela professora para a família, porém, não mais com atribuição pelos alunos de conotação negativa, uma vez que nessa etapa de escolarização, a maioria dos alunos já é capaz de ler o seu conteúdo e em função disso, demonstram “maior gosto pelo fato de o professor escrever em suas produções” (SANTOS, 2008b, p. 206). Tanto na primeira quanto na quarta série, o destino mais citado para o caderno quando as folhas brancas terminam é o lixo.

Algumas diferenças foram constatadas entre a escola brasileira e a escola francesa. Enquanto no Brasil, a autora obteve acesso a todos os cadernos dos alunos, na França, Santos (2008b) teve acesso apenas aos cadernos considerados adequados, segundo a visão da professora. Ao apresentar na França um caderno que Santos (2008b) julgava completo e caprichado, a pesquisadora foi questionada se o caderno brasileiro em questão era um caderno de rascunho. Tal questionamento deu-se em função da diferença existente sobre a concepção de como deveria ser um caderno.

Segundo Santos (2008b), os cadernos franceses eram demasiadamente organizados e caprichados e acompanhados de perto pela professora. Enquanto no Brasil, o mais comum era a autocorreção, na França perceberam-se frequentes correções e assinalações feitas pela professora de caneta vermelha. Na França, os cadernos são doados aos

alunos, de modo que não são objetos de consumo e desejo, pois são padronizados, havendo pouca e por vezes nenhuma diversidade de capas.

Assim como no Brasil, na França era comum a professora escrever bilhetes nos cadernos, porém, esses se destinavam aos alunos e não aos pais. O lápis é utilizado apenas nos cadernos de rascunho, uma vez que os “cadernos definitivos” não são considerados convenientes para tentativas, pois há o intuito de que os cadernos consistam em materiais de referência, servindo para a localização de informações no futuro. Desse modo, não é desejável que haja erro nesse material, que é visto como vitrine de saberes e conhecimento. Ao serem elaborados para ser vitrine de conhecimento, os cadernos franceses não registram os processos escolares. Assim, Santos (2008b, p. 260) conclui que “não é possível compreender cadernos e demais registros realizados na escola somente pelo o que eles apresentam”.

Grendel (2009, p. 15) “busca identificar em que medida o aluno, que cursa entre a quinta e oitava séries do Ensino Fundamental, se relaciona com o conhecimento histórico, levando em conta a utilização do caderno” e afirma que “os suportes da escrita e suas formas não foram inventados, [...] passaram por um processo de aperfeiçoamento, de ensaio e erro, que durou milênios, assim como outras técnicas” (GRENDEL, 2009, p. 35). A partir dessa afirmação, Grendel (2009) discorre sobre diferentes suportes de escrita existentes durante a história da humanidade: pedras; madeiras; parede de cavernas; areia; ardósia; etc. A partir da exposição sobre esses suportes de escrita, a autora afirma, então, que “pouco se produziu sobre a história do caderno” (GRENDEL, 2009, p. 38). A autora traz Vera Mendes dos Santos (2002) para discorrer acerca da localização dos cadernos no interior das práticas pedagógicas e o uso desse material dentro dos colégios jesuítas.

Assim como Santos (2002, 2008b), Grendel (2009) afirma que os cadernos são objetos que estão sempre presentes, tanto na vida da escola como na cultura dessa e que necessitam de aprendizagem para que seu uso se efetive, uma vez que tanto a disposição quanto à organização das ideias no caderno não são naturais para o aluno. O caderno é considerado por Grendel (2009) não apenas produto, mas também produtor de cultura, uma vez que “todo produto cultural – e entre eles inclui-se o caderno, objeto deste estudo – é determinado historicamente por sua relação com os sujeitos sociais aos quais ele está relacionado” (GRENDEL, 2009, p. 27). Desse modo, o caderno mostra-se como meio para uma produção peculiar, nesse caso, denominada escolar.

Grendel (2009) considera que o valor do caderno não está centrado apenas nas séries iniciais, mas sim, durante todo o período da escolarização, desempenhando funções distintas e possuindo diferentes significados. A respeito da presença dos cadernos nas séries iniciais e a sua naturalização, a autora traz Santos (2002), que em sua dissertação de mestrado constatou que, para a professora da turma estudada o uso do caderno parecia ser natural e o ensino das regras que norteiam o seu uso poderia ser aprendida intuitivamente. Todavia, o que se percebeu foi que enquanto para alguns alunos o uso do caderno era algo simples, outros possuíam grandes dificuldades.

Dentre os materiais escolares mais lembrados pelos profissionais que atuam na escola, o caderno escolar foi o mais citado, sendo assim, encontram-se como preservados como um tipo de lembrança. Muitos profissionais afirmaram ainda que não conservam seus antigos cadernos, sendo por falta de espaço para guardá-los, por perda, e o término das folhas enquanto material consumível. Grendel (2009) realça ainda que uma grande parcela dos profissionais não justificou o porquê da não conservação desse material.

Grendel (2009) constatou que os professores consideram o registro e a realização de atividades, atos essenciais no processo de ensinar e aprender e que os cadernos se caracterizam como relíquia, uma vez que professores e demais profissionais da escola alegaram que estes objetos estão ligados ao ato de lembrar o seu passado na escola. “O levantamento e sistematização das respostas indicou a predominância do caderno como lugar de registro, como ‘arquivo’”. (GRENDL, 2009, p. 94). Desse modo, as funções mais citadas a respeito dos cadernos escolares foram guardar, documentar e arquivar, seguidas do registro, da escrita e do estudo.

Grendel (2009) aponta um fato curioso:

Parece haver uma pequena diferença de discurso entre os sujeitos que atuam como professores e não professores. Estes não professores parecem valorizar mais o caderno ou criam maiores expectativas, apresentando-se mais subjetivos e nostálgicos. Já, os que atuam como professores apresentam-se um tanto ‘desatentos’ ou despercebidos da importância deste produto da cultura da escola [...]. Sobre um possível significado do caderno para a vida dos sujeitos investigados, em alguns, estão presentes a

submissão e o silêncio (GRENDDEL, 2009, p. 112-113).

A fim de estudar a maneira como são corrigidos os cadernos escolares da primeira fase do Ensino Fundamental, datados entre 1951 e 2003, Lopes (2006) nomeou categorias para as marcas de correção presentes nesse material: registros escritos para correções realizadas por meio de frases formadas uma única palavra ou por várias; sinais gráficos para letras e signos; e imagens para desenhos e figuras. A respeito das marcas de correção, Lopes (2008, p. 187) afirma que “Embora sejam convencionais e arbitrárias, ao constituírem a ordem do discurso escolar associam-se à totalidade de práticas discursivas presentes no âmbito da escola”.

Lopes (2006) destaca que, ainda que estejamos vivendo a era da tecnologia digital, o papel e, conseqüentemente, o caderno escolar enquanto suportes da escrita permanecem fortemente ligados ao registro do ensino. Lopes (2006) afirma que durante a escolarização, é costume dos professores corrigir os cadernos escolares, uma vez que essa atividade justifica-se na,

[...] importância de se acompanhar o desenvolvimento da escrita do aluno e na necessidade de, a partir da correção, promover possibilidades para que ele adquira determinados conhecimentos e, desse modo, prosseguir em sua aprendizagem (LOPES, 2006, p. 12-13).

A autora constatou, então, que certas práticas de correção se perpetuam regularmente nos cadernos escolares. Considera, ainda, os cadernos escolares como um ambiente privilegiado para o registro que possui marcas dos sujeitos que ensinam e dos que aprendem. Assim, esse material didático é abordado pela autora “como um documento de memórias coletivas e individuais que se transforma em documento/monumento”. (LOPES, 2006, p. 21). Para discorrer acerca da importância do arquivamento dos arquivos pessoais, Lopes (2006) traz Artières (1998) que considera a função e o valor social desses. Segundo Artières (1998), o ato de arquivar um documento não é neutro, uma vez que o sujeito “arquiva sua vida como uma prática de construção de si mesmo e de resistência” (ARTIÈRES *apud* LOPES, 2006, p. 31). Artières (1998) aponta três aspectos do arquivamento de

arquivos pessoais: a injunção social; a prática de arquivamento; e a intenção autobiográfica; e explica que para fazer parte da sociedade, o homem necessita conservar arquivos que atendam a diferentes solicitações institucionais, indo desde documentos pessoais de identidade, comprovantes de pagamento até fotografias. Desse modo, todos os dias aumenta a quantidade de arquivos de memória (ARTIÈRES *apud* LOPES, 2006, p. 31).

Com o intuito de apontar a importância dos cadernos na história da escola, a autora traz Hèbrard (2001, p. 40) afirma que este suporte da escrita é “um testemunho precioso do que pode ter sido e ainda é o trabalho escolar de escrita”. Assim como Santos (2002, 2008b), Lopes (2006) e Grendel (2009) consideram que o uso do caderno não é algo natural à criança, o registro nele contido possui uma estrutura peculiar: da escola. Logo, “aprender a usar um caderno escolar constitui-se num aprendizado dirigido e organizado de acordo com determinados procedimentos” (LOPES, 2006, p. 43).

A autora traz Gvirtz (1999, p. 47 *apud* SANTOS, 2002) para falar sobre os três eixos que estruturam os cadernos: tempo; atividade; e conteúdo das matérias ensinadas. O tempo está apresentado nas datas que iniciam as atividades; as atividades ocupam o espaço gráfico e os conteúdos consistem nos conhecimentos socialmente instituídos. Lopes (2006) aponta ainda a avaliação presente nos cadernos, que é materializada por meio da realização de marcas de correção, sendo que o ato de corrigir as atividades, um dispositivo disciplinador. Sobre as marcas de correção, Lopes (2006) afirma que estão diretamente ligadas ao contexto que foram produzidas, representam a presença e a vigilância do professor e ainda demonstram:

[...] o que é correto ou não em determinado contexto histórico e social e [...] assinalam a hierarquia das relações entre quem ensina e quem aprende. [...] intencionam não só indicar uma ordem, mas também dirigir a atenção para aspectos relacionados aos diversos eventos que compõem o cotidiano escolar [...] orienta o professor e os alunos a atuarem de forma ordenada e planificada. (LOPES, 2006, p. 73).

A autora afirma que, por meio da avaliação do caderno, sustentam-se relações de poder, além de controle e de vigilância. Lopes

(2006) relaciona as marcas de correção realizadas pelo professor com o panóptico de Foucault, uma vez que por meio da vigilância das atividades, o professor “vê a tudo e a todos” (LOPES, 2006, p. 112). Para discorrer acerca do caráter de vigilância, Lopes (2006) remete a Chartier que considera o caderno – segundo o conceito de dispositivo utilizado por Foucault – um dispositivo escritural, uma vez que:

Todo dispositivo é dispositivo de controle e funciona como uma estratégia de dominação [...] a maior parte dos dispositivos é sem autor, o que significa dizer que surge de experiências comuns, de práticas sociais, que se tornam tão naturais que se tornam 'impensadas' [...] para que um dispositivo funcione [...] é preciso, portanto, que ele tenha sido 'assimilado' pela instituição, ou seja, por indivíduos, e que ele seja permanentemente 'praticado': trabalho perpétuo, pois há sempre novos alunos e novos professores [...] Fala-se dele sem que se pense nele. (LOPES, 2006, p. 83-84).

Enquanto dispositivo escritural, Lopes (2006) aponta, além do caderno escolar, o diário de classe do professor e afirma que, o que diferencia esses dois documentos é o caráter público que o primeiro possui. O caderno ainda consolida-se como prova irrefutável do ocorrido em sala de aula.

Miguel e Mendes-Lunardi (2009) não abordam o uso de cadernos escolares no Ensino Fundamental, mas sim, na Educação Infantil. Os cadernos que foram analisados na pesquisa fazem parte do conjunto de 1786 atividades que foram recolhidas para o estudo, incluindo atividades em folhas soltas e portfólios, uma vez que,

[...] as atividades materializadas nos cadernos e portfólios podem ser compreendidas como uma amostra da cultura escolar e do currículo realizado, pois registram os saberes selecionados, a metodologia e os materiais utilizados, além do planejamento. (MIGUEL; MENDES-LUNARDI, 2009, p. 54).

As autoras ressaltam que a cultura é o eixo norteador de sua pesquisa e afirmam que é hábito falar acerca das crianças pelo ponto de

vista do adulto. Por esse motivo, Miguel e Mendes-Lunardi (2009) têm como objetivo traçar um caminho inverso: oferecer possibilidades de fala às crianças, analisar suas produções, seus cadernos e tentativas de escrita, com o objetivo de entender a cultura escolar por meio dos trabalhos infantis.

Segundo Miguel e Mendes-Lunardi (2009), uma quantidade expressiva de atividades era realizada em folhas A4 (tamanho padrão). Há, ainda, a predominância de atividades para o aprendizado da linguagem escrita, sendo estas representadas por cópias da lousa, de nomes e tentativas livre de escrita. Esse conjunto de atividades demonstra a inquietação dos professores em instruir as crianças para o uso da escrita, embora, nessa fase de escolarização, a alfabetização não seja o objetivo principal. A autora aponta, então, que esta preocupação pode estar ligada à condição social do ser humano, uma vez que o ser humano é um

[...] um ser social, vive em comunidade, para relacionar-se com os demais precisa aprender a expressar suas ideias e sentimentos, precisa desenvolver a linguagem oral e aprender a interpretar e a escrever os símbolos historicamente construídos (MIGUEL; MENDES-LUNARDI, 2009, p. 58).

Deste modo, para que as crianças participem efetivamente do meio social em que estão inseridas, necessitam expressar seus sentimentos e ideias por meio da oralidade e da escrita.

Todavia, além da predominância de atividades envolvendo a escrita, o que chama a atenção das autoras foi o modo de desenvolvimento das atividades: cópias e exercícios de treino, a fim de desenvolver a coordenação motora fina; atividades que passam longe dos objetivos desejados para o trabalho na infância.

Miguel e Mendes-Lunardi (2009) apontam, ainda, a constante importância atribuída pelos professores à estética das atividades, chegando, muitas vezes, a ajudar às crianças em suas atividades para que fiquem belas e bem feitas para os pais e para expor as mesmas em um mural. Assim, as autoras finalizam questionando a concepção de educação infantil e de criança existente por traz dessas práticas.

Chartier (2002) considera os cadernos escolares como um dispositivo sem autor. A autora justifica o termo dispositivo – na visão

de Foucault – aplicado a este material escolar pelo fato de que esse conceito é compatível com o ideal de eficácia, almejado por gestores de maquinarias. Segundo Foucault, do termo dispositivo implica em uma realidade não homogênea que mistura

[...] discursos, instituições, agenciamentos arquiteturais, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, em suma: o dito tanto quanto o não dito. (CHARTIER, 2002, p. 12).

A autora explica que são características de um dispositivo, o controle e o caráter não autoral, assim como os cadernos. Os dispositivos, segundo Chartier (2002), acabam por se tornar “natural” e, conseqüentemente, impensados. Assim como já apresentou Lopes (2006), para que um dispositivo se efetive, é preciso que ele seja assimilado pela instituição e que seja constantemente praticado, a ponto de falar dele sem se pensar nele. Chartier (2002) afirma, ainda, que seus usuários não o percebem enquanto algo não atrapalha o seu uso.

Chartier (2002) traz o “ritual de fazer páginas”, como o ato de escrever nos cadernos e afirma que, com relação à essa prática, nada se modificou, nem mesmo os hábitos dos professores, como a colocação da data no início superior da página, colocação do título do exercício, a reescrita para passar a atividade a limpo, os ditados etc.

Peres e Porto (2009) desenvolvem estudos acerca da história da alfabetização e sobre práticas – escolares e não escolares – de leitura e escrita, a partir da análise de exercícios, da correção destes e dos indícios de práticas de leitura e escrita presentes nos cadernos escolares. As autoras utilizam, então, os cadernos como documentos históricos, uma vez que estes se constituem (na visão de Chartier), um objeto de pesquisa admirável, misterioso e difícil de interpretar, em função da sua aparente banalidade.

A respeito da banalidade dos cadernos, as autoras trazem Gvirtz (1999 *apud* SANTOS, 2002) que afirma que esse material é um dos poucos que vem sofrendo um grande processo de naturalização. Peres e Porto (2009) remetem à Mignot, a fim de apontar a importância de se desnaturalizar e problematizar esse dispositivo escritural, conforme denomina Hèbrard (2001).

Ainda seguindo as ideias de Gvirtz (1999 *apud* SANTOS, 2002), Peres e Porto (2009) consideram que o caderno não é um simples suporte físico, mas sim, um dispositivo que causa efeitos no movimento e na organização da sala de aula. Além de refletirem na dinâmica da sala de aula, os cadernos tem a função de expor o trabalho escolar para a família e aos demais sujeitos que fazem parte da escola, “servindo como objeto de controle que ordena o espaço e o tempo do trabalho na escola” (PERES; PORTO, 2009, p. 3).

Peres e Porto (2009) consideram o estudo dos cadernos escolares uma possibilidade de refletir acerca do que é visto como necessário, para a realização dos registros efetuados pelos alunos dentre a vasta gama das atividades escolares, principalmente àquelas relacionadas com a leitura e a escrita. Os cadernos escolares são capazes de mostrar pistas acerca das práticas, escolhas e posicionamentos teóricos e metodológicos dos docentes. Todavia, as autoras apontam que esse material escolar possui limitações, uma vez que nem tudo o que é registrado foi de fato aprendido e, ainda, nem tudo é registrado nos cadernos, como por exemplo, a oralidade.

As autoras constataram que nos 62 dias que foram realizados registros nos cadernos, as atividades permanecem as mesmas como “encher a linha de letras, de sílabas e de palavras; cópia; ditado; separar as sílabas e formar palavras” (PERES; PORTO, 2009, p. 6). A partir da análise das atividades realizadas na classe de alfabetização, ficou evidente, então, a predominância da atividade de cópia sobre as demais.

Kirchner (2009) destaca que a abordagem da temática acerca dos arquivos escolares vem crescendo significativamente nas últimas décadas, e uma das justificativas para esse aumento é o potencial histórico que estes documentos possuem. Capazes de demonstrar o cotidiano escolar como conteúdos, avaliações, correções etc., muitos historiadores da educação têm se debruçado sobre os cadernos, a fim de compreender aspectos educacionais. Assim como Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004), Miguel e Mendes-Lunardi (2009), Kirchner (2009) discute os conceitos de cultura e cultura escolar. Antonio Viñao Frago (1998), Dominique Julia (2001), André Chervel (1990) e Jean-Claude Forquim (1993) são nomes que embasam a discussão acerca desses conceitos, na pesquisa de Kirchner (2009).

Ao apontar o caderno como um produto da cultura escolar, consideramos assim como Julia (2001) trazida por Kirchner (2009), que cultura escolar é entendida como “conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de

práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA *apud* KIRCHNER, 2009, p. 1).

A autora destaca as ideias de Viñao (1998 *apud* KIRCHNER, 2009), para discorrer acerca dos cadernos. Segundo Viñao (1998), a partir dos cadernos escolares é possível verificar até que ponto o real se distingue do oficial e, ainda, “constituem-se em fontes valiosas no reconhecimento e análise dos processos de implantação e difusão das propostas educacionais”. (KIRCHNER, 2009, p. 5).

Kirchner (2009) chama a atenção pelo fato de que o caderno não pode ser entendido como um instrumento neutro, uma vez que é carregado de “indícios das mudanças dos conteúdos escolares, do currículo e até mesmo das condições materiais de sua produção”. (KIRCHNER, 2009, p. 5). Outro ponto destacado pela autora é o fato de que, na grande maioria das vezes, os cadernos conservados são os dos melhores alunos, de alunos prodígio, de capas resistentes e caprichadas. Assim, não se pode considerar que esses materiais sejam capazes de refletir grande parcela da atividade escolar. As atividades neles registradas não demonstram o tempo destinado a cada atividade, as intervenções orais, os gestos, os intervalos etc. A autora aponta que nesse material didático, há pouco espaço para a livre iniciativa por parte do aluno. Por esses motivos então, Kirchner (2009) afirma que os cadernos também silenciam.

Portanto, o pesquisador deve ter claro ainda que os cadernos aos quais ele tem acesso podem não estar do mesmo modo como saíram das mãos dos alunos, ou seja, podem ter sofrido modificações no meio do caminho até chegar a suas mãos. “O máximo que se pode fazer é nos aproximar do passado e reconstruí-lo de modo parcial e com um enfoque determinado” (KIRCHNER, 2009, p. 5) e, ainda,

[...] também podem ser complementados com outras fontes históricas como livros-texto, demais trabalhos de alunos, atas de inspeção, propostas pedagógicas, autobiografias, informações obtidas através de relatos orais etc. (KIRCHNER, 2009, p. 6).

Assim como os autores já apresentados, Chakur (2000) considera os cadernos escolares materiais ricos para o delineamento da ação de professores e alunos em sala de aula, uma vez que o registro de

determinadas atividades, em detrimento de outras, demonstra a importância que certos exercícios e disciplinas possuem para o professor. Todavia, a autora entende que estes materiais escolares não são o reflexo fidedigno do trabalhado em sala.

Para a análise das atividades registradas nos cadernos pesquisados, Chakur (2000) estabeleceu categorias, a fim de identificá-las para uma posterior análise. Ao analisar as atividades, a autora constatou que o professor apoia-se demasiadamente no livro didático e que certas atividades, como a cópia, predominam sobre outras, havendo uma grande incidência destas nos cadernos. A partir disso, a autora questiona a finalidade da cópia realizada pelos alunos.

Com relação à cópia, Chakur (2000) aponta que, segundo os professores, é mais cômodo realizar a correção de uma reprodução literal do que de uma atividade criativa. As atividades de cópia são úteis “ao professor para *ocupar o aluno*, fazê-lo trabalhar de algum modo. É uma atividade que, em geral, leva tempo e em que professor e aluno sentem mais rápida e imediatamente que algo está sendo (re) produzido” (CHAKUR, 2000, p. 205). Todavia, as autoras reconhecem a função da cópia enquanto estratégia de aprendizagem, porém, “perde seu sentido, principalmente após a alfabetização, se não se vincula a um objetivo claro e racional, no processo de aprendizagem”. (CHAKUR, 2000, p. 206).

Souza (2010), ao focar as escritas realizadas nas últimas páginas dos cadernos, objetiva entender as práticas de letramento infantis existentes na sala de aula. Considerando o caderno um produto da cultura escolar, a autora afirma que este material faz parte dessa há algumas décadas, sendo sua presença comum nas listas de materiais escolares. Sua presença constante na escola acabou por naturalizá-lo. A autora traz então as ideias de Mignot (2008), para falar da naturalização dos cadernos.

Considerando as ideias de Viñao (2008), Souza (2010) afirma que sabendo perguntar, os cadernos são capazes de falar. Estes objetos organizam os afazeres em sala de aula “introduzindo o aluno ao mundo dos saberes impondo ritmo e a aprendizagem das regras escolares” (SOUZA, 2010, p. 22). Assim, servem à disciplina e à normalização.

Segundo Souza (2010), ainda que os cadernos possuam regras para a sua utilização, alguns discentes encontram meios de burlá-las, de modo que as últimas folhas desse material passam a ser um local de escritas de cunho pessoal, uma vez que, se necessário – caso o aluno acredite que a professora não possa ter acesso ao que foi registrado – as

últimas páginas podem ser arrancadas sem danos e perdas de conteúdo. Dentre as funções das escritas localizadas nas últimas páginas dos cadernos, Souza constatou a função mnemônica, relações afetivas e comunicação. A partir disto, Souza (2010) afirma que essas inscrições existentes nas últimas páginas dos cadernos acabam por (re) significá-lo, uma vez que passa a ter a finalidade de uma agenda, de um bloco de desenho, de recados etc.

Assim como os autores aqui apresentados, Faria (1988) percebe o caderno como testemunha do trabalho desenvolvido na escola. Segundo a autora, o caderno vai além de um suporte da escrita, pois ordena o trabalho em sala de aula, serve à vigilância, apresenta uma imagem não verdadeira do desenvolvimento do aluno e, ainda, demonstra que as modificações pedagógicas acontecem muito lentamente.

Segundo Faria (1988), a escrita presente nos cadernos demonstra claramente o pensamento docente e/ou da escola, uma vez que é através dele que o trabalho escolar é organizado. Tão grande é a importância deste objeto que, mesmo que algumas escolas não adotem livros didáticos, os cadernos sempre estão presentes.

A autora apresenta alguns depoimentos no decorrer de sua pesquisa, dentre eles, um de cunho pessoal, no qual Faria (1998) afirma sentir que a escola ainda trabalhava com os cadernos de maneira desvinculada do real, da vida. “Sentia que a criança escrevia páginas e páginas, mas não estava no caderno” (FARIA, 1988, p. 7). Assim, a autora considera que, pelo caderno, a todo tempo é possível conhecer o docente e, ocasionalmente, é possível conhecer o aluno. Ao encontro de Chakur (2000), Faria (1988) compreende que os cadernos não refletem a concretude do cotidiano, sendo apenas uma representação do vivido em sala de aula, um “retrato muitas vezes ‘deformado’ da ação pedagógica” (FARIA, 1988, p. 15).

Segundo a autora, há uma grande dificuldade em conseguir acesso aos cadernos das crianças de classes populares, pois eles eram jogados no lixo quando julgavam que eles não serviriam mais, seja pelo fim das folhas em branco, seja pelo fim do ano letivo. A partir de então é possível um questionamento: Se jogamos fora apenas aquilo que não possui significado para nós, por que as primeiras produções infantis não possuem significado? Faria (1988) constatou ainda que diferentemente da classe popular, na classe média os cadernos possuem significado, uma vez que eles são conservados mesmo que as crianças afirmem não gostar deles.

Faria (1988) aponta um fato curioso em sua pesquisa: uma criança fala que odeia o caderno, mas brinca de escolinha com ele nas férias. Ao ser questionada sobre esta contradição, a criança afirma que brincando ela pode escrever o que quiser e parar quando tiver vontade, diferentemente do que acontece na escola. Muitas crianças afirmaram utilizar as folhas que sobram para desenhar. Provavelmente tal desgosto pelos cadernos justifica-se pelas cópias realizadas pelas crianças nos cadernos, como forma de castigo e pelo motivo – segundo uma criança pesquisada – de “nunca haver desenho na escola”. A autora demonstra que o caderno é o material mais usado para a realização de exercícios no primeiro ano escolar.

Como valores considerados essenciais pelos professores nos cadernos escolares estão à organização e o capricho. Segundo Faria (1988), o caderno possui grande valor no processo de avaliação, embora que pela fala das professoras, a autora deduza que este objeto não possua significado para elas.

Assim como Lopes (2006), Faria (1988) aponta que a escrita do professor presente nas folhas dos cadernos possui a função de aprovar ou não o trabalho ali apresentado, e é claro, o caráter impessoal da escrita do professor, pois, segundo um aluno, “ela escreve igual para todo mundo”.

Com base na análise dos cadernos, Faria (1988) afirma haver um tripé sustentador da prática escolar firmado na memorização, na padronização e na descontextualização, pois, para a escola, aprender é memorizar. Essa visão da escola pode ser comprovada por meio dos exercícios de treinamento e repetição que tomam a maior parte do tempo que a criança permanece na escola.

Assim como Faria (1988), a presente pesquisa reconhece existir uma estreita ligação entre afetividade e cognição no processo de ensino aprendizagem, uma vez que somente é aprendido àquilo que toca o indivíduo emocionalmente, que provoca interesse e necessidade. Na grande maioria das vezes, os alunos não escrevem a respeito de suas vidas, desejos e interesses, a escrita proposta na escola acaba estando distante da vida infantil, enquanto deveria possuir uma função social. “Não ser autor do caderno significa também a negação de sua identidade.” (FARIA, 1988, p. 245).

Hoje, percebemos que ainda que os cadernos escolares tenham sofrido um processo de naturalização na história e seja um dos materiais mais utilizados em sala de aula por professores e alunos, este tema ainda é pouco discutido e pesquisado. Ainda, ainda que pouco tenha se

produzido sobre a temática, as pesquisas existentes apresentam contribuições relevantes.

Em síntese, podemos elencar algumas considerações principais apresentadas nas pesquisas. Primeiramente, é explícita a importância desse material para a pesquisa, uma vez que arquiva a memória da educação, sendo assim, uma valiosa fonte de pesquisa para inúmeras áreas. O processo de naturalização sofrido pelo caderno escolar é amplamente apresentado e discutido pelos diferentes autores, bem como o fato de que o uso desse material não é natural para as crianças, fazendo surgir, então, inúmeras dificuldades durante a sua utilização em sala de aula pelas crianças. Desse modo, o uso do caderno aparece como algo a ser cuidadosamente pensado por toda a comunidade escolar.

Segundo as pesquisas localizadas durante o levantamento bibliográfico, ainda que os cadernos sejam capazes de guardar a memória da educação, esse material não nos possibilita ter acesso a informações integrais a respeito do ocorrido, de modo que o que temos são apenas pistas e indícios. O caderno escolar aparece como instrumento de controle em sala de aula tanto sobre crianças, quanto sobre a professora. Um dos reflexos da constante vigilância e controle exercido pelo caderno é a pouca possibilidade de expressão das crianças nesse material, pois a cópia é apresentada como uma das atividades com maior incidência de registro. Todavia, ainda que as pesquisas apontem o predomínio das atividades de cópia sobre as demais, pesquisadores apontam que os cadernos escolares apresentam marcas de quem ensina e de quem aprende, possuindo marcas individuais de cada um.

Percebemos, ainda, nas pesquisas, que é grande o valor dado ao capricho, tanto por pais, quanto por professores e alunos. Entretanto, o destino mais comum relatado nos estudos para esse material ao término de suas folhas é o lixo, apontando assim uma contradição. O valor dado a esse material vai de um extremo a outro. Do zelo ao lixo.



## 4 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DOS CADERNOS

Os cadernos escolares não foram, desde a sua implementação nas escolas, um objeto banal, pelo contrário. Mignot (2008) afirma que houve uma mudança em relação aos cadernos: de objetos raros entre os alunos, passaram a materiais banais na sala de aula, isentos de qualquer questionamento e reflexão. Passam de protagonistas para coadjuvantes. Assumem diferentes tamanhos, formatos e valores e passam a ser vendidos na papelaria e até nos postos de gasolina. Tornaram-se objetos de consumo.

Frente a esta brusca modificação na relação caderno – ensino é preciso antes de tudo, compreender como se deu a entrada dos cadernos escolares nas práticas educativas e com que propósito estes surgiram, para que assim possamos pensar seu uso nos dias atuais.

Lopes (2008), ao trazer Hèbrard (2001, p. 118-122), afirma que ainda que o uso dos cadernos escolares seja universal desde o século XVI, não há fontes documentais exatas que mostrem a história dos cadernos.

Segundo o Dicionário Michaelis (1998), a palavra caderno provém do latim *quaterno* e significa “1. porção de folhas de papel sobrepostas, em forma de pequeno livro de apontamentos ou exercícios escolares. 2. Livro de apontamento; caderneta.”. Ao apontar o caderno como livro de apontamentos como faz o dicionário, o mesmo considera que este instrumento usado frequentemente no cotidiano escolar possui a finalidade de registro da escrita das crianças. Tal definição vai ao encontro de constatações obtidas em diferentes pesquisas, como Santos (2002) e Grendel (2009), que o consideram “como *meio* para uma produção específica, no caso escolar, mas sempre apreendido na e a partir da sociedade”. (GRENDEL, 2009, p. 28).

Segundo Hèbrard (2001), algumas congregações cristãs na França utilizavam a proposta da aprendizagem da escrita para levar as crianças à escola e, conseqüentemente, ao catecismo. Após a revolução pretendeu-se alfabetizar a população camponesa com base nas ideias liberais e filantrópicas, uma vez que esta ainda estava inserida predominantemente em uma cultura oral. Não se busca com a alfabetização apenas a formação religiosa, mas também, se pretende evitar revoltas camponesas. “Instruindo, a escrita pode erradicar as antigas culturas camponesas e abrir o espaço rural francês para a modernidade e a paz social.” (HÈBRARD, 2001, p. 116). Santos (2002) afirma que os colégios surgiram no século XVI como uma estratégia da

Igreja católica, a fim de responder às revoltas protestantes. Estas instituições foram fundadas pelos padres jesuítas que buscavam um plano pedagógico capaz de unificar as práticas educativas que seriam aplicadas em todos os colégios. Esta pedagogia proposta pelos jesuítas apresentava uma forma revolucionária de conduzir e criar sujeitos que, para se integrarem à modernidade, deveriam se configurar como pessoas letradas, católicas e obedientes.

Em uma época na qual o acesso à escrita era caro em função do preço do papel, para aprender a escrever era necessário tempo e dinheiro. É por volta do século XIX, segundo Hèbrard (2001), que a escrita deixa de pertencer apenas a corporações de mestres de escrita e aritmética, nas quais apenas alunos com boa condição financeira faziam parte. Nesse período, a escola está mais generalizada, de modo que era obrigação do município a abertura de, no mínimo, uma escola para meninos.

Assim, mesmo que a França tenha conhecido desde o século XVIII, uma escola centrada no ler-escrever e no contar, foi somente a partir das grandes reformas escolares da primeira metade do século XIX que este novo *trivium* se torna o instrumento essencial de uma educação do povo urbano ou rural pela escola. (HÈBRARD, 2001, p. 117).

Para que se realizasse a difusão da escrita, necessitava-se de instrumentos que permitissem essa aprendizagem, que durante anos se deu artesanalmente. “Tal será o papel da ardósia e do quadro negro para os iniciantes, ou o do caderno para os que já têm a mão mais treinada.” (HÈBRARD, 2001, p. 117).

Segundo Santos (2002), a partir do momento em que se deixa de se utilizar papiros e pergaminhos para se realizar a escrita, surgem os quaternios (cadernos). Estes ganharam essa denominação, pois ao dobrarem as folhas na metade, originaram quatro faces que, agrupadas formavam um livro. Essa disposição das folhas – não mais em rolos – facilitaram o transporte e as atividades de leitura e escrita. A autora afirma que, embora os cadernos tenham surgido na antiguidade, esses se proliferaram nas escolas da Europa moderna. Os cadernos auxiliaram a pedagogia e a disciplina que emergiam na época e contribuía para a criação de um novo homem, o sujeito moderno. Esses instrumentos

prestavam suporte inicialmente aos colégios jesuítas no século XVI e, posteriormente, no século XVII às escolas elementares cristãs. É nesta pedagogia jesuítica que se compõem os cadernos, pedagogia essa que se centralizava na escrita.

Hèbrard (2001) afirma que, desde o século XVI, o caderno já faz parte da vida do escolar. O *Ratio Studiorum* refere-se a esse instrumento como “livro branco”. A partir do século seguinte, ele é considerado “suporte obrigatório da obra prima caligráfica” (HÈBRARD, 2001, p. 118). Todavia, até o século XIX, os cadernos não aparecem nas pequenas escolas.

Segundo Hèbrard (2001), um dos fatos importantes na trajetória da alfabetização escolar ocorre no primeiro terço do século XIX e diz respeito à generalização do caderno na escola primária. “É somente a partir de 1860 quando sua prática é verdadeiramente corrente, que nós encontramos um *corpus* suficiente de cadernos nas coleções conservadas” (HÈBRARD, 2001, p. 119). No período compreendido entre 1860 e 1960, os cadernos constituíam-se “o suporte de uma prática de escrita que poderia ser a matriz de uma alfabetização escolar específica, a que leva a França rural a entrar definitivamente numa cultura ‘moderna do escrito’” (HÈBRARD, 2001, p. 120).

Hèbrard (2001) afirma que nem sempre a aprendizagem da leitura e da escrita se deu pelo caderno. Encontram-se vestígios de escrita de alunos em papiros no Egito, tabletes de argila na mesopotâmia e cacos de objetos na Grécia. O autor aponta o caderno como “o testemunho precioso do que pode ter sido e ainda é o trabalho escolar de escrita” (HÈBRARD, 2001, p. 121). A partir da metade do século XIX, os cadernos passam a ocupar uma grande parcela do tempo escolar. Santos (2002) afirma que o caderno se apresenta como um “precioso e fiel aliado a cimentar regras, produzir e controlar novos comportamentos, estando eles mesmos sujeitos a permanentes ajustes e transformações” (SANTOS, 2002, p. 26).

Santos (2002) embasa-se em Hèbrard (2001) que toma como referência o *Dictionnaire Universelle de Antoine Furetière* para discorrer a respeito do caderno no século XVII. Segundo a definição de Furetière, “Cayers são também os escritos que os estudantes escreveram sob a orientação de seu mestre [...]. Um estudante precisa rerepresentar seus cadernos (Cayers) a seu mestre para dele obter um atestado de seu tempo de estudo” (SANTOS, 2002, p. 29).

A partir disso, Santos (2002) afirma que é possível perceber a relação escrita x Caderno x controle do tempo. O caderno “é o mais

nítido comprovante ou documento, tanto da frequência quanto da produtividade de cada aluno sobre determinado conteúdo escolar” (SANTOS, 2002, p. 29).

Com relação às atividades presentes no caderno, Hèbrard (2001) afirma que o treino da escrita através do ditado é a atividade predominante nos cadernos; seguidos dele aparecem às operações matemáticas. Por meio dos inúmeros exercícios está a preocupação com a educação moral das crianças, de modo que cada prática escolar tenha diferentes finalidades.

Santos (2002) traz La Salle para discorrer sobre o método simultâneo que contrapõe o método individual, no qual cada professor conseguia atender no máximo 30 alunos. Esse método de La Salle articula leitura e escrita de uma só vez. Santos (2002) afirma que a transição do individual para o coletivo está relacionada com os cadernos e a criação do quadro negro. Santos (2002) traz, ainda, Barra para discorrer sobre o quadro negro:

O quadro negro irá praticamente desenhar e fixar o cenário da sala de aula, desde a sua invenção no século XVIII, até os dias de hoje, trazendo junto com ele um modo de organizar a escola [...] ser o ponto de referência para a direção dos olhares no espaço da sala de aula. (SANTOS, 2002, p. 37-38).

Segundo Hèbrard (2001), no século XIX percebeu-se também a grande preocupação com a organização das páginas e das letras. Além disso, a cópia apresenta-se como o centro da alfabetização. Em um período que a escrita é de difícil acesso, os cadernos visam o livro, pois o professor tem consciência de que o caderno pode ser o único “livro” que o aluno poderá consultar e arquivar no âmbito de sua escolarização. “O caderno se esmera, portanto, em imitar o livro” (HÈBRARD, 2001, p. 127).

Todavia, Hébrard (2001) afirma que as páginas dos cadernos não são apenas dotadas de cópias. No início dos anos de 1950, os cadernos passam a conter fotografias, listas, tabelas e recortes de revistas, pois os livros são agora disponibilizados gratuitamente aos alunos. Assim, os cadernos não precisam mais imitar os livros.

Hèbrard (2001) apresenta, ainda, a possibilidade de se fazer do caderno uma agenda, uma vez que é a ordem cronológica que organiza

os registros. Torna-se habitual a escrita da data no início das páginas. A partir de 1914 é o registro da data que inicia as aulas. “Deste modo, habitua-se o aluno a pensar o tempo de um dia como uma sequência regular de tarefas” (HÈBRARD, 2001, p. 135). Além dessa finalidade, o caderno-agenda apresenta a função de registrar o trabalho realizado em um determinado dia, de modo que por ele é possível controlar o que foi feito em sala de aula.

Para Hèbrard (2001), o caderno oferece à escrita escolar “seu sentido e sua especificidade: ela é antes de tudo um exercício” (HÈBRARD, 2001, p. 137). É através do exercício que não apenas a técnica do corpo acontece, mas também a técnica intelectual, pois “fazer exercícios é aprender a apresentar” (HÈBRARD, 2001, p. 137), e esta apresentação deve ser clara e limpa.

Santos (2002) afirma que a escrita nas escolas cristãs demonstrava a imobilidade e o silêncio que essa prática submetia os escreventes, explicitando, assim, a importância dos cadernos para uma didática centralizada na escrita. Com relação ao comportamento produzido pelos cadernos nas crianças, La Salle afirma “os cadernos, dispositivos bastante ‘sofisticados’ para a época, terão o poder de produzir em sala de aula [...] dois efeitos emblemáticos da pedagogia lasaliana: silêncio e trabalho” (LA SALLE *apud* SANTOS, 2002, p. 44).

Os cadernos passam a substituir os castigos físicos pelos castigos escritos, de modo que “castigar é exercitar-se” (SANTOS, 2002, p. 45). Não apenas a função de exercício é delegada aos cadernos, mas também a de tornar transparente e visível, para todos, a produção dos alunos e a ação dos professores. Desse modo, Santos (2002) apresenta o caderno como “máquina de observar” e remetendo a Foucault, um instrumento panóptico. Hèbrard (2001) afirma que no caderno apresenta-se o teatro do saber escolar, no qual tudo pode e deve ser visto.

Santos (2002) afirma que os cadernos escolares se consolidaram no Brasil, na transição do século XIX para o século XX com o surgimento dos grupos escolares.

Souza (1998) aponta como fato recente na história da educação Brasileira – em 1893 e tendo como pioneiro o Estado de São Paulo – o surgimento da escola primária graduada, denominada também como Grupo Escolar. Essa por sua vez, pode ser considerada uma das criações do século passado mais significativa no campo educacional Brasileiro. “O século XIX foi o cenário de experimentação e construção da escola graduada dotada de uma estrutura coerente, durável e adequada à universalização do ensino primário.” (SOUZA, 1998, p. 21). Neste

século, concebe-se à escola a ideia de que essa possui o poder de moralização, civilização e consolidação da ordem social.

A organização da escola primária graduada se diferenciava da organização até então existente. Uma das grandes modificações baseava-se no princípio da classificação igualitária dos alunos, ou seja, na homogeneidade. Esse princípio traz consigo as ideias de classe e série, para quais a autora apresenta as ideias de David Hamilton para discorrer acerca da conexão destas com o ensino simultâneo. Segundo Hamilton (*apud* SOUZA, 1998), o termo simultâneo sofreu duas modificações. Inicialmente se destinava ao ensino simultâneo da leitura e da escrita e, por fim, referia-se a um método de ensino, no qual um professor ministrava aula para vários alunos simultaneamente.

Souza (1998) faz referência a Giolitto para explicar o processo do surgimento dos grupos escolares na França, no intervalo compreendido entre 1815 e 1882. Giolitto aponta que com esses surgiram problemas de caráter teórico, psicológico e técnico. O primeiro problema dizia respeito ao agrupamento dos alunos e suas divisões; o segundo referia-se à necessária mudança de mentalidade dos professores – antes acostumados com o método individual; e por último referia-se à organização dos programas de ensino. “A dificuldade em estabelecer um critério definitivo foi verificada não só pelo número de propostas apresentadas como pela confusão da terminologia – classes, divisões, cursos, seções.” (SOUZA, 1998, p. 25).

Giolitto (*apud* SOUZA, 1998) afirma, ainda, que o movimento de implantação da escola primária graduada reflete a mudança dos pensamentos educacionais da época, dentre os quais o autor destaca o método intuitivo, também denominado lição de coisas. Este método teve como um dos seus pioneiros Pestalozzi e fundamenta-se na intuição como base do conhecimento, ou seja, a apreensão desse se dava mediante a observação e os sentidos e o ensino deveria partir do simples para o complexo.

Souza (1998) destaca a importância dada pela escola primária graduada à racionalização das atividades escolares desenvolvidas. Determinou-se assim, a jornada escolar, intervalos e ritmos; a hierarquia de uma disciplina perante as demais (tal fato pode ser percebido pelo tempo destinado para cada uma delas) e, ainda, a noção de repetência, uma vez que funcionava como um “dispositivo residual da racionalidade pedagógica da escola graduada” (SOUZA, 1998, p. 29). A criança era percebida como aluno (coletivo) e não pelas suas especificidades, uma vez que era ao grande grupo que o professor se referia. “A racionalidade

e a eficiência do ensino simultâneo geraram [...] a sublimação do indivíduo em prol do coletivo e a individualização que seleciona e pune.” (SOUZA, 1998, p. 29). Desse modo, compreende-se a importância da coletividade, uma vez que atende os princípios da racionalidade, eficiência e menor custo.

A autora afirma que durante o século XIX, o Brasil contava com situações precárias nas escolas públicas, uma vez que faltavam professores capacitados, a mobília e os materiais didáticos não eram suficientes, embora se buscasse a difusão da escola e o acesso à leitura e à escrita para todos. Tal precariedade contribuiu para o surgimento de escolas particulares.

Nesse esboço impetuoso de iniciativa particular, os republicanos fizeram da educação um meio de propaganda dos ideais liberais republicanos e reafirmaram a escola como instituição fundamental [...] para a reforma da sociedade brasileira. (SOUZA, 1998, p. 35).

Em 1890 cria-se, então, em um sobrado de uma Igreja, a escola modelo, que deveria servir de exemplo para as escolas públicas do Estado e consolidou-se como o modelo de escola primária no Brasil, sendo São Paulo o primeiro Estado a introduzir essa organização. Neste sistema, o ensino deveria guiar-se pelo método intuitivo, atentando-se para a importância do controle do tempo, da ordem e da disciplina.

Defensor das escolas primárias, em 1892 o deputado Gabriel Prestes considerava a escola um instrumento capaz de impedir a decadência da república, enobrecia o método intuitivo e fazia críticas às condições das escolas públicas de São Paulo da época, persistindo na ideia de implementação das escolas graduadas com base nas experiências de outros países, como Alemanha, França, Portugal e Bélgica. Nesses países, as escolas centrais – como eram chamadas – “demonstravam excelentes vantagens pela perfeita distribuição do trabalho, instalação em edifícios apropriados e por contarem com numerosos professores” (SOUZA, 1998, p. 44). Em síntese, o deputado enaltece a facilidade dessas para a fiscalização e disseminação do ensino, além de apresentarem tanto vantagens pedagógicas quanto vantagens econômicas, uma vez que, a partir do agrupamento de crianças, era possível racionalizar custos e controlar os indivíduos com mais eficiência. Assim, “tais escolas eram apropriadas para os centros

populosos, as cidades onde a escolarização em massa poderia ser estabelecida com maior facilidade” (SOUZA, 1998, p. 45).

Uma das justificativas acerca das escolas centrais para os centros populosos, segundo Souza (1998), consiste no fato de que em apenas um prédio seria possível reunir várias escolas existentes em um determinado raio. Com uma nova denominação, as escolas centrais passaram a chamar-se de Grupo Escolar. Essa nova organização

[...] trazia todos os princípios fundamentais que propiciaram as mudanças no ensino primário: a racionalização e a padronização do ensino, a divisão do trabalho docente, a classificação dos alunos, a profissionalização do magistério [...] uma nova cultura escolar (SOUZA, 1998, p. 48).

Assim, a profissionalização do magistério e a valorização do professor compreendem duas modificações cruciais ocorridas no final do século XIX. “[...] O professor passou a ser responsabilizado pela formação do povo, [...] reformador da sociedade, o portador de uma nobre missão cívica e patriótica.” (SOUZA, 1998, p. 50) Nasce uma nova posição dentro da escola: o diretor; uma vez que com os grupos escolares, uma nova organização e distribuição de poder surgiu. Este cargo possuía a função central no interior da hierarquia escolar, pois sendo o interlocutor da escola, era ele que tinha o poder de responder pela instituição frente ao governo. Cabia a ele “[...] organizar, coordenar, fiscalizar e dirigir o ensino primário [...] como uma autoridade de ensino.” (SOUZA, 1998, p. 55).

Segundo Souza (1998), a preocupação com o modo mais adequado de agrupar as crianças, a fim de garantir uma melhor educação, tomou conta de médicos higienistas, intelectuais e arquitetos na segunda metade do século XIX. Preocupavam-se com a organização material e pedagógica e até com o mobiliário escolar, uma vez que estes elementos “[...] articularam representações sobre a saúde e sobre as condições de aprendizagem com os dispositivos disciplinares [...] o espaço escolar convertia-se em ambiente educativo, moralizante e civilizador.” (SOUZA, 1998, p. 49).

A organização dos grupos escolares contribuiu para a execução do ensino simultâneo e, ainda, para que se alcançassem as finalidades dessa nova organização da escola: os princípios de civilização e moralização da população. Foram inseridos instrumentos e meios

disciplinares na cultura escolar, sendo esses, em sua maioria, de origem simbólica, como “a arquitetura do edifício, a distribuição dos espaços, [...] as carteiras, os móveis, o controle do tempo, [...] normas e valores relacionados à conduta, ordem, limpeza, asseio, higiene” (SOUZA, 1998, p. 58). Esses e outros dispositivos de natureza semelhante serviram para o controle das crianças, de seus movimentos, impulsos e emoções.

Toda essa transformação no ensino implicou em modificações de materiais escolares como cadernos, lápis, livros e ardósias, pois segundo Razzini (2008, p. 101), estas transformações “[...] obrigam que cada aluno tenha seu próprio material escolar, aumentando consideravelmente a demanda”. Todos esses materiais, além da finalidade educativa, possuíam a finalidade de inculcar os princípios de ordem, trabalho e moral.

Assim, Santos (2002) afirma que foi a partir do primeiro terço do século XIX que ocorreu o *boom* dos cadernos escolares na escola primária, embora esses tenham se difundido com o estabelecimento dos grupos escolares na transição do século XIX para o século XX. Tal emergência dos cadernos no cotidiano escolar se deu pelo fato de que a transformação do sistema escolar demandou materiais pedagógicos capazes de oferecer sustentação às novas metodologias de ensino adotadas. Estes diferentes materiais pedagógicos eram de extrema necessidade, tanto que o Estado de São Paulo, a fim de copiar o modelo educacional oriundo do exterior, chegou ao ponto de importá-los. Muitos deles, segundo Souza (*apud* RAZZINI, 2008), desapareceram com o passar dos tempos nos grupos escolares, mas os cadernos continuam até os dias de hoje no contexto escolar, tomando conta de maneira súbita das práticas escolares: “[...] os cadernos, como parte desse verdadeiro turbilhão de metodologias e materiais, tomará seu lugar de prestígio, como peça-chave a integrar as sutilezas disciplinares da moderna pedagogia.” (SANTOS, 2002, p. 65).

Com os cadernos, a cultura escolar brasileira ganha em organização, vigilância e complexidade. A prática do registro passa a ser sinônimo de escolaridade. A lousa, muito além dos apaixonados discursos higienistas, vai aos poucos perdendo força e sentido diante das crescentes exigências dos registros cumulativos e documentais do disciplinar mundo moderno. A

prática com os cadernos, a partir daí, permanecerá como 'herança inalterada', a vestir e dirigir as enfadonhas rotinas das salas de aula brasileiras. (SANTOS, 2002, p. 67).

Desse modo, os grupos escolares atribuíram cada vez mais, aos cadernos escolares, a função de disciplinar os alunos; sendo esse dispositivo capaz de fiscalizar, não somente o trabalho do aluno como também o trabalho do professor:

A escola republicana aperfeiçoou um objeto que se tornava cada vez mais afeito à disciplina, um dispositivo da memória, um instrumento de controle do trabalho do aluno [poder-se-ia acrescentar, do professor]. Algo que se podia ver, rever, expor, consultar, mostrar, guardar, consumir. (SANTOS, 2002, p. 68).

Com relação às preocupações dos médicos higienistas da época, estas se estendiam até ao posicionamento do corpo do aluno – olhos, pernas, cabeça etc. -, do lápis em sua mão, da posição do papel e a forma da letra do aluno ao utilizar seus cadernos. Tudo isso visando garantir a legibilidade e velocidade da escrita, juntamente com os princípios de disciplina e ordem.

Segundo Mignot (2008), a Casa Cruz, uma das papelarias mais antigas do Rio de Janeiro ainda em funcionamento teve sua contribuição na modificação do modo de ver os cadernos. Segundo a autora, a história dessa papelaria se cruza com a história da educação, pelo fato de que o aumento de ingresso de alunos nas escolas fez surgir novas demandas industriais e aumentou a venda de suportes de escrita. O sucesso no comércio de cadernos escolares justifica-se pelo barateamento do papel, e a papelaria Casa Cruz, por sua vez, se consolidava como um espaço de memória da produção de cadernos no Brasil. “Além de comercializar os produtos fabricados por outras empresas, havia criado diversas coleções de cadernos escolares.” (MIGNOT, 2008, p. 70).

Segundo a autora, a papelaria possuía muitas seções, como de artigos religiosos, livraria, vidros e pinturas, mas era com os cadernos escolares que se destacava e era neste ramo que almejava ser reconhecida. Mignot (2008) afirma que, embora houvesse um aumento no ingresso das crianças nas escolas e uma redução no custo do papel,

os cadernos ainda não eram objetos acessíveis a todos os alunos. “A presença de cadernos escolares, em substituição à lousa, [...] era mais usual nas salas de aula das escolas da capital daquele Estado. Nas escolas do interior, ela ainda sobreviveu até meados de 1940” (MIGNOT, 2008, p. 80). Para comprovar tal afirmação, a autora traz o depoimento da professora Maria de Lourdes Gonzaga, estudante na década de 50 em Florianópolis. Segundo Maria de Lourdes, os cadernos não eram utilizados pela maioria dos alunos das escolas públicas de sua época.

Mignot (2008) aponta que era explícito o desejo de universalizar os cadernos escolares, pois eram divulgados em jornais, uma vez que tais anúncios buscavam transformar esse suporte da escrita, em objeto de desejo pelos estudantes.

O caminho percorrido pelos cadernos escolares até o patamar que se encontram hoje é confirmado ainda por Fernandes (2008), que traz Jerônimo Soares Barbosa (1796, p. 42-43) para discorrer sobre o custo do papel. Segundo ele, a propagação das escolas do povo nas quais os professores atendiam muitas vezes alunos carentes, fez com que aumentasse a busca pela diminuição dos custos do ensino. Desse modo, explica-se a adoção do ensino mútuo ou o método de Lancaster.

O ensino mútuo tinha como objetivo a escolarização intensiva das crianças das classes populares e a sua organização contribuía com o racionamento dos custos do ensino. Essa organização fez com que surgissem a areia e a lousa (ardósia) como suporte da escrita, deixando o papel de lado. A predominância desses dois primeiros suportes sobre o terceiro explica-se pelo fato de que possuíam uma duração indeterminada, e desse modo, eram mais econômicos.

Segundo Razzini (2008), a expansão da escola primária ocorre no século XIX, também chamado de século da instrução popular, em função da universalização da educação elementar e como fruto dessa expansão, ocorre a incorporação de suportes e instrumentos de escrita nas práticas em sala de aula. Neste processo de incorporação de objetos ocorrem modificações nos materiais utilizados, como a substituição da pena de ave pela pena metálica. Tal substituição fundamenta-se no fato de que a escola teria como tendência a valorização da legibilidade e a rapidez com que se realizava a escrita.

Razzini (2008) destaca, ainda, a preocupação dos médicos higienistas com a postura e o posicionamento corporal dos alunos e com os materiais utilizados em sala de aula. Tal preocupação visava evitar doenças de coluna e de vista. A autora discorre, ainda, sobre as

mudanças ocorridas no sistema educacional no século XIX: o ensino simultâneo e o surgimento dos grupos escolares no movimento de homogeneização do ensino. Segundo a autora, essas transformações no ensino acabam por contribuir com o início do uso intensivo dos cadernos. Eis, então, a colaboração dos Grupos Escolares para com a propagação desse material nas salas de aula.

Para Razzini (2008), esse uso intensivo dos cadernos nas escolas contribui com a produção de instrumentos de escrita como lápis, grafite e a pena metálica. A autora aponta que não apenas os papéis – e consequentemente os cadernos – possuíam um custo elevado, mas também o ato de utilizar uma caneta ou um lápis para escrever já foi caro e difícil. A autora traz como exemplo desta correlação entre a generalização dos cadernos e a produção de objetos de escrita, a Faber Castel, uma vez que essa se consolida como uma das maiores produtoras de lápis até os dias de hoje.

Os ideais modernos tiveram grande influência nas práticas pedagógicas. Segundo Cambi (1999), a modernidade possui características muito distintas do ciclo que a precedeu – os anos Quatrocentos. As rupturas deste novo ciclo configuram-se como uma mudança brusca em inúmeros aspectos: Geográfico (transfere-se o eixo do mediterrâneo para o atlântico, na direção do oriente para o ocidente); econômico (fim do feudalismo e a economia ancorada na mercadoria e no sistema monetário e o surgimento do capitalismo); político (surgimento do estado moderno, centralizado e estruturado sobre princípios de eficiência); social (ascensão de uma nova classe: a burguesia); ideológico (laiciza-se o pensamento de religião e associa o homem à história e a racionalização, que organiza os saberes por meio da razão).

Todas as mudanças citadas anteriormente também transformam a pedagogia e a educação, alterando assim os seus objetivos. A educação busca um sujeito não passivo socialmente, de pensamento laico. Em função dessa finalidade, a escola passa a ser cada vez mais central, e a pedagogia procura conceber o homem-cidadão para que se desenvolva a sociedade moderna. O autor afirma que a modernidade é perpassada por uma grande ambiguidade: ao mesmo tempo em que difunde ideais de liberdade, também realiza uma contínua ação de governo, que “[...] tende a moldar profundamente o indivíduo segundo moldes sociais de comportamento, tornando-o produtivo e integrado” (CAMBI, 1999, p. 200). Essa é, então, a principal oposição da época moderna.

O Estado é o motor desta nova sociedade, que controla, produz e reorganiza os comportamentos. Cambi (1999) apoia-se nas ideias de Foucault em “Microfísica do poder” (1960) para explicar como se dá o governo na sociedade moderna:

[...] um poder que age em muitos espaços do social de forma capilar [...] que penetra nas consciências através dos corpos, através do controle minucioso de gestos, posições [...] estabelecendo uma disciplina, tornando assim os sujeitos dóceis (CAMBI, 1999, p. 202).

O autor afirma que este controle é realizado por meio das instituições educativas que, por sua vez, são controladas pelo Estado.

A família e a escola apresentam-se como duas instituições educativas que foram redefinidas e reorganizadas na sociedade moderna, uma vez que essas passam a ser centrais na formação dos sujeitos e na reprodução da sociedade ali posta. Segundo Cambi (1999, p. 204), “as duas instituições chegam a cobrir todo o arco da infância-adolescência como ‘locais’ destinados à formação”. Desse modo, segundo o autor, a escola além de instruir e formar os sujeitos, também é responsável por adequar comportamentos por meio da didática e da disciplina. É ela que regula os corpos, que interioriza boas maneiras e submete os corpos à autodisciplina. À medida que essas duas instituições tornam-se centrais na formação do sujeito, a criança é separada da sociedade.

Cambi (1999) afirma que todas essas práticas acabam por otimizar o tempo, e o princípio do uso produtivo do tempo deve estar inculcado na mente do homem moderno. O autor apoia-se em Althusser (1971) quando afirma que a escola acaba por transformar-se em Aparelho Ideológico do Estado, “[...] que conforma reproduzindo a força de trabalho, mas, sobretudo a ideologia” (CAMBI, 1999, p. 207).

Com relação à filosofia humanística, o autor afirma que essa já era um sinal de mentalidade baseada na ciência que se colocava como renovação da cultura existente nos anos 600. A escola passa a ser pública e estatal, e a pedagogia centraliza-se na cultura. Busca-se consolidar o indivíduo como ativo e útil para aquela sociedade, de modo a determinar a sociedade sob os princípios da produção, eficiência e de governo.

Boto (2002) afirma que muitas modificações ocorreram: a criança é percebida como ser incompleto. Aos poucos ela passa a ser vista pelas

suas particularidades e torna-se observada e amada. Ocorrem modificações também na organização familiar, de modo que diminuem as taxas de mortalidade infantil. Para explicar a relação entre o sentimento de infância e a modernidade, Boto (2002) traz Postman que afirma que o sentimento de infância estava sumindo em função de três fatores: o primeiro é o sentimento de vergonha do adulto perante as crianças, uma vez que se ocultava coisas que os adultos entendiam como de “gente grande”. Tal prática visava conservar a ingenuidade e a pureza das crianças. Todavia, esse ato acabava por excluir as crianças do mundo adulto. O segundo fator é o fato de que se produziram teorias sobre o desenvolvimento infantil e fortaleceram-se os colégios. O último fator foi o efeito da tipografia na sociedade. Quanto mais leitores existissem, maior seria o afastamento entre a criança e o adulto.

Essa grande utilização da escrita favorece o surgimento dos colégios, uma vez que somente os educadores tinham a capacidade de orientar o estudo dos conhecimentos recomendáveis. A palavra escrita possuía grande credibilidade, e por isso, para que os jovens virassem adultos, era preciso que aprendessem a ler, precisando assim da educação. Segundo Boto (2002), o renascimento percebe a criança como a argamassa do futuro. Montaigne afirma que não deveria se permitir tudo às crianças, uma vez que elas deveriam conhecer as regras, seus limites e prezar pela obediência. A criança era percebida como incompleta, possuindo um ponto de chagada: a vida adulta. Considerava-se a criança um indivíduo que deveria ser “regulado, adestrado, normalizado para o convívio social” (BOTO, 2002, p. 17).

No século XVI apresenta-se a civilidade como programa pedagógico. “A educação moderna é pensada para formar a criança civilizada” (BOTO, 2002, p. 56). Assim, para fazer parte da “boa sociedade”, o indivíduo deveria ser polido, fino e distinto, comportando-se conforme os padrões. Havia a grande preocupação de controlar o social pelo individual.

Os jesuítas difundiram uma ciência adaptada aos preceitos da religião. Os colégios jesuíticos buscavam acabar com qualquer vestígio da espontaneidade infantil. Retomando a história dos colégios, Boto (2002) afirma que esses, na idade média, tinham apenas como função o alojamento de jovens. Estas instituições passaram a aderir à concepção moderna de infância, tempo e espaço escolar e tinham como pressuposto “[...] agrupar ensinamentos para superar a dispersão” (BOTO, 2002, p. 25). Isso necessitou outra organização física, que resultou em uma nova cultura escolar.

A rotina presente nos colégios apresentava a visão de tempo da modernidade: otimização e controle do tempo. Com esses princípios, tira-se o controle dos ritmos individuais e passa a ocorrer à regulamentação social do tempo. O método jesuítico baseava-se em exposição, repetição, exercícios e disciplina, pois para eles, para que um método fosse eficiente, esse necessitava de ordem. Os colégios não poderiam negar alunos pobres, todavia, o ingresso se dava por meio de exames de admissão, que requeria estudos anteriores.

Boto (2002) afirma que, na visão dos jesuítas, a criança torna-se o aluno; o ensino acontece para o todo, como se todos formassem um. As escolas são, segundo Boto (2002, p. 28), “instituições escolares especializadas em produzir adultos”. Com o surgimento dos colégios, surge uma nova categoria de infância: a infância escolar. Cria-se uma ideia de como deve ser o aluno e oferece-se à criança uma posição: escolar. Acaba-se com a diversidade, padronizam-se comportamentos. A companhia de Jesus tinha como objetivo a infância letrada e dotada de virtudes. Confiava-se às crianças, o futuro dos povos.

Segundo Boto (2002), a escola é compreendida por Comenius (1997) como o local da criança-aluno e o ensino deveria ser dividido em tempos e matérias e também promover a competição entre os alunos. A instrução deveria ser para a vida, visando à paz entre as nações. Para ele, a escola deveria imitar o sol: um único professor para cada turma, um único método para todas as disciplinas, bem como o método deveria basear-se na disciplina. A criança não era incluída no mundo dos adultos. Ela era o esboço desses.

Braga (2008) apresenta, então, por meio do livro “A Escrita na Escola Primária” de Orminda Marques (1939), a relação entre o pensamento Moderno e os usos dos cadernos. Neste livro, Orminda Marques (1939) ressalta sua inquietação com os problemas da escrita e fundamenta-se em uma pedagogia experimental, que tem em vista fazer da caligrafia uma capacidade motora dirigida para a funcionalidade. Para ela, o sucesso na realização dos movimentos estava intrinsecamente relacionado com a sistematização dos exercícios. Orminda acreditava que existiam fases de aprendizagem da escrita; para cada etapa do ano letivo haveria exercícios a serem realizados e habilidades a serem alcançadas.

Orminda apresenta recomendações a respeito dos treinos caligráficos: deveriam ocorrer por meio de desenhos antes que os exercícios de escrita fossem iniciados. Desse modo, os exercícios ligariam o treino motor com a ludicidade. Essas preocupações a respeito

da escrita são comuns à década de 1930, quando era grande a vontade de racionalizar o trabalho e economizar tempo na execução das tarefas. Deste modo, o livro de Ormindia Marques demonstrava claramente o pensamento da modernidade, que visava formar um novo homem. A autora do livro afirma que “na escrita temos que ganhar tempo. Tudo marcha rapidamente” (MARQUES *apud* BRAGA, 2008, p. 119).

Segundo Braga (2008), Ormindia Marques propõe uma metodologia na qual se pretende alcançar a racionalização da escrita por meio da disciplina corporal e da “conformação em relação à execução das técnicas, cuja intenção era fabricar um corpo escolarizado, capaz de se apropriar das transformações sociais e seguir em direção ao progresso.” (BRAGA, 2008, p. 119-120). Todavia, a autora reconhecia que deveria haver uma ligação entre os interesses do aluno e o prazer da escrita.

Braga (2008) traz, também, a coleção de cadernos de caligrafia Escritas Brasileiras elaborada por Ormindia Marques na década de 50, na qual havia recomendações expostas nas capas para uma escrita rápida e bela. Na contracapa dos cadernos, Marques destaca o objetivo da coleção: “a aquisição de hábitos de coordenação motora pelo ritmo, e não pela cópia” (BRAGA, 2008, p. 122). Os exercícios de cópia, por sua vez, objetivavam que, através dela a criança incorporasse valores morais que, para Marques eram indispensáveis para o processo educativo. Braga (2008) traz Mignot (2004) que, ao encontro das afirmações de Marques, afirma que o capricho e o cuidado com o material e com a caligrafia em si contribuíam também para a formação moral.

Braga (2008) demonstra assim o ideário moderno trazido pelas práticas de escrita prescritas por Ormindia Marques; os exercícios envolviam funcionalidade, disciplinamento do corpo e aquisição de valores morais para a formação integral da criança.

Em síntese, podemos afirmar que, na história da Educação, os cadernos foram assumindo um papel de centralidade. A sua função foi sendo definida e refinada, até chegar aos dias de hoje, quando vivemos uma espécie de banalização do seu uso. Se o caderno não imprime mais o estilo, o ritmo, a cópia, por outro lado percebe-se que o uso de outras formas de registro, incluindo-se os meios digitais, passa a ser uma recorrência nas salas de aula.

## 5 O PERFIL DAS PROFESSORAS

Isabela, professora da primeira turma que observamos regularmente, possuía 35 anos e graduação presencial em Pedagogia nos Anos Iniciais pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. De acordo com seu relato, está atuando há 11 anos na educação e optou pela carreira do magistério por gostar de estar junto das crianças. Ela relatou que desde criança falava que seria professora, inclusive durante as brincadeiras na infância. Ainda no ensino médio, cursado em escola estadual formou-se em técnico em contabilidade e no magistério.

Efetiva na rede Municipal de Ensino com carga horária de trabalho de 40 horas semanais permaneceu na escola observada por apenas um ano<sup>4</sup>. Em 2013 foi designada para uma escola mais próxima de sua residência. A docente participa regularmente dos cursos oferecidos pela Prefeitura Municipal de Florianópolis e destaca a importância desses para a prática pedagógica:

*Eu vejo de uma forma que qualquer curso que eu faço traz algo novo ou mesmo trocas de experiências com as colegas relatando nosso dia a dia na escola, já nos ajuda a suprir ou nos conforta saber que outras companheiras de profissão passam pelos mesmos dilemas ou problemas enfrentados na nossa prática escolar. [...] Existem várias formas de curso; os que apenas são teoria, apenas ouvimos. Mas geralmente são oferecidos cursos que nos dão a função de criar uma atividade que possamos fazer no nosso planejamento. Exemplo: A partir de uma história que você conta para sua turma, criar uma atividade de sistematização da escrita e aplicar com seus alunos e trazer o resultado para o próximo encontro. (Isabela, turma 1, 25/08/2012).*

Nesse discurso, a professora denuncia que a formação ainda não consegue dar conta de apoiar as práticas dos professores. As trocas de experiências são muito pouco valorizadas e a dicotomia entre teoria e prática está instituída.

---

<sup>4</sup> A rede de ensino municipal permite essa flutuação de professores pelas unidades de ensino.

A professora possui experiência com turmas de primeiro, segundo, terceiro e quarto ano do Ensino Fundamental, embora afirme se identificar mais com os dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Para organizar as atividades a serem desenvolvidas com a turma, faz seu planejamento sozinha ou com uma colega que trabalha na mesma série que ela. Toma por base o plano anual, depois o bimestral e dentro desse cria o planejamento semanal. Apenas quando o planejamento está pronto é que esse é entregue para a supervisora. Uma vez por bimestre é feita uma reunião entre docente e supervisão para discutir e criar os critérios de avaliação.

A respeito dos cadernos escolares, Isabela considera que estes são os guias de registro, nos quais se podem perceber os avanços que a criança desenvolve durante o ano e auxiliam as crianças a se localizarem e terem noção de espaço. Segundo ela, o uso deste material varia muito de criança para criança:

*As crianças são diferente uma das outras. Uma tem o caderno como algo legal que gosta de registrar tudo que é feito, tem ele como um diário preservando e guardando com carinho para que possa fazer consultas, outras não têm apreço e muito menos vontade de registrar, o caderno para muitas passa a ser algo chato e muitas vezes torna-se um martírio na vida de um aluno, como era o caso do Luiz Fernando. (Isabela, turma 1, 25/08/2012).*

Isabela reconhece que as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental possuem muitas dificuldades no uso do caderno escolar, sendo necessário, então, que a professora ensine a escrever na linha, a organização da escrita, que não se deve pular linhas etc. A professora considera que esse material possui a função de registro e destaca, ainda, que é preciso ensinar para as crianças o que compreende como caderno: “*que o caderno é um diário do que fazemos do nosso dia a dia e que ele está para que possamos consultá-lo quando for preciso etc.*”. (Isabela, turma 1, 25/08/2012).

Selma, professora da turma de primeiro ano em 2013, possuía 37 anos e graduação semipresencial<sup>5</sup> em Pedagogia, habilitação em séries iniciais. Há três anos atua na educação. Optou pela carreira do

---

<sup>5</sup> Estava três vezes por semana em sala de aula.

Magistério por influência familiar, uma vez que grande parte da família é composta por professores.

Sua condição na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis é de ACT<sup>6</sup> com a carga horária de 40 horas semanais, sendo este o primeiro ano que trabalha na escola em que foi realizada a pesquisa. Este é, ainda, o primeiro ano que a docente trabalha com uma classe de alfabetização. Ainda que sua experiência seja recente, Selma demonstra vontade em aprender e contribuir, além de participar frequentemente de cursos de formação oferecidos pela rede municipal de ensino. Para ela, estes cursos contribuem com a sua prática: *“oferecem novas possibilidades de atuação em sala de aula.”* (Selma, turma 2, 04/07/2013).

Nos três anos em que atuou na Educação, Selma trabalhou com primeiro, quarto e quinto anos do Ensino Fundamental. O primeiro ano é a classe com que mais ela se identificou em sua trajetória profissional. Para a realização do planejamento, a docente conta com a ajuda da coordenação e da direção da instituição. Juntas, discutem as atividades propostas e a melhor maneira de executá-las.

Selma afirma que o caderno possui um dos papéis mais importantes na formação da criança. Considera que, independentemente do estágio de escolarização em que a criança esteja, esse material estará sempre presente. Por esse motivo, a professora afirma que as crianças precisam ter intimidade com o caderno escolar. Todavia, Selma destaca que, *“de início, elas tem o caderno como um brinquedo, para jogar pro alto. Hoje, depois de um tempo eles já tem a noção que é um documento importante.”* (Selma, turma 2, 04/07/2013).

Ainda sobre o início das atividades no começo do ano, a professora afirma que as crianças apresentaram dificuldades durante o uso dos cadernos em sala de aula, porém agora, em julho, *“eles já estão bem mais articulados, às vezes eles se perdem, mas é mais por distração.”* (Selma, turma 2, 04/07/2013). Sobre o planejamento e discussão sobre o uso dos cadernos, Selma afirma que estes pontos sempre são pautados nas reuniões pedagógicas. Ela destaca que o uso diário e o saber usar este material são talvez competências mais importantes que o aprender a ler e a escrever. Segundo a professora, a maioria dos pais são bem presentes no que diz respeito à questão do uso do caderno em sala de aula, pois há uma cultura de que a criança estuda se escreveu no caderno.

---

<sup>6</sup> Admitido por Contrato Temporário.

Para Selma, o caderno possui o papel de alfabetizar, de criar rotina e vínculos, o que considera essencial na educação, pois “*para o estudante se sentir estudante, ele precisa ter o caderno*”. (Selma, turma 2, 04/07/2013). Tanto no decorrer dos momentos em que estive em sala como durante a entrevista, a professora relatou a importância da reflexão sobre o tema da pesquisa:

*Passei a dar mais importância para o caderno a partir da pesquisa, pois usar o caderno não é fácil. Se não fosse esta pesquisa e a oportunidade de pensar e discutir o uso do caderno em sala de aula ia passar muita coisa batida. Foi essencial para fazer novas abordagens.* (Selma, turma 2, 04/07/2013).

É possível afirmar que as duas professoras possuem posturas diferentes sobre os cadernos. Enquanto uma afirma que as crianças não valorizam, a outra se pauta na postura de que o zelo é constituído a partir do reconhecimento da função social do caderno e de seu papel na aprendizagem. Mas retomaremos essa discussão mais adiante.

## 6 AS CRIANÇAS E SEUS CADERNOS: USOS E SENTIDOS

A turma 1 estava constituída por 24 crianças. A professora afirma que a turma é bem agitada, mas também muito participativa. Era comum durante as segundas-feiras e voltas de feriado, a realização da roda da conversa, realizada no tapete<sup>7</sup> que se localizava ao fundo da sala e dirigida pela professora. Durante a roda da conversa, todas as crianças demonstravam estarem à vontade frente aos demais colegas para expor as novidades e o que mais desejassem contar para a turma. Todos sempre falavam claramente, organizando as ideias e fazendo contribuições.

Era evidente o gosto das crianças em trocarem experiências, em conhecer os feitos dos colegas. Frente a essa demonstração de participação de todos, esse recurso poderia ser explorado pelas professoras diariamente, uma vez que a exposição oral auxilia na organização do pensamento e a oralidade é o primeiro modelo de texto que a criança possui ao ingressar no Ensino Fundamental (KOCH, 2008). Consideramos que a linguagem oral e a escrita devem ter atenção especial, principalmente nos primeiros anos escolares. De acordo com o PCN de Língua Portuguesa:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p. 21).

Destacamos a importância da exposição oral e do fato de que os momentos com atividades de linguagem escrita não devem sobrepor os momentos com atividades de linguagem oral, uma vez que ambas são fundamentais para garantir uma efetiva participação social. Optamos por considerar não apenas os cadernos escolares, mas também, o que as crianças tem a dizer sobre os seus cadernos e sobre as atividades nele

---

<sup>7</sup> As salas de aula são grandes, e ao fundo há um tapete, no qual é possível fazer a “roda da conversa”.

realizadas. Ouvir e considerar o que as crianças dizem sobre si, sobre a escola, sobre suas vidas enriquece a pesquisa e as possibilidades de análise. Assim, nossa descrição da classe e do uso dos cadernos permitirá uma articulação com os sentidos atribuídos pelas crianças aos seus cadernos escolares.

Um ponto que foi notável durante as observações e que merece destaque é o interesse das crianças em literatura infantil. Assim que chegamos em sala, já no primeiro dia de contato com a turma, pudemos participar da elaboração de um livro de folclore elaborado pelas crianças em conjunto com a professora. A atividade funcionava da seguinte maneira: a professora iniciava com a leitura da lenda do dia para a turma, em seguida a professora realizava algumas perguntas, a fim de desenvolver a capacidade de interpretação das crianças. Após as perguntas, a professora iniciava o reconto da história e escrevia este reconto no quadro, que deveria ser copiado no livro de folclore pelas crianças. Por fim, as crianças estavam liberadas para pintarem os desenhos.

Em alguns momentos (mesmo depois do término da atividade do livro sobre o folclore brasileiro), a professora iniciava a aula com a contação de história, em um deles com a história do príncipe sapo – conto que seria apresentado em forma de teatro pelas crianças da sala. Durante as visitas à biblioteca da escola, que aconteciam duas vezes por semana, as crianças devolviam os livros que haviam levado para casa, escolhiam novos livros e escutavam uma história escolhida pela professora da turma, que lia para todos no tapete da biblioteca. O interesse demonstrado em sala pela contação de histórias e a participação das crianças durante as atividades com literatura infantil se mostraram fiéis.

Durante os encontros com a turma 2, não presenciamos nenhuma atividade de roda de conversa e de literatura infantil. As atividades com a literatura infantil estavam presentes apenas durante as idas à biblioteca, que aconteciam quinzenalmente. Durante as idas à biblioteca, as crianças realizavam o empréstimo e a devolução de livros infantis.

Em nossas observações, diferentemente do constatado por Santos (2002, 2008a), em que as pesquisas indicam a função dos cadernos,

[...] como a função de controle disciplinar, entendido neste trabalho conforme descrito por Foucault (1987) [...] a disciplina [...] seria configurada por uma série de procedimentos cujo

objetivo seria 'fabricar' indivíduos [...] controlando minuciosamente as operações dos corpos. (SANTOS, 2002, p. 57).

O uso dos cadernos na turma 1, da escola observada, não parece ter como **finalidade direta, consciente e explícita para a professora observada, o controle disciplinar e a docilidade dos corpos dos alunos**, uma vez que durante as atividades com o caderno, as crianças apresentavam bastante liberdade de caminhar pela sala, conversar com os colegas, mostrar sua pintura para os demais, para pegar lápis de cor etc. Todavia, esse controle ainda que não explícito para a professora, acabava por refletir diretamente na prática educativa e nas crianças.

Para analisar o uso do caderno escolar como instrumento de controle disciplinar, balizamos-nos pelas ideias de Foucault (1987, p. 163), que considera dócil “um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”.

Segundo Foucault (1987), o controle não consiste apenas no cuidado com o corpo, mas também, na coerção constante, levando-o ao ritmo da mecânica: “movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo” (FOUCAULT, 1987, p. 163). O autor ainda explica que o tempo, os espaços e os movimentos são capazes de exercer controle sobre o corpo. “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são os que podemos chamar as disciplinas” (FOUCAULT, 1987, p. 164).

Ainda sobre a disciplina, Foucault (1987) afirma que os pequenos detalhes não devem ser deixados de lado, esquecidos, pois são cruciais para o desenvolvimento da disciplina. “Como é perigoso negligenciar as pequenas coisas”. (FOUCAULT, 1987, p. 166). O controle disciplinar para o autor vai além do ensino e da imposição de gestos, consiste em impor “a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez [...] nada deve ficar ocioso ou inútil.” (FOUCAULT, 1987, p. 178). Assim, podemos afirmar que para Foucault (1987), o controle disciplinar tem como objetivo disciplinar o corpo, para que suas atividades sigam os princípios da eficácia e da produção.

Desse modo, podemos afirmar que os cadernos escolares fazem parte das “pequenas coisas” do cotidiano escolar que visam à disciplina e à ordem, seja da professora, seja das crianças. Estas “pequenas coisas”, muitas vezes aparentemente ingênuas possuem um papel central

e importante na organização da prática pedagógica. O caderno escolar enquanto instrumento de controle disciplinar ajusta e organiza os tempos e os corpos presentes na instituição escolar.

Todavia, devemos relativizar o entendimento acerca do caderno escolar enquanto instrumento de controle disciplinar, uma vez que Foucault (1987) referia-se a um caderno muito bem cuidado, um material a ser zelado, no qual a escrita deveria ser quase desenhada. As capas eram cuidadosamente encapadas e as folhas não deveriam ter orelhas. Ao que parece nos dias de hoje, a escrita e o caderno não possuem mais esse poder sobre o controle do corpo da criança.

O uso dos cadernos escolares na turma 1 parece ocupar a função de controle dos pais sobre a professora da sala e de diretores, coordenadores e supervisores da instituição sobre essa. Ao que parece, há uma preocupação em mostrar o que foi ensinado para os familiares. Esse fato ficou evidente por parte docente durante alguns momentos, como se o que está é o que foi aprendido.

Uma demonstração dessa preocupação aconteceu durante a segunda observação, na qual a professora entregou uma folha de papel A4 com algumas atividades para a turma. Todas as crianças realizavam a mesma atividade rapidamente, exceto o aluno Leonardo, que não a realizou. Vendo a atitude do aluno a professora voltou-se para ele e solicitou:

*Isabela: Faz a folhinha só, pelo menos?*

*Leonardo: Não!*

*Isabela: Então tá. Mas eu vou colar no seu caderno para a tua mãe ver que atividade eu dei, você é que não fez.*

*Leonardo: Eu odeio quando você escreve isso no meu caderno<sup>8</sup>!*

*Isabela: Mas é só você fazer!*

*Leonardo: Não!*

*Isabela: Então tá, não posso obrigar ninguém né?! (Diário de campo, 29/10/2012, turma 1).*

Outro acontecimento que indica a preocupação docente em demonstrar para os pais o trabalho realizado em sala de aula ocorreu

---

<sup>8</sup> Sempre que o aluno se recusa a realizar as atividades, a professora cola a folha com a atividade em seu caderno e embaixo escreve: “aluno se recusou a realizar as atividades propostas”.

quando a aluna Maria dirigiu-se até a mesa da professora, e observando o seu caderno, exclamou surpresa:

*Maria: Nossa prof., quanta coisa!*

*A professora então, prontamente pega o seu caderno, folheia-o e diz:*

*Isabela: É o meu caderno de planejamento, pra que quando algum pai chegar aqui e falar que a professora não faz nada, aí eu pego o meu caderno e mostro quanta coisa eu fiz. (Diário de campo, 22/11/2012, turma 1).*

Pareceu, durante as observações que essa preocupação em “mostrar trabalho” para os pais estivesse atrelada à preocupação da professora em cumprir o currículo e “fazer aparecer” o conteúdo ensinado.

As observações em classe fizeram pensar que, talvez, a professora não reconheça que sua preocupação, suas falas e modos de agir frente a esse material seja reflexo dos mecanismos de coerção tão presentes no cotidiano escolar: as provas, os ditados, leis como a Provinha Brasil e sua correlata local, a Provinha Floripa. São mecanismos de controle que acompanham o trabalho do professor, interferindo na sua ação pedagógica, o que significa pensar que o controle esteja sempre presente.

O controle sobre o conteúdo, a associação entre a realização da escrita e a aprendizagem acaba por refletir na confusão entre o registro da atividade e o efetivo processo de aprendizagem.

Podemos pensar que, além do controle, o caderno parece que se constitui um material obrigatório, sem o qual a criança não poderia ir à escola. É comum ver a movimentação das papelarias nos inícios de cada ano letivo. Os cadernos acompanham as crianças em suas mochilas. Não foi diferente com os alunos que acompanhamos durante quase um ano. Quando questionamos o que era necessário levar na mochila para ir à escola, as crianças responderam:

*Flávia: O lápis, a borracha e o caderno.*

*Bruna: Dois cadernos e o estojo.*

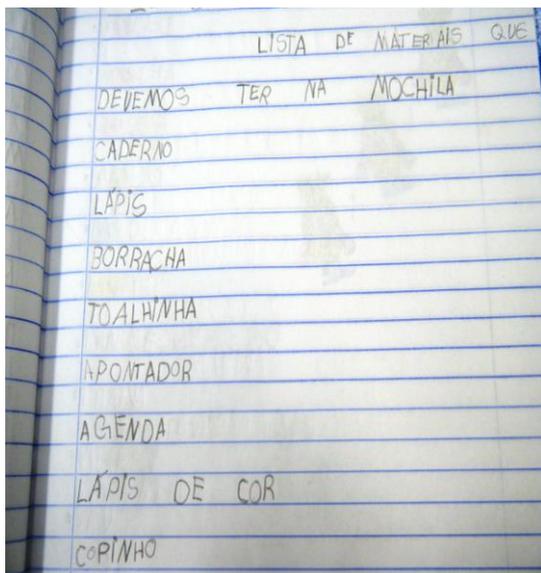
*Bruno: O material, o caderno... o caderno sempre né ....*

*Rafael: O material, lápis... caderno... caderno todo mundo tem né?*

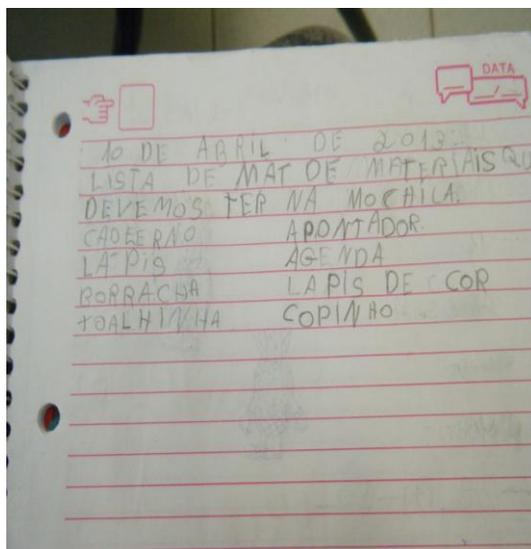
*Fernanda: A mochila com os cadernos e o estojo para poder fazer as atividades (Diário de campo, turma 1).*

Os cadernos escolares são também apresentados pela professora Selma como um material diretamente relacionado com o estudo e com a condição de ser aluno: “[...] é essencial, para o estudante se sentir estudante ele precisa ter o caderno”. (Selma, turma 2, 04/07/2013).

Essa visão da professora com relação à presença e importância do caderno em sala de aula aparece, também, durante uma atividade em sala, na qual ela escreve no quadro para que as crianças copiem no caderno uma lista de material que as crianças devem ter na mochila. Curiosamente, o caderno aparece como o primeiro material da lista, conforme indicam as Figuras 1 e 2.



**Figura 1** - Atividade de listagem de materiais obrigatórios para as aulas realizadas no caderno de diário



**Figura 2** - Atividade de listagem de materiais obrigatórios para as aulas realizadas no caderno de diário

Durante o período em que estivemos em contato com a turma 1, o caderno e o ato de escrever se mostrou como sinônimo de trabalho, ainda que esse material seja menos utilizado que as “folhinhas”<sup>9</sup> de atividades. Esta relação caderno/escrita – o trabalho mostrava-se ora implícita, ora explícita, uma vez que tanto durante as falas da professora quanto as das crianças, o mesmo apresentava-se com esta finalidade: de trabalhar e mostrar trabalho, pois vários foram os momentos em que a professora falou “*vamos trabalhar, vamos pegar o caderno*”; dirigindo-se ao quadro para a escrita da data, que deveria ser copiada no caderno pelas crianças.

Esta relação da escrita no caderno com o ato de trabalhar não estava presente apenas na fala da professora, mas também, na visão que os alunos tinham desse material. Quando questionados sobre qual material as crianças não deveriam esquecer em casa para virem para a

<sup>9</sup> As folhinhas são folhas com atividades em Xerox distribuídas diariamente para as crianças. Essas folhas possuíam atividades diversas, como caça-palavras, cruzadinhas, operações matemáticas, textos, escrita de palavras entre outras.

aula, a resposta mais frequente foi “o caderno”. As justificativas mais frequentes para esta resposta foram: “*não pode esquecer o caderno em casa para não ficar sem fazer nada na aula*”; “*não pode esquecer porque é nele que a gente escreve*”; “*não pode esquecer porque caderno todo mundo usa na aula e ninguém vai poder emprestar*”; “*caderno todo mundo tem e tem que trazer para estudar*”. (Relatos das entrevistas).

Rafael exemplifica bem a relação entre “caderno cheio” e trabalho, quando questionado sobre uma atividade que a turma estava realizando:

*Pesquisadora: Por que a gente tem que fazer essa atividade?*

*Rafael: Por que senão a gente vai ficar sem fazer nada, aí o caderno vai ficar vazio né.*

*Pesquisadora: E porque a gente tem que ter caderno?*

*Rafael: Pra fazer deveres e fazer atividade.*

*Pesquisadora: E se não tiver caderno?*

*Rafael: Aí fica sem fazer nada, mas todo mundo tem caderno né? (Diário de campo, 05/11/2012, turma 1).*

Esta relação entre caderno e trabalho é apresentada por Mário quando perguntamos sobre o seu caderno:

*Pesquisadora: A gente pode usar o caderno para sempre?*

*Mário: Não!*

*Pesquisadora: Por que não?*

*Mário: Porque um dia a gente vai ter serviço.*

*Pesquisadora: E o que acontece quando a gente tiver serviço?*

*Mário: A gente não vai mais poder usar o caderno, porque aí a gente vai ter que trabalhar e não vai mais ter escola. A gente só usa o caderno quando a gente é pequeno, é outro tipo de trabalho. Grande não usa mais. (Diário de Campo, 11/04/2013).*

Mais uma vez, o caderno aparece como condicional para o estudo/trabalho, uma vez que na visão do aluno quando se é criança,

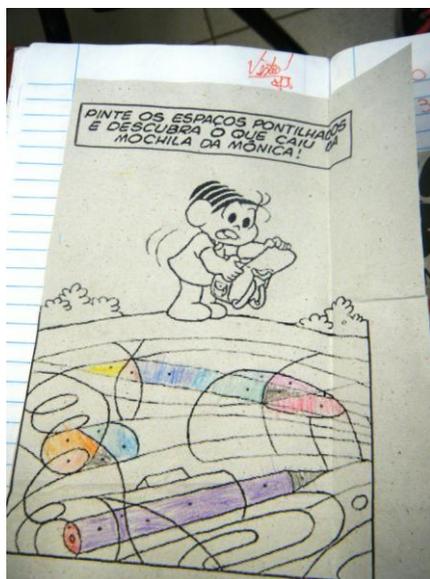
tem-se como trabalho o estudo e o caderno é o instrumento para esse trabalho. Na visão das crianças, o trabalho se modifica com o passar dos anos e passa a ser o trabalho remunerado, de modo que o caderno não lhe é mais útil.

## 6.1 O CONTROLE

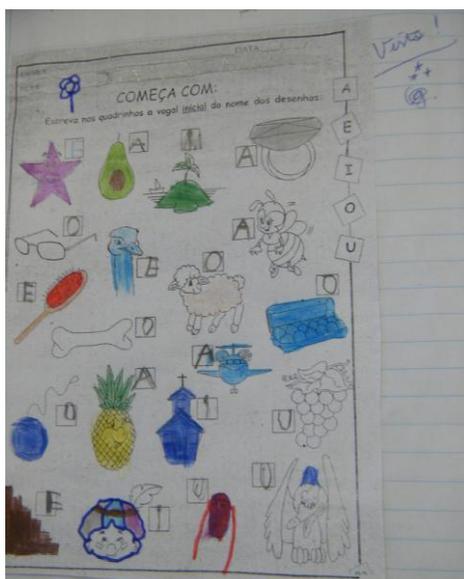
No primeiro semestre de 2013, observamos regularmente uma sala de primeiro ano, a turma 2. Logo no começo das aulas, a professora Selma solicitava que as crianças colocassem seus cadernos de deveres em cima das suas mesas para que ela pudesse passar e “dar visto”<sup>10</sup> nas atividades realizadas em casa. Conversando com a professora sobre essa prática, ela afirmou que os pais dos alunos cobram diariamente que a “professora veja os cadernos de deveres”, também porque as crianças gostam de receber os escritos da professora nas atividades e os pais também apreciam a presença da professora no material. Muitas vezes, a professora pedia que eu passasse nas carteiras das crianças olhando os cadernos de deveres e que eu “desse o visto”, antes da correção coletiva dos deveres que era realizada no quadro, conforme pode ser visto nas Figuras 3 e 4.

---

<sup>10</sup> O ato de “dar visto” consistia na ação diária de verificação dos deveres ou da atividade proposta, na qual a professora passava de mesa em mesa verificando quem realizou as atividades propostas e deixando, nas folhas dos cadernos, sua assinatura ou escrevendo “visto”. A criança que por ventura não realizasse a atividade ou os deveres recebia o escrito “não fez”, às vezes seguido da assinatura da docente no lugar do escrito “visto”.



**Figura 3** - Atividade de deveres com o visto da professora



**Figura 4** - Atividade de deveres com o visto da professora

Algumas semanas depois dessa prática do visto ser dado pela pesquisadora ter se iniciado, a professora da turma 2 iniciou a aula pedindo os cadernos de deveres e Larissa demonstrou o prazer em ter em seu caderno os escritos da professora.

*Professora: Vamos tirar o caderno de diário que a Carol vai passar para olhar.*

*Larissa: E dar estrelinha! Eu quero um monte de estrelinhas! – Grita Larissa, que interrompe a fala da professora. (Diário de Campo, 02/05/2013).*

Durante as observações, ficou claro que os cadernos escolares não pareciam ter a função para a professora, de controle direto e explícito sobre as crianças. Entretanto, para as crianças o caderno prestava-se claramente a esse fim. Em uma dessas vezes, ao parar na mesa de Lúcia, a aluna me pergunta:

*Lúcia: Quantas notas você vai me dar?*

*Pesquisadora: Tem que dar nota?*

*Lúcia: Tem.*

*Pesquisadora: Por que tem que dar nota?*

*Lúcia: Porque daí depois a gente vai receber um papel assim com todas as notas.*

*Pesquisadora: Pra que?*

*Lúcia: Pra dizer como a gente foi. (Diário de Campo, 04/04/2013, turma 2).*

Interessante perceber que a criança entende que o caderno corrigido pode significar uma forma de baliza, de acompanhamento de seus estudos.

Algumas semanas depois, Lúcia trás novamente o seu caderno para mostrar a atividade que está realizando. A aluna seguidamente inicia as atividades e, quando está quase terminando mostra seu caderno para a professora. Foi perguntado a ela:

*Pesquisadora: Por que você faz essas atividades?*

*Lúcia: Para mostrar pra mãe (Diário de Campo, 05/03/2013, turma 2).*

Podemos pensar que essa criança força o interlocutor. Afinal, para que escrever no caderno se ninguém vê o que está escrito? Assim, ela fez da professora e da mãe interlocutoras de seu esforço.

Curiosa para saber se todas as crianças pensavam da mesma maneira a respeito dos cadernos, continuamos passando pelos cadernos e perguntando para cada criança porque a professora tem que “dar visto” nos cadernos. As respostas foram quase todas na mesma direção: para ganhar nota, assim como afirmaram as crianças da turma 1.

## 6.2 OS CADERNOS E A AUTONOMIA DAS CRIANÇAS

Ainda que o caderno não sirva diretamente ao controle disciplinar da professora sobre as crianças, poucas vezes percebemos o uso do caderno através da livre iniciativa das crianças. Esta afirmação pode ser corroborada a partir das falas de alguns alunos da turma 1, quando questionados sobre o que escrevem em seus cadernos:

*Luana: O que a professora manda.*

*Flávia: Eu escrevo a data, as coisas que a professora passa no quadro, as folhinhas, só que as folhinhas a gente cola no caderno.*

*Marcela: As coisas do quadro.*

*Bruna: As atividades, o que a professora passa no quadro... a gente cola folhinha também.*

*Eduardo: O que está no quadro. Tem que escrever para ler saber o que tá escrito. A gente tem que escrever, não pode ficar sem escrever.*

*Fernanda: As atividades que a professora dá, as folhinhas.... (Diário de Campo).*

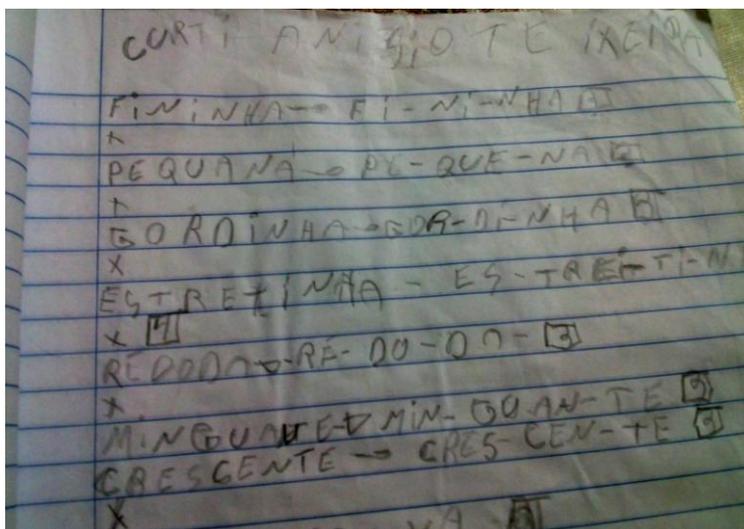
Todavia, ainda que as atividades predominantes nos cadernos da turma 1 e da turma 2 sejam as atividades propostas pelo docente e os escritos do quadro, encontramos alguns vestígios, tímidas tentativas de livre iniciativa de registro. A primeira delas acontece em um momento de conversa informal com a professora da turma 1, enquanto algumas crianças vão para o ensaio de uma peça teatral e algumas permanecem na sala por não quererem participar.

A professora Isabela fala para as crianças que as fotos da gincana da escola estão no *facebook* da instituição, mas que para vê-las, as crianças que possuem acesso a rede social precisam “curtir” a página da

escola que faziam parte. Luana escutando atentamente, pega o seu caderno que já estava aberto em cima da mesa e então diz:

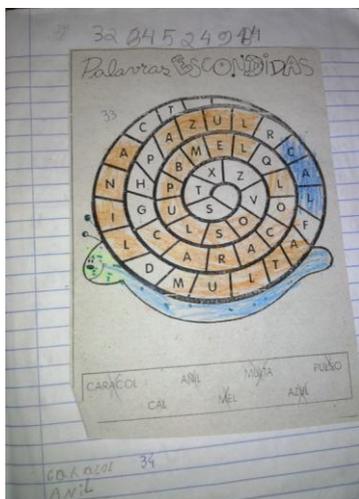
*Eu vou anotar aqui para eu saber, para eu lembrar onde eu tenho que fazer. (Diário de Campo, 22/10/2012, Turma 1).*

A menina então escreve “CURTI ANISIO TEIXEIRA” (sic) antes da primeira linha do caderno (a Figura 5 a seguir ilustra a situação).



**Figura 5** - Escrita individual e espontânea realizada pela criança em sala de aula

Além dessa inscrição, encontramos outra que parece ser um número de telefone, além de escritos na contracapa do caderno e a colagem de imagens na capa. As Figuras 6, 7, 8 e 9 ilustram as inscrições.



**Figura 6** - Escrita individual e espontânea realizada pela criança em sala de aula



**Figura 7** - Recados escritos por colegas na contra capa do caderno



**Figura 8** - Colagem de adesivos na contra capa do caderno



**Figura 9** - Colagem de adesivos na capa do caderno

A estas iniciativas de escritas das crianças, denominamos escritas *ex situ*<sup>11</sup>, uma vez que em todas as aparições, estas se encontram às margens das folhas, fora do espaço considerado apropriado para a escrita. Ou seja, é um espaço não legitimado pela instituição escolar: o espaço gráfico da folha, nas linhas, entre as margens. As atividades de livre iniciativa da criança sejam elas os desenhos ou as anotações nas margens, capa e contracapa aparecem, muitas vezes, como uma maneira de apelo à memória individual. Ainda que a professora e a instituição escolar não valorizem a escrita realizada de maneira alternativa e personalizada, as inscrições podem ser as únicas que de fato apresentam algum sentido para a criança, uma vez que foi realizada a partir de sua vontade e necessidade individual.

Souza (2010), ao analisar as escritas de cunho pessoal localizadas nas últimas páginas dos cadernos escolares, afirma que o aluno, ao optar por esse local para a realização de registros pessoais, percebe esse meio como um modo de burlar as regras. A escolha desse local para a realização dos escritos pessoais consiste no fato de que se necessário, caso julgar aquele registro impróprio para ser visto pela professora, as últimas páginas do caderno podem ser retiradas sem danos ao material e ao conteúdo. Diferentemente do constatado por Souza (2010), aqui as escritas de livre iniciativa localizam-se aos olhos de todos: na capa, na contracapa, nas margens, porém, parecem seguir a ideia apresentada por Souza (2010), de burlar a normatização imposta para o uso desse material.

Quando as escritas provenientes da criança encontram-se nas margens deste espaço gráfico, que apenas parece legitimar o conteúdo escolar nele registrado, entre os seus limites, salta-nos aos olhos a questão da autonomia da criança no material. Provoca-nos a pensar sobre os sentidos e os usos dos cadernos pelas crianças.

Santos (2002) faz referência a Faria (1988), que afirma ser o caderno escolar um material que pouco possibilita a expressão dos alunos. Santos (2002) questiona quem seriam os verdadeiros autores dos cadernos. Para subsidiar a discussão sobre a autoria dos cadernos, Santos (2002) apoia-se em Gvirtz (1999), que afirma que mesmo que quase que a totalidade dos registros realizados nos cadernos seja proveniente das mãos do aluno, “o estilo de redação revela claramente a autoria adulta” (SANTOS, 2002, p. 29). Gvirtz (1999 *apud* SANTOS,

---

<sup>11</sup> Do latim, fora do lugar.

2002) afirma que o caderno é um instrumento que possui autoria múltipla.

A partir da discussão levantada acerca dos cadernos escolares e a autonomia das crianças, podemos tecer algumas considerações apoiados em Mikhail Bakhtin (2003 *apud* SOBRAL, 2009). Partindo da ideia de que é sempre o contexto social que impulsiona o autor, podemos afirmar que os cadernos escolares são reflexos de um período, de modo que todo conteúdo nele registrado visa atender o currículo, às exigências de uma época, e o que está sempre em movimento. Conforme afirma Bakhtin (2003 *apud* SOBRAL, 2009), a forma da obra tem relação com a forma da vida de que escreve. A concepção do homem como ser inacabada e se acha inserida na própria concepção bakhtiniana do sujeito constituído pelo outro; que se "forma" em um dado ambiente histórico e social – e que tem raízes na concepção bakhtiniana do ato, intrinsecamente ligada ao dialogismo. (SOBRAL, 2009, p. 171).

Assim, os cadernos escolares constituem-se em um reflexo do contexto social, que é composto por uma pluralidade de vozes – da legislação, dos professores, da família, das crianças, enfim, de todas as esferas da sociedade. Entendemos que esta polifonia se estabelece pelas múltiplas consciências e múltiplos mundos que habitam a vida das crianças. Marcuzzo (2008) ao discorrer acerca dos conceitos bakhtinianos de dialogia e polifonia, explica o que entende por polifonia: “a multiplicidade de vozes equipolentes, as quais expressam diferentes pontos de vista acerca de um mesmo assunto” (BAKHTIN, 2003 *apud* MARCUZZO, 2008, p. 4 e 38-39) e ainda:

[...] as vozes, aqui, permanecem independentes e, como tais, combinam-se numa unidade de ordem superior à homofonia. E se falarmos de vontade individual, então é precisamente na polifonia que ocorre a combinação de várias vontades individuais, realiza-se a saída de princípio para além dos limites de uma vontade. Poder-se-ia dizer assim: a vontade artística da polifonia é a vontade de combinação de muitas vontades, a vontade do acontecimento (BAKHTIN, 2003 *apud* MARCUZZO, 2008, p. 7-8).

Desse modo, podemos relacionar o caráter polifônico dos cadernos com a afirmação de Gvirtz e Larrondo (2008), a respeito dos limites de interpretação por parte do pesquisador sobre os cadernos

escolares, uma vez que “não se pode fazer falar” um documento que não possui o enunciador presente. Conforme afirmam as autoras, “o caderno é uma pista; dificilmente poderemos sustentar que quem fala ali é determinada pessoa ou instituição” (GVIRTZ; LARRONDO, 2008, p. 44). Destacamos assim, a dificuldade de interpretação de um material que não possui um enunciador presente e ao fato deste material suportar um mix de vozes – “as múltiplas vozes presentes a toda voz”, conforme afirma Sobral (2009, p. 171).

Assim, frente a dificuldade de interpretação de um material que não possui um enunciador presente é que optamos por analisar na pesquisa de mestrado intitulada “os sentidos atribuídos pelas crianças aos seus cadernos escolares”, os cadernos escolares que se encontram em plena utilização pelas crianças, pois o contato com o enunciador presente pode facilitar a interpretação, esclarecer pontos obscuros e auxiliar na veracidade das afirmações.

Voltando à afirmação de Bakhtin (2003 *apud* MARCUZZO, 2008, p. 7-8) de que contexto social é que impulsiona e interfere no autor, podemos afirmar que o contexto em que as crianças estão inseridas, o contexto da sala de aula, bem como as práticas e os encaminhamentos dados pelo professor interferem diretamente na relação do autor-aluno com o personagem – caderno. Essa interferência ocorre pelo fato de que os encaminhamentos dados pelo professor e a maneira como esse trabalha com certos conteúdos e instrumentos possuem grande influência na significação do material, podendo fazer do caderno escolar um instrumento que auxilia o processo de ensino-aprendizagem ou um instrumento que serve para o entrave deste.

Retomando a afirmação de Gvirtz (1999 *apud* SANTOS, 2002), citada anteriormente e corroborando com a afirmação de que ainda que o aluno, na maior parte das vezes, apenas copia as atividades e executa-as de forma mecânica e padronizada, o mesmo realiza escolhas durante as atividades e na relação que estabelece com o material. A partir dos cadernos, “descobrimos marcas da singularidade de cada um no uso desse artefato” (OLIVEIRA, 2008, p. 131). Oliveira (2008) afirma que o modo como cada criança se posiciona nesse artefato é perceptível, desde a primeira página do caderno: uns colam adesivos; outros, recortes de revista; desenham ou não o enfeitam. A partir do momento em que a criança “enfeita” seu caderno, ela imprime “a marca de sua individualidade, de seu estilo, de seus gostos e modos de estar no mundo. Traz para cena elementos de sua identidade cultural [...] que

permitem entrever o pertencimento a um grupo social.” (OLIVEIRA, 2008, p. 132).

Segundo Grinspun (2008), a partir dos cadernos, podem-se perceber indícios da vida cotidiana em diferentes momentos. Grinspun aponta também que, embora seja um objeto comum, “cada caderno tem o jeito de cada um de nós, de suas preferências e da forma como se tratavam essas preferências” (GRINSPUN, 2008, p. 261), ou seja, ao utiliza-lo, cada aluno imprime nele aspectos de sua personalidade, de suas vontades, de seus modos de ser.

A partir das afirmações de Grinspun (2008) e Oliveira (2008) podemos afirmar que, ainda que a maioria das atividades presentes nos cadernos não parta inicialmente do aluno e seja fruto da ordem do professor, ao se posicionarem frente à este material e imprimirem nele suas marcas, as crianças tornam-se autoras do seu material. Definir o futuro do caderno escolar – se será guardado, descartado ou repassado – também é a expressão de autoria.

O professor por sua vez, ao selecionar os conteúdos a serem trabalhados, definir o modo de trabalhá-los em sala de aula, o que deve ser priorizado, o tempo a ser gasto em cada atividade, bem como o que deve ser registrado e como, exerce sua parcela de autoria nos cadernos. Assim, segundo afirma Bakhtin (2003 *apud* FARACO, 2009, p. 39),

O autor-criador, é assim, quem dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida (ele não é um estenógrafo desses eventos), mas, a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente.

Voltando à questão do contexto social, Faraco (2009, p. 41) afirma ainda que “Bakhtin caracteriza o autor-criador como a voz social que dá unidade ao todo artístico”, uma vez que se deve “compreender o autor no universo histórico de sua época, no seu lugar no grupo social, a sua posição de classe.” (BAKHTIN, 2003, p. 191 *apud* FARACO, 2009, p. 41).

Considerando alunos e professores autores dos cadernos escolares, entendemos o conceito de autor. Conforme afirma Bakhtin, o autor é o único sujeito ativo no processo, que enforma o objeto, insere elementos transgredientes e oferece-lhe um acabamento e define o seu futuro.

É nesse sentido que se deve ressaltar o caráter criativamente produtivo do autor e sua resposta total à personagem; o autor não é o agente da vivência espiritual, e sua reação não é um sentimento passivo nem uma percepção receptiva; ele é a única energia ativa e formadora. (BAKHTIN, 2003, p. 6 *apud* SOBRAL, 2009, p. 173).

A respeito do autor, Bakhtin destaca que este é ativo e se sobressai sobre a personagem, que responde passivamente, uma vez que é o primeiro que conferirá as características ao segundo. “O autor acentua cada particularidade da sua personagem, cada traço seu, cada acontecimento [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 3 *apud* SOBRAL, 2009, p. 173). O professor enquanto autor acentua determinadas atividades, destaca alguns conteúdos e define o modo de realização. “O autor visa ao conteúdo [...], enforma-o e o conclui usando para isso um determinado material.” (BAKHTIN, 2003, p. 177 *apud* SOBRAL, 2009, p. 176). Sobral (2009) explica que:

*Forma para Bakhtin não é algo dado nem estático, mas resulta da ação autoral de criação arquitetônica de todos de sentido, intrinsecamente vinculada com o conteúdo, e material de que lança mão, não sendo as obras, portanto, mero artefato.* (SOBRAL, 2009, p. 173).

Sobre o material, Faraco (2009, p. 38) afirma que este “materializa escolhas composicionais e de linguagem que resultam também de um posicionamento axiológico”.

Entendendo alunos e professores como autores que enformam o conteúdo nos cadernos, que inserem elementos transgredientes, que imprimem suas marcas no material e dão-lhe um acabamento a partir do seu excedente de visão (o olhar exotópico), o caderno escolar aparece, então, como um personagem da sala de aula.

Segundo Bakhtin (2003 *apud* FARACO, 2009), a personagem – neste caso o caderno escolar – é passiva e aberta sendo concluída de fora pelo autor. Ou seja, desde o momento da compra, a personagem está ali – o caderno escolar – com suas folhas em branco, esperando ser enformado e acabado pelos autores – professora e aluno. Seu destino

não está dado, está em aberto à espera do futuro que lhe será destinado: o arquivamento; o repasse; ou o lixo.

Talvez esse posicionamento da criança frente ao destino do caderno abre uma das poucas possibilidades de autonomia da criança perante o material. A diversidade de destino para o caderno, após o término de suas folhas pode ser percebido pelas respostas das crianças da turma 1, em que fizemos a mesma pergunta para todas as crianças:

*Pesquisadora: O que você vai fazer com o caderno quando acabar as folhas?*

*Flávia: Eu vou levar pra casa, que aí eu brinco de escolinha, porque para brincar de escolinha tem que ter um caderno, aí eu uso um que já não serve mais pra nada, se eu não quiser brincar eu jogo fora.*

*Marcela: Vou jogar fora né? Já acabou....*

*Amanda: Vou jogar no lixo e vou comprar um novo.*

*Aparecida: Eu vou guardar para ninguém rasgar, porque se rasgar eu não vou saber o eu escrevi.*

*Carla: Eu vou botar pra reciclagem.*

Quando questionado se é possível fazer algo com o caderno usado, um aluno responde:

*Pode... pode arrancar a folha se ainda tiver folha... pode desenhar na capa... assim, se eu tiver com calor, eu posso arrancar a capa para fazer vento (Diário de campo, 04/10/2012, turma 1).*

### 6.3 VIRANDO A PÁGINA: REGRAS E OBEDIÊNCIA

Ainda que a criança seja considerada uma das autoras do caderno por possuir o poder de decidir o que fazer com o seu material, este fato só se efetiva quando o caderno já não possui uso escolar. Compreendemos autonomia como “termo [...] para designar a independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é da razão” (ABBAGNANO, 2007, p. 111). Se considerarmos esse conceito, percebemos que a criança não possui independência da sua vontade durante o uso do caderno, na sala de aula.

Outro fato que nos faz afirmar que a criança não possui autonomia no uso do caderno é percebido quando em sala durante a atividade, a criança ao desejar contornar ou pintar alguma figura com canetinha, é repreendida e apenas o lápis de cor lhe é permitido. Em uma determinada aula, quando a professora Selma se dirige até o quadro para a escrita da data, Lúcia interrompe a explicação e grita:

*Lúcia: Professora! A J. está escrevendo de caneta!*

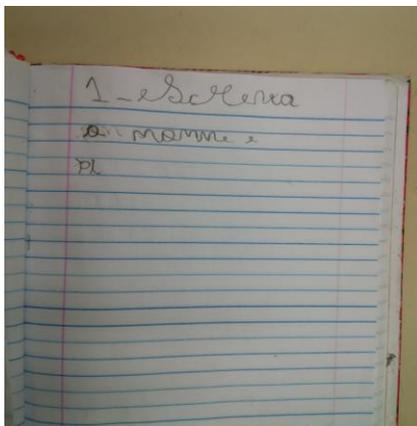
*Selma: Deixa ver – a professora então se dirige até a mesa da aluna e verifica o seu caderno.*

*Selma: J. é a lápis. Caneta só no quinto ano! Que ano vocês estão??*

*Crianças: Primeiro! – respondem as crianças em coro.*

*Selma: É, J. Deixa a caneta comigo que no final da aula eu devolvo. (Diário de Campo, 20/03/2013).*

Prontamente a aluna entrega a caneta para a professora, que guarda o material em sua mesa. Percebemos ainda a falta de independência da criança frente ao uso do seu caderno quando uma aluna da turma 2, que está aprendendo a escrever com letra cursiva, em casa com os pais, decide copiar as palavras que estão em caixa alta no quadro com letra cursiva no seu caderno e é proibida, uma vez que a indicação para o primeiro ano do Ensino Fundamental da referida escola é que as crianças escrevam apenas com letra em caixa alta. A Figura 10 demonstra a escrita realizada em letra cursiva no seu caderno e a Figura 11, após a repreensão da professora, a criança apagando o que escreveu.



**Figura 10** - Cópia realizada em letra cursiva pela criança de atividade escrita em caixa alta pela professora no quadro



**Figura 11** - Criança apagando a cópia realizada em letra cursiva

#### 6.4 USO DOS CADERNOS: MODELOS E DIFICULDADES

Durante o início do ano letivo, em 2013, as crianças da turma apresentaram muita dificuldade em reconhecer os seus cadernos, ainda que muitas vezes possuíssem capas com os mais diferentes motivos e cores. Tamañha dificuldade acabava por atrapalhar o andamento das atividades em sala, pois muitas vezes, a criança pegava o caderno que não lhe pertencia ou escrevia no caderno errado, como por exemplo, no

caderno de deveres ou de artes e quando a docente percebia a troca, precisava parar as explicações e resolver a confusão, e era solicitado, muitas vezes, que a criança reiniciasse a escrita no caderno correto.

Visando solucionar essa dificuldade foram confeccionadas, pela professora Selma, etiquetas com o nome da criança, a turma, o nome da professora e o nome do caderno que o identificava. Por exemplo: o caderno de deveres possuía o desenho de uma estrela, o de artes uma baleia, e o de atividades um cavalo marinho. Após a colagem das etiquetas, a professora orientava da seguinte maneira: “*Peguem o caderno de atividades e coloquem em cima da mesa, aberto na última atividade. É o caderno do cavalinho marinho.*” Após a fala da professora, identificando o desenho do caderno solicitado, a criança colocava-o em cima de sua mesa.



**Figura 12** - Identificação dos cadernos com etiquetas

Além da identificação de seus cadernos, as crianças apresentaram dificuldade em localizar as atividades já realizadas em dias anteriores no seu caderno, como por exemplo, a última atividade realizada no caderno, no dia anterior.

*Professora: Vamos lá pessoal, vamos abrir o caderno de diário lá na última atividade.*

*Aluno: É o da estrela profe? – pergunta um menino.*

*Professora: Não, é o do cavalinho marinho – responde a professora.*

*Alunos: Onde é a última atividade? – perguntam algumas crianças. (Diário de Campo, 20/03/2013, turma 2).*

*Professora: É para copiar depois da última atividade.*

*Aluna: Mas qual é a última atividade? Onde tá? (Diário de campo, 25/04/2013, turma 2).*

Em outra ocasião, enquanto a professora pede que as crianças abram o caderno de deveres para que ela possa realizar a correção no quadro, uma aluna diz:

*Gabriela: Eu não ganhei os deveres ontem professora.*

*Selma: Não ganhou? Só se você não me entregou o caderno ontem.*

*Passados alguns minutos, a aluna exclama:*

*Gabriela: Olha! Eu ganhei os deveres de ontem!.*

*Laura: Onde tava? – pergunta uma outra aluna.*

*Gabriela: Lá pra trás! – responde a aluna, que mostra que os deveres estavam mais atrás, pois ela havia pulado algumas folhas.*

*(Diário de Campo, 26/06/2013, turma 2).*

Durante a aula, enquanto a professora passava uma atividade no quadro para as crianças copiarem, sentei-me ao lado de Carla, uma das crianças considerada como melhor aluna da classe, caprichosa, que copia tudo e que realiza todas as atividades e vendo a sua atenção em escrever no caderno pergunto:

*Pesquisadora: O que você escreve no seu caderno?*

*Carla: Não sei...*

*Pesquisadora: Não sabe?*

*Carla: Não... (responde meio tímida, olhando para baixo) ah, ela sabe... (aponta para uma colega). Ela sabe escrever e ler.*

*Pesquisadora: E as coisas que você escreve vem de onde?*

*Carla: Ah... aí não sei... Você sabe? (pergunta para a amiga do lado).*

*Luana: Do quadro! – Exclama a amiga. (Diário de Campo, 22/10/2012, turma 1).*

Em uma situação oposta, já no primeiro dia de aula, a professora Isabela apresenta o Leonardo, um aluno que, segundo ela e os colegas de sala, não copia nada em seu caderno, não realiza as atividades solicitadas, não presta a atenção na aula e nas explicações e nem faz os deveres de casa. Leonardo, porém, sabe escrever, ler e resolver operações de adição e subtração melhor que muitas crianças da sala. Imediatamente sou apresentada ao seu caderno, que possuía as folhas soltas e amassadas. Em função da aparência e da desorganização do seu caderno a professora fala:

*Isabela: Eu até dei pra ele um caderno novo para ver se ele se animava e fazia as atividades.*

*Aproximo-me de Leonardo para ver o seu caderno e, imediatamente Fernanda, uma menina da turma se aproxima de nós dois e diz:*

*Fernanda: Ele ganha um monte de bilhetes.*

*Pesquisadora: Por quê?*

*Fernanda: Porque ele não faz a atividade. (Diário de Campo, 18/09/2012, turma 1).*

Em todas as situações apresentadas anteriormente: a falta de autonomia da criança em optar por um modelo de escrita, o não reconhecimento dos seus próprios cadernos - material que está em contato e sendo manuseado constantemente pela criança - e não saber o que se escreve no caderno, demonstram que, este material escolar, ainda que identificado como sendo do aluno e com o nome da criança escrito na capa, não é percebido por como sendo seu, uma vez que ele não possui a liberdade/autonomia de escolha de registro e não consegue identificá-lo no meio de outros. Os acontecimentos presenciados refletem a afirmação de Faria (1988), que ainda que as crianças escrevam inúmeras páginas, elas não estão no caderno.

As diferentes situações vividas com Carla e Leonardo demonstram que muito dos fundamentos da escrita no caderno segue o “ritual de fazer páginas”, apresentado por Chartier (2002), uma vez que

uma aluna que ainda não sabia ler e escrever, mas, possuía um caderno completo e caprichado, nos moldes desejados, era tida como uma das melhores alunas e se sobressaía sobre alunos como Luis que, mesmo que soubesse ler, escrever e resolver operações de adição e subtração, era visto como um mau aluno por não prestar atenção nas aulas, não realizar as atividades e ter um caderno praticamente em branco.

Santos (2002), ao discorrer acerca da realização da cópia nos cadernos, afirma que, muitas vezes, o que está registrado nas folhas dos cadernos não indica o quão o conteúdo apresentado foi aprendido pelo aluno, uma vez que para se ter um caderno completo e caprichado basta ser um bom copista, não necessitando da efetiva aprendizagem. Esta “maquiagem” do caderno completo e caprichado apresenta-se como uma das limitações desse material, conforme apresentam Peres e Porto (2009).

## 6.5 ESCRITA PADRÃO: O CASO DA DATA

A escrita da data no quadro pela professora marcava o início das aulas diariamente. Tamanha era a relação entre a escrita da data e o início da aula, que os alunos expressavam essa ligação em suas falas. Já no primeiro dia de pesquisa em campo, em 2012, enquanto os alunos terminavam a atividade proposta, aproximo-nos da professora para falar sobre o meu tema e a minha intenção com a pesquisa, na qual a professora demonstra interesse pela pesquisa e afirma “tu vai ver que o caderno tem muito significado para eles, eles adoram escrever a data.”

Um questionamento recorrente por parte das crianças quando a professora demorava a escrever a data no quadro era “*nós não vamos escrever a data? Não vamos ter aula?*”. A escrita da data demarcava o início da aula, do trabalho realizado em sala de aula, e a professora confirmava essa relação que as crianças estabeleciam entre a escrita da data no caderno e o trabalho em sala, quando constantemente afirmava que a aula era iniciada com esta prática.

No segundo dia de inserção em sala, a professora Isabela já havia alertado da relação que as crianças estabeleciam entre caderno-escrita-trabalho-ensino. Durante a aula do projeto mente inovadora<sup>12</sup>, a professora demonstrou a dificuldade de mostrar para a turma que aquele

---

<sup>12</sup> Momento da aula em que as crianças se dirigiam a uma sala no piso superior da escola, na qual realizavam jogos educativos em grupos orientados pela professora da turma.

momento também fazia parte da aula e que era necessária a atenção de todos. O conteúdo ali trabalhado era o mesmo que o trabalhado em sala, porém, de uma forma diferente. A professora relatou que muitas crianças não percebem os jogos como uma extensão do ensino e consideram que não é importante a atenção e a participação, pois ali “eles não escrevem e nem usam caderno”.

Resgatando algumas anotações do diário de campo, fica claro o destaque da escrita da data perante algumas atividades. No início da aula, a professora dirige-se até o quadro para a escrita da data e da atividade que deve ser copiada. Carla e Luana copiam concentradas, até que as duas terminam e Luana diz para a turma:

*Luana: Eu e ela fomos as primeiras a terminar de copiar a data.*

*Carla: É, eu fui a segunda. – completa.*

Em outra situação, em uma segunda-feira como de costume, entramos em sala, junto com as crianças, às 8 horas da manhã. Ao entrarmos na sala, encontramos esta com a organização da festa da família que havia ocorrido no final de semana anterior: os trabalhos das crianças do primeiro ao quarto ano expostos e as mesas agrupadas e forradas com TNT. Assim que todas as crianças entraram, a professora Isabela esperou que todas vissem os trabalhos das demais salas e depois pede que ajudem a organizar a sala. Todos ajudam muito prestativos. Minutos depois, com a sala praticamente arrumada, uma criança pergunta:

*Aluna: Nós não vamos escrever a data? Não vamos ter aula?*

*A professora então vira para mim e diz:*

*Isabela: Viu, para eles aula tem que começar com a data, tem que ter caderno; olha a importância que eles dão! (Diário de Campo, 26/11/2012, turma 1).*

Com relação à escrita da data, chamou a atenção o fato de que todos os dias as aulas começavam da mesma maneira: com a escrita da data no quadro. E os alunos, por sua vez, competiam entre si para ver quem terminava de escrever primeiro. Sendo que já estávamos no mês de outubro e todos os dias as aulas começavam da mesma maneira, questionei algumas crianças a respeito da escrita da data; perguntando o

porquê todo dia, no início das aulas nós tínhamos que escrever no caderno, e para a minha surpresa, nenhuma criança soube me responder o motivo pelo qual copiávamos a data.

Frente a importância dada pelas crianças à escrita da data, passamos a ficar mais atentas ao modo como as crianças realizam a cópia desta. Percebemos que João está concentrado escrevendo a data e pergunto:

*Pesquisadora: Por que a gente tem que escrever a data?*

*João: Não sei.*

*Pesquisadora: Não sabe?*

*João: Não.* (Diário de Campo, 05/11/2013, turma 1).

Depois, olhamos o caderno de Alex, que também está copiando a data e perguntamos:

*Pesquisadora: Por que a gente tem que escrever a data?*

*Alex: Pras mães verem e a professora também.*

(Diário de Campo, 05/11/2013, turma 1).

Ficamos intrigadas com o fato de que diariamente as crianças copiam a data do quadro e demonstram dar importância para esta prática, de maneira que relacionam o início das aulas com a escrita dessa, e de ninguém nunca ter explicado para as crianças o motivo da escrita da data no início de cada aula, indagamos para Rafael:

*Pesquisadora: Por que a gente escreve a data?*

*(ele olha para o quadro, fica em silêncio, faz cara de dúvida).*

*Rafael: Não sei.*

*Pesquisadora: Não sabe?*

*Rafael: Não.* (Diário de Campo, 05/11/2013, turma 1).

Alguns dias depois, retomamos a pergunta para Shaiany, que está copiando a data no início da aula:

*Pesquisadora: Por que a gente escreve a data?*

*Marcela: Ah, eu copio porque está no quadro.*

*Pesquisadora: Mas porque tem que copiar a data? – pergunto novamente.*

*(pensa um pouco)*

*Marcela: A gente copia porque tá na escola e tem que aprender. (Diário de Campo, 19/11/2013, turma 1).*

A partir das respostas dadas pelas crianças, percebe-se que não apenas o uso dos cadernos escolares são naturalizados no dia a dia escolar, mas também, inúmeras práticas realizadas dentro da instituição continuam sendo reproduzidas impensadamente ou sem serem apresentados os sentidos e as finalidades das mesmas para as crianças, o que faz com que as crianças cresçam sem atribuírem um real sentido para as mesmas.

## 6.6 CADERNO: BANALIZAÇÃO, NATURALIZAÇÃO. QUAL O SENTIDO?

Sobre a naturalização dos cadernos escolares, percebe-se como essa se encontra não apenas na presença desse material nas escolas e na sua prática impensada, mas também, nas atitudes das crianças em sala. Jéssica, uma aluna com grande dificuldade no reconhecimento das letras e dos números que não realiza as atividades propostas, assim que chega a sala, senta-se, abre sua mochila, retira o seu caderno e coloca-o sobre a mesa. O ritual de “colocar o caderno sobre a mesa” parece cumprir o papel de demonstrar que a criança está dentro da sala de aula.

O caderno apresenta-se como um objeto dialético para as crianças, já que muitas vezes a realidade desse material é contrária ao pensamento que a criança expressa a respeito; ao mesmo tempo em que o mesmo aparece como objeto mais importante para o estudo e todos pregam o zelo e o capricho pelo material, o destino apontado para esse material fica a mercê da sorte; ao mesmo tempo em que é cuidado, é desprezado, uma vez que na maioria dos casos, o caderno possui como destino, o lixo. Questionamos Laura sobre o destino do seu caderno:

*Pesquisadora: E quando este caderno terminar, o que você vai fazer com ele?*

*Laura: Eu brinco, porque a professora sempre deixa umas folhas... mas se ela tira as folhas eu jogo fora.*

*Pesquisadora: Por que joga fora?*

*Laura: Porque terminou. (Diário de Campo, 30/10/2012, turma 1).*

Questionamos o porquê a mesma jogará o seu material no lixo e a aluna responde:

*Laura: Porque minha mãe diz: não fica com papelada no teu quarto!*

*Pesquisadora: Então tu não tens nenhum caderno usado guardado em casa?*

*Laura: Não, foi tudo pro lixo. (Diário de Campo, 30/10/2012, turma 1).*

Outro momento que expressa claramente o principal destino apontado pelas crianças é a conversa que a professora da sala tem com o aluno Bruno, na ausência da pesquisadora. Isabela contou-nos o ocorrido no dia seguinte. Assim que Bruno ganhou um caderno novo, em função do término das folhas do seu caderno antigo, o aluno vira-se para a professora e pergunta:

*Bruno: Já posso jogar esse fora?*

*Isabela: Não, não joga fora, guarda. – responde a professora.*

*Bruno: Por quê?*

*Isabela: Ou então se não quiser mais dá pra Carol, ela vai gostar.*

*Breno: Pra que? O que ela vai querer com um caderno velho, usado e ainda todo rasgado? (Diário de Campo, 11/12/2012).*

Questionamos Eduardo sobre o destino do seu caderno quando as aulas acabarem; o mesmo prontamente responde:

*Eduardo: Eu vou deixar em casa... por que não vai ter nada para fazer com ele. Eu tenho um caderno que eu brinco, que já tinha uma coisa escrita, aí eu uso para brincar [...] quando terminar pode arrancar a folha se ainda tiver folha... Pode desenhar na capa... assim, se eu tiver com calor, eu posso arrancar a capa para*

*fazer vento.* (Diário de Campo, 04/10/2012, turma 1).

Todavia, ainda que as crianças demonstrem uma despreocupação com o destino do material e com o conteúdo nele registrado, as mesmas demonstram zelo e a preocupação em mantê-lo bonito.

Perguntamos para Laura:

*Pesquisadora: E como que o teu caderno tem que ser?*

*Laura: Com a letra bem bonita.*

*Pesquisadora: E porque tem que ter a letra bonita?*

*Laura: Porque é pra mim caprichar, porque sou menina, minha mãe diz.* (Diário de Campo, 30/10/2012, turma 1).

Eduardo demonstra o mesmo cuidado com o seu caderno, ainda que compare seu caderno com uma roupa:

*Pesquisadora: E como que o caderno precisa ser?*

*Eduardo: Tem que ser bonito... o meu tá um pouco feio [...] é, mas também não precisa ser bonito... não é uma roupa... serve só para a gente escrever.*

*Pesquisadora: E para ser bonito precisa o quê?*

*Eduardo: Não pode ter risquinho, não pode estar sujo, não pode estar amassado...*

Perguntamos para Aparecida como deve ser o seu caderno e a mesma pegou o material em suas mãos, abraça-o:

*Aparecida: Tem que cuidar muito dele, não pode molhar, rasgar, não pode destruir para poder fazer a atividade.* (Diário de Campo, 09/10/2012, turma 1).

Flávia se aproxima e então perguntamos porque o caderno precisa ter capricho e ela diz “*para as mães, os pais, a professora, os outros verem... pra nossa letra ficar bonita quando a gente crescer.*” (Diário de Campo, 09/10/2012, turma 1). Assim, percebemos que a necessidade

de manter o capricho no caderno não provém diretamente do aluno, mas de uma cobrança externa que é internalizada pelas crianças.

A respeito da finalidade, quando questionávamos às crianças sobre para que servia seu caderno, as respostas quase sempre eram as mesmas: para fazer atividades; copiar; escrever; e colar as folhinhas.

*Aluno 1: Para a gente copiar o que está escrito no quadro.*

*Aluno 2: Para aprender, para estudar, para aprender...*

*Aluno 3: Pra a gente copiar.*

*Aluno 4: Para escrever.*

*Aluno 5: Para escrever, para colar as folhinhas que a professora dá.*

*Aluno 6: Para fazer as coisas que a professora manda, as atividades, para aprender...*

Durante a aula, enquanto a professora realizava uma atividade com a turma, reparamos que Leonardo, que não estava fazendo a atividade sem prestar atenção, arranca a capa de seu caderno que estava quase caindo, curva-a e faz com ela uma pista de *skate*, e seguiu brincando com seu lápis, que imita um *skate*.

A partir das respostas dadas pelas crianças, é possível perceber que o caderno ocupa diferentes funções em suas vidas, podendo facilmente perder o seu caráter escolar e transformar-se em outra coisa totalmente diferente. Essa constatação é visível tanto na função de leque apontada por Eduardo; na pista de *skate* de Leonardo, no caderno das crianças que afirmam brincar com o material em casa.

Percebendo que as crianças frequentemente transformam a finalidade deste material escolar, sentamos ao lado da professora que substituiu a professora titular da turma 1, que estava esperando as crianças terminarem a atividade proposta por ela e perguntamos o que ela percebia na utilização dos cadernos pelas crianças. Ela relatou, então, que percebia que, para as crianças, o caderno é um nada, “*eles colocam em baixo do braço e ali fica, até com os maiores, de vez em quando eles chegam a ficar girando o caderno no dedo*” (Diário de Campo, 01/11/2012), o que acaba por tirar a sua função e transformá-lo em um objeto qualquer.

Uma das perguntas mais recorrentes durante os dias em que estivemos em campo foi o questionamento dos alunos direcionado a pesquisadora, perguntando se havia copiado o que estava no quadro,

seja a data, seja a resposta de alguma atividade. Frequentemente as crianças vinham até a mesa da pesquisadora e perguntavam se o que está escrito no caderno é do quadro.

Aparece, então, a grande relação entre o que está escrito no quadro e o que está escrito no caderno. Ainda que as atividades de cópia do quadro não se constituam como as principais atividades realizadas pelas crianças, as mesmas sempre associam o conteúdo do caderno com o conteúdo do quadro. Essa associação aparece em diferentes momentos de conversa com as crianças. Perguntamos para Flávia:

*Pesquisadora: E para que servem os cadernos?*

*Flávia: Para a gente copiar o que está escrito no quadro.*

*Marcela realiza a mesma associação. Pergunto:*

*Pesquisadora: E o que você não pode esquecer em casa?*

*Marcela: O caderno, porque a gente copia no caderno.*

*Pesquisadora: Para que serve o caderno que você usa?*

*Marcela: Pra a gente copiar.*

*Pesquisadora: Pode copiar em outro lugar?*

*Marcela: Não! (Diário de Campo, 01/10/2012, turma 1).*

Perguntamos para Eduardo o que eles escrevem nos cadernos durante a aula e ele responde: - *O que está no quadro.* (Diário de Campo, 04/10/2012, turma 1).

Ao associarem a escrita no caderno com o conteúdo que está no quadro, a escrita no caderno, conseqüentemente, está relacionada com a ordem de alguém; escrevemos o que alguém manda. Essa afirmação pode ser confirmada quando Eduardo pergunta inúmeras vezes em diversos momentos: *“a tua professora manda escrever tudo isso no caderno?”* (Diário de Campo, turma 1).

Outra situação que comprova a relação entre escrita e a ordem e que demonstra claramente que o registro no caderno, além de ser fruto de uma ordem, de um desejo alheio – na maioria das vezes do professor – serve para o controle, como aponta Mignot (2008), do professor sobre o aluno, do diretor sobre os professores, dos pais sobre os alunos e professores etc., acontece durante uma conversa com Bruno, quando perguntamos por que ele tem que escrever no caderno e ele responde

“para ganhar nota, pra professora, pra diretora ver...”. Perguntamos, então, quem dá a nota e ele diz: “a diretora, eu acho né!?”

Os cadernos são objetos frequentes tanto dentro da sala de aula quanto fora dela, quando a criança está em casa não mais na posição de aluno escolar. Em função desta pseudoproximidade das crianças com esse material, perguntamos para algumas, quem vê os seus cadernos e as respostas foram sempre as mesmas: a mãe/pai e a professora, com o intuito de verificar as atividades. Assim, fica claro que as crianças não conhecem os cadernos umas das outras e não possuem o hábito de trocar seus materiais.

É interessante perceber que durante as aulas o material mais manuseado são as folhinhas, uma vez que nelas se realizam 90% das atividades e as mesmas são coladas nos cadernos pela professora, apenas quando o aluno termina toda a atividade e a mesma já está corrigida. Em função do predomínio do uso das folhinhas sobre o uso do caderno, houve a curiosidade em entender como estas folhinhas são percebidas pela turma e quais são as suas preferências.

Perguntamos para João:

*Pesquisadora: O que você prefere, fazer folha ou copiar no caderno?*

*João: Copiar, porque é mais rápido eu copiar.*

*Pesquisadora: E o que você mais faz, folha ou escreve no caderno?*

*João: Folha, mas algumas folhinhas não faz nada, só pinta ou lê.*

*Repito a pergunta para Carla:*

*Pesquisadora: Você prefere essas atividades de escrever no caderno ou fazer folha?*

*Carla: As folhinhas, porque pode pintar.*

*O mesmo procedimento é realizado com Marcela:*

*Pesquisadora: O que é mais legal, o que você gosta mais, atividade na folha ou no caderno? – pergunto.*

*Marcela: Na folha.*

*Pesquisadora : Por quê?*

*Marcela: Porque em vez de copiar, já tá na folha escrito, não precisa escrever. É só pintar, circular ou completar.*

*Maria segue o mesmo pensamento:*

*Pesquisadora: E o que você prefere, caderno ou folha?*

*Maria: Folha.*

*Pesquisadora: Por quê?*

*Maria: Porque é mais rápido.* (Diário de Campo, 01/11/2012, turma 1).

Durante a realização de uma atividade em folhinhas, reparamos que Luana permanece olhando para a folha de matemática entregue pela professora e que a aluna demonstra estar contente com a atividade e por isso perguntamos:

*Pesquisadora: Por que a gente tem que fazer isso?*

*Luana: Pra saber matemática.*

*Pesquisadora: E porque tá na folha?*

*Luana: É para fazer.*

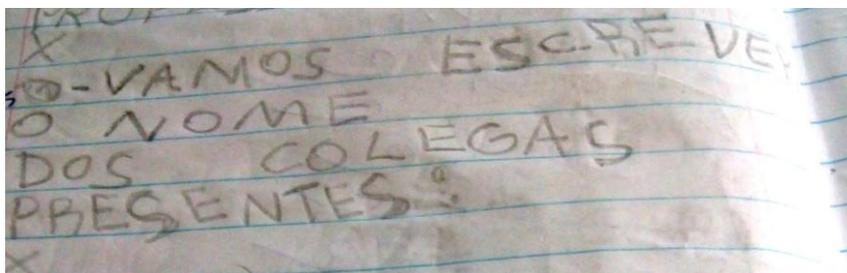
*Pesquisadora: Mas não poderia estar no caderno?*

*Luana: (pensa muito, olha para a folha, faz cara de dívida) – Pode, mas tá na folha porque é mais fácil.*

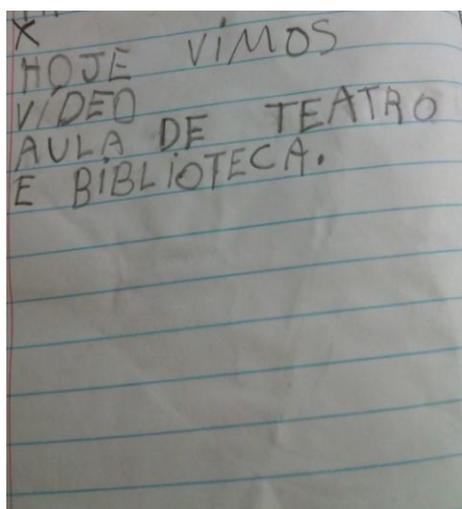
*Pesquisadora: Por que é mais fácil?*

*Luana: Porque já tá pronto para fazer.* (Diário de Campo, 22/11/2012, turma 1).

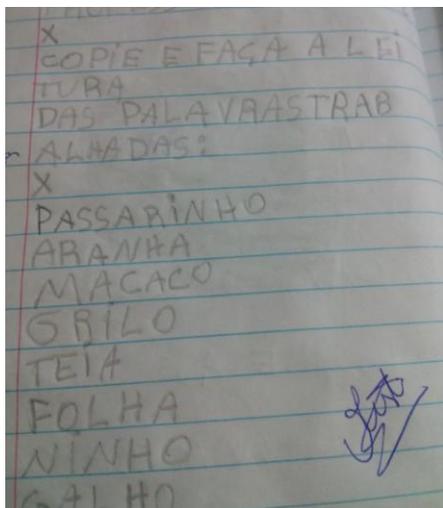
Assim, as respostas dadas pelas crianças vão ao encontro da organização da escrita no quadro, realizada pela professora: escrita em poucas palavras por linha (frases curtas), para que as crianças copiem sem reclamar que é muita coisa. Ou seja, as folhinhas, conforme afirmou a professora, servem para que as crianças não fiquem a manhã inteira copiando uma única atividade, pois segundo ela, elas demoram muito para copiar do quadro. Todavia, este sistema de organização da escrita no quadro realizado pela professora, faz com que as crianças copiem da mesma maneira em seus cadernos e, por conseguinte, não utilizem o espaço gráfico do caderno de maneira correta, conforme pode ser visto nas Figuras 13, 14, 15 e 16.



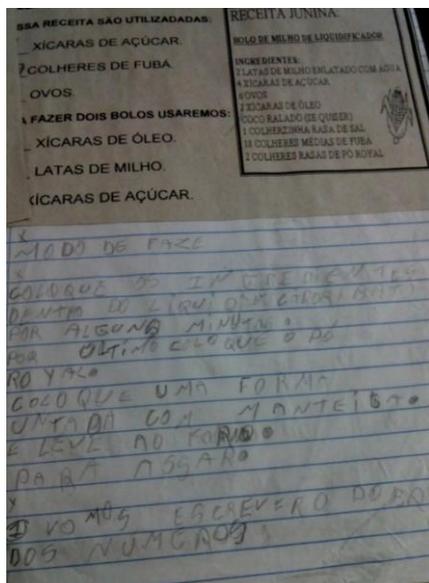
**Figura 13** - Cópia realizada pela criança no caderno reproduzindo a organização espacial que a professora realiza no quadro



**Figura 14** - Cópia realizada pela criança no caderno reproduzindo a organização espacial que a professora realiza no quadro



**Figura 15** - Cópia realizada pela criança no caderno reproduzindo a organização espacial que a professora realiza no quadro



**Figura 16** - Cópia realizada pela criança no caderno reproduzindo a organização espacial que a professora realiza no quadro

## 6.7 O QUADRO, O CADERNO E OS MODELOS

Tamanha é a associação da escrita no caderno ao registrado no quadro, que as marcas deste vínculo não estão apenas no conteúdo registrado, como também no modo de registrar. Podemos perceber como indicador, por exemplo, pelos registros das crianças que não utilizam o espaço gráfico do caderno por inteiro, em função do modo de organização da escrita do quadro feita pela professora. Essa reprodução pode ser vista, também, quando ao escrever no quadro, a professora substituta separa o quadro com uma linha na vertical. Quando a professora olha o caderno das crianças percebe que Luana também separou seu caderno com uma linha vertical e então a professora diz: “*não é para fazer isso no caderno... eu dividi assim no quadro porque a folha do caderno também não é assim?*” (Diário de Campo, 04/10/2012, turma 1).

Ou seja, indica uma atitude que, do ponto de vista da professora é uma forma de organização do caderno. Entretanto, para a criança, essa forma de organizar o espaço do quadro, complica o uso do caderno. Vemos aqui mais um indicador que o uso do caderno não é algo natural, mas sim, que demanda aprendizagem.

As crianças reproduzem não apenas o modo de escrita e organização do quadro, como também a postura e as escolhas do adulto. Essa imitação das crianças apareceu durante alguns momentos das observações, em que algumas crianças observaram os registros feitos no caderno de diário de campo. As Figuras 17, 18 e 19 demonstram essa reprodução.

*Observo o caderno de Gabriela e vejo que ela “escreveu algo com letra cursiva” e pergunto:*

*- O que você escreveu aqui?*

*Gabriela: Eu escrevi.*

*Pesquisadora: O que?*

*Gabriela: Coisas.*

*Pesquisadora: Que coisas?*

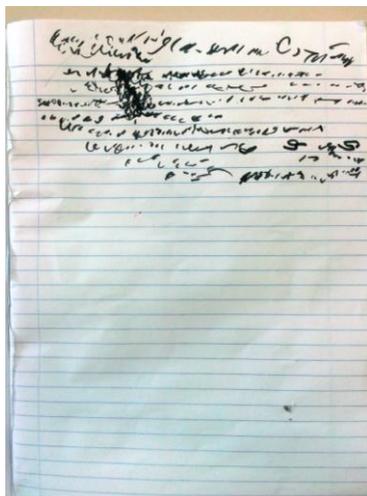
*Gabriela: Não sei.*

*Já é a segunda vez que isso acontece, a primeira vez foi quando Gabriela sentou ao meu lado e ficou observando eu escrever. Instantes depois ela estava imitando a escrita com letra cursiva e reproduzindo os grifos que eu realizava em*

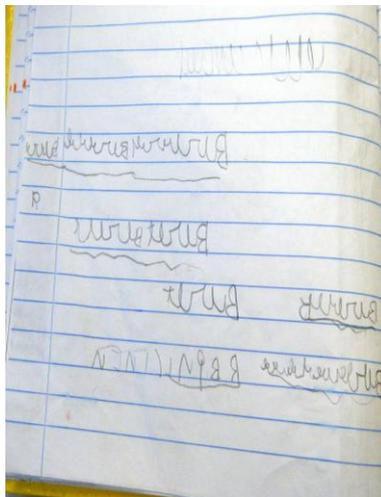
algumas anotações. (Diário de Campo, 04/04/2013, turma 2).



**Figura 17** - Registro espontâneo de Gabriela reproduzindo a escrita da pesquisadora



**Figura 18** - Registro espontâneo de Douglas reproduzindo a escrita da pesquisadora



**Figura 19** - Registro espontâneo de Ana reproduzindo a escrita da pesquisadora

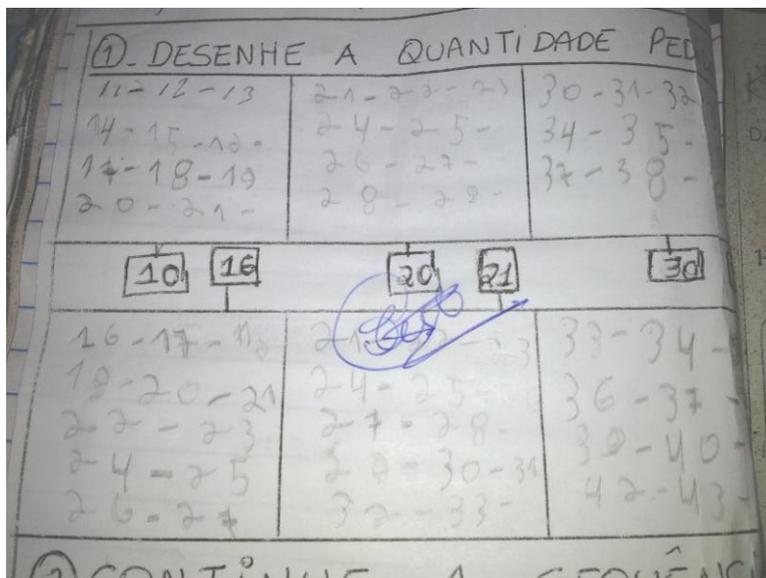
A partir dessa atitude das crianças, em desejar imitar a postura do adulto, neste caso o professor, aparece nitidamente o papel e a influência do professor no que diz respeito à formação de conceitos e à postura da criança frente a determinadas situações e materiais. É o olhar do adulto, os modos de agir e as relações que ele estabelece que auxiliarão a criança a formar relações e a atribuir sentidos. Relações e sentidos esses que, muitas vezes, acompanharão a criança por toda a sua vida, seja enquanto aluno, pai, mãe ou profissional.

## 6.8 OS CADERNOS SEM AS CRIANÇAS

No final ano de 2012, três crianças cederam-nos seus cadernos: dois eram de atividades e um de deveres. O caderno de deveres foi utilizado durante todo o ano letivo e os cadernos de atividades juntos, compreendiam o período de maio a outubro.

O caderno de deveres possuía 142 atividades, sendo que 95 estavam em folhas de xerox, coladas no caderno e 47 foram escritas no caderno pela professora. Das 142 atividades, nenhuma possuía data e todas estavam corrigidas, seja com um visto, com estrelas, com um ponto de interrogação ou algo escrito, sinalizando que a criança não

havia realizado os deveres ou com a letra “C” indicando que a atividade estava correta. Um fato curioso é que em uma atividade, ainda que a criança não tenha realizado o solicitado pela professora, havia o visto da atividade, conforme percebemos na Figura 20.



**Figura 20** - Atividade realizada no caderno de deveres com o visto da professora

O primeiro caderno de atividades que tivemos acesso foi o da aluna Carla, uma das melhores alunas da sala, segundo a visão da professora. Esse caderno compreendia o período de maio a agosto, possuindo 159 atividades. Das 159 atividades, 83 foram realizadas em folhas de xerox coladas no caderno, 69 foram escritas pela criança, e uma foi escrita pela professora no caderno e 6 foram realizadas concomitantemente na folha e no caderno. Apenas 37 atividades possuíam a marca de correção da professora e em todos os exercícios havia o registro da data, que iniciava as aulas.

O segundo caderno de atividades que foi cedido, foi o da aluna Luana, que compreendia o período de agosto a outubro. O caderno que possuía 152 atividades, apresentava 79 atividades realizadas no caderno e 73 atividades realizadas em folhas que foram coladas no caderno pela professora. É possível perceber que grande parte das atividades

realizadas em sala de aula é realizada em folhinhas e só depois de terminada a atividade é que o caderno aparece, servindo de suporte para a colagem dessas.

Tanto nas 159 atividades inscritas no caderno de Carla, como nas 152 atividades realizadas no caderno de Luana, agrupamos as atividades em 22 categorias, que por sua vez foram reagrupadas em 5 grandes grupos que explicitam o que qualifica cada atividade a respeito de sua finalidade: memorização; ampliação de repertório; cópia; lúdica; e para si. Na finalidade mais recorrente nas atividades encontram-se a memória e a cópia, seguida por um discreto número de atividades que possuem algum aspecto livre, a ampliação de repertório e atividades que visam aspectos individuais e da realidade da criança.

Entre as 142 atividades registradas no caderno de deveres de Maria predominam expressivamente as atividades que visam a memorização, seguidas de 5 modalidades de atividades que visam aspectos individuais da criança e possuem algum aspecto “livre”, como a realização de desenhos e a pintura de imagens.

Todavia, a realização de desenhos e a pintura de algumas imagens presentes nas folhinhas de atividades não são percebidas pelas crianças como o momento de expressarem suas ideias e vontades, uma vez que estas modalidades de atividades são entendidas pelos alunos como uma atividade como qualquer outra, que possui regras para a sua execução e que devem ser seguidas, a fim de “aprender algo”. Podemos perceber essa relação na fala de Carla:

*Carla: A prof. manda a gente pintar os desenhos para aprender a pintar... por isso que às vezes tem desenho na folhinha. (Diário de Campo, 22/10/2012, turma 1).*

Muito dessa relação entre a obrigação de realizar a atividade e a necessidade de aprender algo pode estar relacionado com o tipo de atividade que a criança realiza diariamente na escola. Conforme percebemos, o foco da maioria das atividades registradas tanto nos cadernos de atividades como no caderno de deveres consiste na memorização e mecanização. Esse fato pode ser confirmado, a partir do momento em que poucas atividades de ampliação de repertório e de livre iniciativa são oferecidas durante as aulas.

Em 2013, não foi possível obter cadernos escolares dos alunos, pelo fato de que esses ainda estavam sendo utilizados, uma vez que

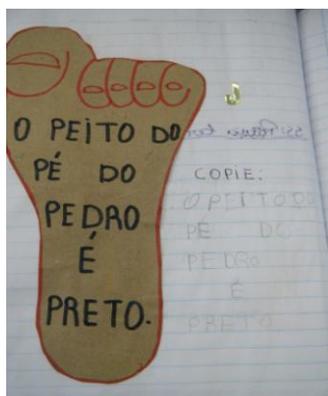
estávamos ainda no início do ano letivo. Para suprir a necessidade de uma posterior análise, foram tiradas fotografias das atividades e dos cadernos com o consentimento das crianças e da professora. Encontramos um cenário um pouco diferente no que diz respeito às atividades realizadas em sala de aula e nos cadernos escolares. Diferentemente do ano anterior, em 2013, as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental da turma 2 realizaram um maior número de atividades que envolviam pintura, recorte e colagem de palavras e gravuras, ainda que muitas atividades de memorização continuassem presentes. Outro aspecto que se mostra distinto do ano anterior é a presença de atividades em folhinhas realizadas pelas crianças. Em 2013 as folhinhas não se fazem tão presentes nos cadernos infantis.

Além das atividades desenvolvidas diariamente em sala de aula, as crianças da turma 2 costumavam enfeitar a sua sala de aula nas datas comemorativas como páscoa, dia das mães e festa junina. Os enfeites compreendiam desde desenhos feitos pelas crianças até origamis e recortes, como foi o caso da comemoração da festa junina, em que as crianças confeccionaram balões e os decoraram. Quando a sala já se encontrava decorada, era comum que no início das aulas, as crianças que iam acompanhadas pelos pais, levassem o familiar até o interior da sala para mostrar a ele sua produção. Era evidente o gosto das crianças em compartilhar com seus parentes e amigos suas produções. A seguir, a Figura mostra os balões de festa junina confeccionado pelas crianças.



**Figura 21** - Decoração da sala de aula confeccionada pelas crianças

Frequentemente, Selma realizava atividades com parlendas, trava-línguas, músicas e com conteúdos que envolviam conhecimentos corporais, como a importância da língua e suas áreas de identificação de sabores, as partes do corpo e a lateralidade. Em uma das atividades, as crianças receberam um recorte de um pé com o trava-língua. As crianças deveriam tentar falar a frase sem errar e copiá-la no caderno. Em outra situação, as crianças conheceram a música da abelha, cantaram em conjunto e desenharam em seu caderno algo que ilustrava a música. Não foi destinado um espaço específico para a realização do desenho, de modo que cada criança poderia utilizar o material e o espaço gráfico que desejasse, conforme pode ser visto nas Figuras 22, 23, 24, 25 e 26.



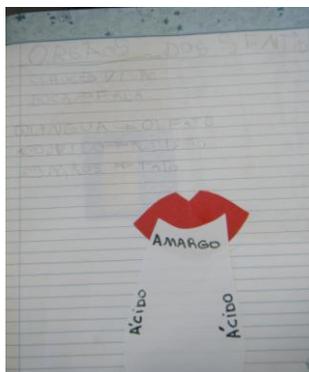
**Figura 22** - Trava-língua



**Figura 23** - Atividade que possibilitava o desenho, a organização e a pintura



**Figura 24** - Atividade que possibilitava o desenho, a organização e a pintura



**Figura 25** - Atividade de áreas de identificação de sabores



**Figura 26** - Atividade que possibilitava o desenho, a organização e a pintura

Além das atividades que proporcionavam a criança, a expressão de sua imaginação e o desenvolvimento da criatividade, Selma procurava oferecer em alguns momentos a oportunidade de “deixar o caderno mais próximo da criança”, e para isso utilizava-se da estratégia de solicitar que as crianças adornassem seu caderno como desejasse, como foi, por exemplo, o caso da divisão do caderno por bimestre. Como o primeiro bimestre já havia terminado, Selma dividiu o caderno das crianças, identificando assim onde começavam as atividades do

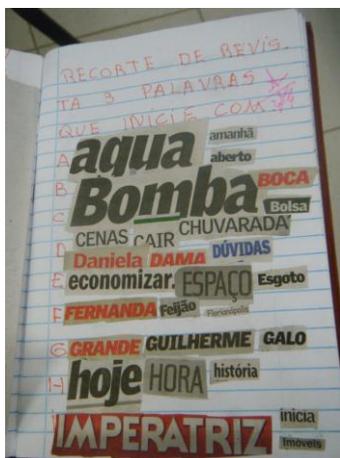
segundo bimestre. Para isso, entregou para cada criança, o recorte de uma flor, que deveria ser colado em uma folha no caderno no espaço que a criança julgasse apropriado. Cada criança poderia ainda fazer desenhos nesse local, como aparece na Figura 27.



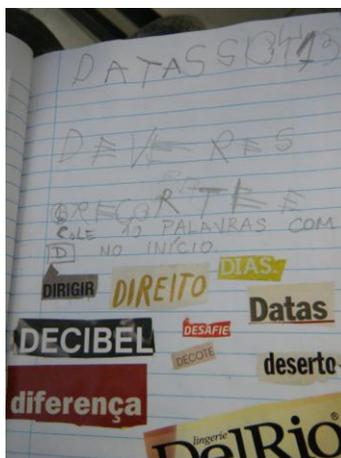
**Figura 27** - Atividade que possibilitava o desenho, a organização e a pintura

Diariamente, Selma expressava a preocupação de oferecer, às crianças, atividades que superassem a cópia e a mecanização. Para isso, algumas vezes ela utilizava encartes de jornais e revistas para realizar as atividades, combinando essas atividades com a utilização do caderno, pois segundo ela, todos os dias as crianças deveriam exercer alguma atividade nesse material, mas de modo que a atividade não se tornasse cansativa e passiva.

Em uma das atividades, a professora solicitou que as crianças encontrassem nos folhetos palavras com as letras indicadas e ao final da atividade, todos deveriam ler a palavra que escolheram. Assim, Selma trabalhava a identificação, a organização espacial no caderno e a leitura e a escrita. As crianças demonstravam preferência por atividades dessa natureza em detrimento de atividades de cópia do quadro. A seguir, nas Figuras 28 e 29, alguns exemplos de atividades realizadas pelas crianças.



**Figura 28** - Atividade de identificação através de recortes



**Figura 29** - Atividade de identificação através de recortes

## 6.9 UMA APRENDIZAGEM DIRIGIDA

Quando começaram as observações na turma 1 em 2012.2, apenas uma criança ainda apresentava grandes dificuldades em utilizar o caderno, além de dois alunos que não registravam nenhuma atividade nesse material. Questionada sobre o uso dos cadernos pelas crianças no início do ano letivo, a professora Isabela afirmou que o “processo foi tranquilo” e que ela apenas precisava indicar com um pontinho na folha do caderno, onde deveria se iniciar a escrita. As demais instruções como pular linha e deixar parágrafos eram dadas no decorrer das atividades e conforme percebia a necessidade. Laura confirma este procedimento:

*Pesquisadora: Quando você começou a usar caderno aqui nessa sala você sabia como usava, onde tinha que escrever?*

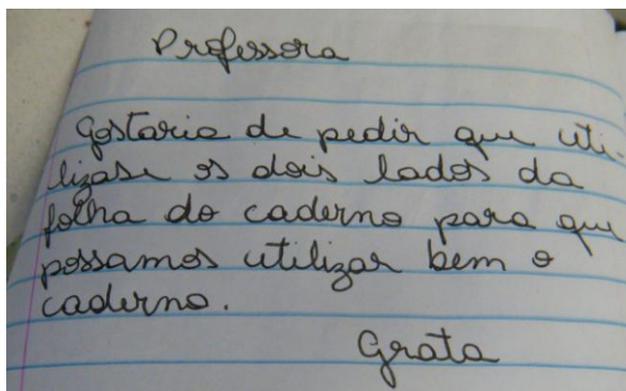
*Laura: Não. A profe fazia um pontinho no caderno onde tinha que começar e mostrava pra nós. (Diário de Campo, 01/11/2012, turma 1).*

Como não estávamos presentes em sala de aula no início do ano letivo de 2012 para acompanhar o processo de aprendizagem do uso dos cadernos escolares, voltamos para a escola em 2013 em outra turma de

primeiro ano, logo no início do ano letivo. Em março, logo no início do ano letivo o que percebemos foi que a dificuldade no uso dos cadernos escolares não é um fato isolado, mas sim, um fato que abrange todas as crianças da turma.

Já no primeiro dia em que estávamos em sala, enquanto as crianças estavam na aula de Educação Física, encontramos um caderno embaixo de uma mesa, provavelmente esquecido por algum aluno. A primeira atividade estava datada em 22/2, na qual a professora escreveu letras de A até M, uma em cada linha, e as crianças deveriam copiá-las várias vezes ao lado. Reparamos que a professora não utilizou o verso da folha. Há ainda outra atividade semelhante a essa, porém com os números de 1 a 9.

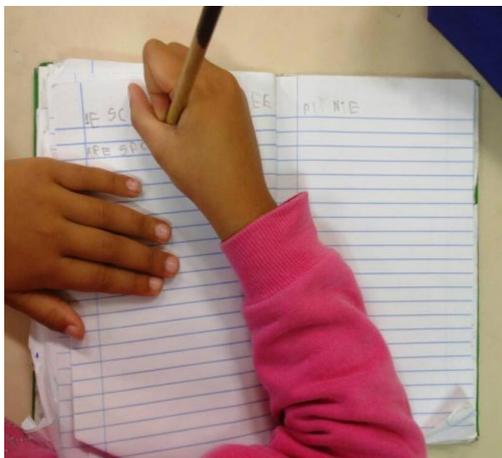
Após a aula de Educação Física, Maria vem ao nosso encontro para mostrar seu caderno e reparamos que as atividades também não utilizavam o verso das folhas, assim como o caderno encontrado embaixo da mesa. Perguntamos para a aluna porque há um espaço em branco entre as folhas e ela diz: “olha o bilhete que a minha mãe escreveu”. Viro a página e encontro um bilhete enviado pela mãe, que solicitava o uso dos dois lados das folhas para que fosse possível usar o caderno inteiro. A partir dessa solicitação, Selma passou a utilizar os dois lados das folhas dos cadernos. A seguir, na Figura 30, o bilhete enviado pela mãe para a professora.



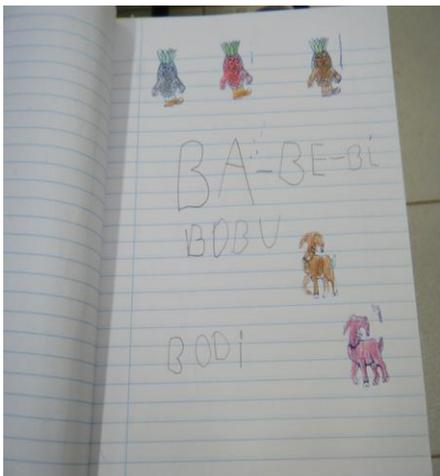
**Figura 30** - Bilhete enviado pela mãe para a professora

No decorrer das atividades percebemos que a grande maioria das crianças da turma 2 não sabia como utilizar o espaço gráfico deste material e que a professora passava mais tempo passando de mesa em

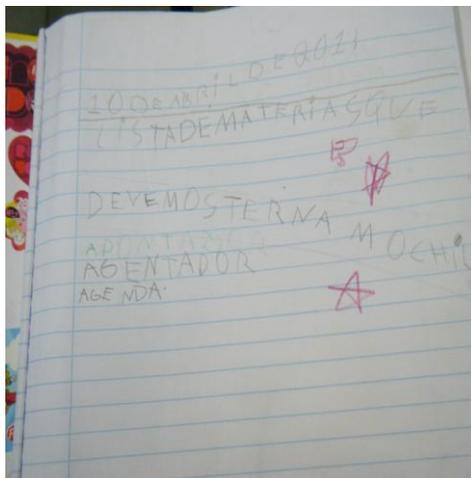
mesa apagando os erros das crianças do que os orientando ou realizando as atividades. A maioria das crianças não utilizava as linhas, iniciava a escrita no meio ou no final das folhas ou utilizava toda a extensão das duas páginas do caderno, quando esse estava aberto. Nas Figuras 31, 32 e 33 podemos perceber essas dificuldades.



**Figura 31** - Dificuldade de utilização do caderno



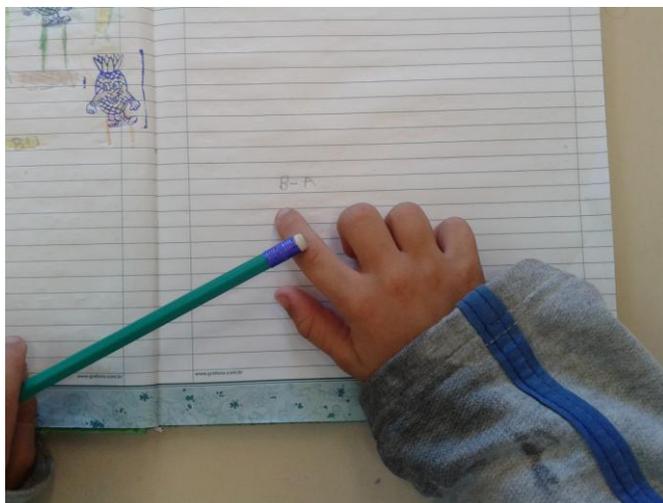
**Figura 32** - Dificuldade de utilização do caderno



**Figura 33** - Dificuldade de utilização do caderno

Frequentemente, as crianças perguntavam como que elas deveriam escrever e onde deveria ser escrito, demonstrando assim que os cadernos consistem em materiais complexos para as crianças e que exigem conhecimentos específicos para que o uso se realize de forma efetiva.

Durante certa manhã de observação, a professora inicia a aula passando no quadro as combinações silábicas e percebemos que Wanderlei folheia constantemente seu caderno, indo e voltando nas páginas e observando cada uma delas. Alguns instantes depois para em uma folha e inicia a cópia do quadro. Houve curiosidade para saber o que o aluno buscava entre as folhas do seu caderno, dirigimo-nos até sua mesa e paramos ao seu lado. Wanderlei para de realizar a cópia e pergunta: *“onde eu escrevo? É aqui que eu tenho que escrever?”* (Diário de Campo, 17/04/2013, turma 2) (Figura 34).



**Figura 34** - Criança com dificuldade de utilização do caderno

Wanderlei havia iniciado a escrita quase ao final da folha, que estava totalmente em branco. Sentamos ao seu lado e explicamos como deve ser feito. Prontamente, ao final da explicação, Wanderlei apaga o que havia escrito e reescreve no início da primeira linha da folha do caderno.

Visando auxiliar a docente e também as crianças, sugerimos que Selma tirasse diariamente um período no começo da aula para explicar os componentes do caderno como a capa, a margem, as linhas etc., e como deveria iniciar-se o processo de escrita no caderno. Prontamente a professora adotou a sugestão e passou a explicar como que deveria se dar o uso do caderno e adotou a estratégia de escrever a data diariamente no quadro para que as crianças copiassem e, com isso, exercitassem a escrita no caderno.

*Selma: Olha, aqui é a capa; aqui a contra capa; a arte inicial e a margem. Pode escrever antes da margem? Não né... na capa a gente vai colocar o nome, o telefone.... A margem aqui ó, indica onde a gente tem que começar, e a linha é para não escrever muito grande. (Diário de Campo, 06/03/2013).*

Algumas semanas depois era visível o progresso das crianças no que diz respeito à organização da escrita nesse material, embora ainda existissem alguns momentos de dúvidas. Nestes momentos em que a professora percebia que algumas crianças ainda estavam cometendo algum erro ao escrever no caderno, ela retomava as orientações:

*Selma: Todo mundo tirando o caderno de diário...*

*Alunos: O de estrelinha né prof.? – perguntam algumas crianças.*

*Selma: É. O da estrelinha. Vamos copiar a data no quadro reproduzindo a organização do caderno. Aqui é a margem né? A gente começa a escrever aqui né, bem em cima da linha... não é para copiar as linhas tá? O caderno de vocês já tem linha.*

*A professora orienta:*

*Selma: Ó gente, é para pular linha pra se por acaso errar e precisar apagar, não estraga a palavra que tá na linha de cima.*

*A professora passa de mesa em mesa auxiliando as crianças e mostrando para algumas com um pontinho na folha do caderno onde deve se iniciar a escrita. A maioria das crianças já consegue copiar a data sem dificuldade. A única parte que foi mais difícil para as crianças foi a separação da palavra quando esta não cabia na linha, como foi o caso da palavra Teixeira.*

*(Diário de campo, 13/03/2013, turma 2).*

*Selma: Ih gente, acho que algumas pessoas estão esquecendo como usa o caderno... Vamos retomar. Olha gente, a gente procura a última atividade e escreve na folha que vem depois, tipo aqui olha...(a professora mostra um exemplo). Aí tem que começar na primeira linha lá em cima no começo da página. Tem que escrever na linha, não pode fazer letra grande porque se não não cabe. Se não couber na linha, não pode atravessar a página e ir para o outro lado, aí deixa uma página em branco e continua na linha de baixo, faz uma linha e deixa outra. (Diário de campo, 11/04/2013, turma 2).*

Frente às inúmeras dificuldades apresentadas pelas crianças ficamos com a curiosidade em saber como as crianças percebiam os seus primeiros contatos, os primeiros usos com os cadernos escolares na instituição escolar. Questionamos igualmente as crianças da turma 1 e da turma 2 e apenas uma criança respondeu que o início do uso do caderno foi difícil. Todas as demais responderam que foi fácil utilizar esse material.

*Pesquisadora: E foi fácil ou difícil usar o caderno?*

*Maria: Foi difícil!*

*Pesquisadora: Por quê?*

*Maria: Porque foi!* (Diário de Campo, 05/03/2013).

Ainda que a grande maioria das crianças de ambas as turmas tenham afirmado que o uso dos cadernos escolares foi um processo fácil, o que percebemos durante a prática foi que o uso desse material escolar, requer que certos conhecimentos sejam aprendidos pelas crianças para que as atividades propostas possam ser realizadas. O uso dos cadernos escolares constituiu-se como um processo complexo e difícil, sendo necessária a mediação da professora.

Ao considerar que o uso escolar dos suportes de escrita é algo que precisa ser aprendido, compreende-se que deve ser ensinado, fazendo parte das preocupações e planejamento docentes. Dessa forma, abrem-se as possibilidades para que sejam utilizados em sua potencialidade no dia a dia das salas de aula. (SANTOS, 2008b, p. 157).

Considerando, assim como Santos (2008b), a importância do ensino e da mediação da professora no complexo processo de apropriação dos conhecimentos necessários para a efetiva utilização dos cadernos escolares pelas crianças, embasamo-nos nas ideias de Serrão (2006) para discorrer acerca dos conceitos de “atividade de estudo”, “atividade de aprendizagem” e “atividade orientadora de ensino”.

Serrão (2006) ao pesquisar sobre o processo de formação da “atividade de aprendizagem” na concepção histórico-cultural balizando-se nas ideias de autores como Vigotski, Leontiev e Luria, afirma que o

ensino é o objeto da atividade docente e é considerado como um dos meios para a formação humana e, também, para o desenvolvimento da criança. O professor, por sua vez, possui um papel essencial na formação da condição humana. Segundo Marx (1970, 1983, 1987 *apud* SERRÃO, 2006, p. 31-32), “O ensino é uma possibilidade de formar a pessoa em sua dimensão humana, como sujeito histórico cultural capaz de, ao se produzir, produzir o mundo, não apenas compreendendo-o, mas principalmente transformando”.

Segundo Serrão (2006), para que uma atividade seja configurada humana, uma condição se faz essencial e a torna específica da espécie humana: a intencionalidade. Assim, somente pode ser concebida como atividade humana “quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou finalidade, e terminam com um resultado ou produto efetivo; real”. (VAZQUEZ, 1977, p. 187 *apud* SERRÃO, 2006, p. 88). Seguindo o pensamento de Vazquez, a autora afirma que a insatisfação humana é um dos pontos de partida para a realização da atividade, pois um homem que vive em harmonia com o meio não sentiria a necessidade de modificar a realidade.

Assim, Serrão (2006, p. 89) explica que, ao agir, o homem realiza uma dupla transformação, uma vez que ao modificar o meio também se modifica, “alterando substancialmente sua condição de ser vivo”. É a partir deste processo de adaptação do meio, produção e transformação que o homem se diferencia dos demais animais. Como exemplo de adaptação ao meio, a autora apresenta a liberação das mãos e o desenvolvimento da laringe que surge em função da necessidade de comunicação com o coletivo. Desse modo, “toda a ‘atividade humana’, para Leontiev, origina-se de necessidades materiais e ideais impostas ao ser humano em sua existência.” (SERRÃO, 2006, p. 105).

Segundo a autora, a partir da aparição da necessidade surge os motivos que desencadeiam a ação do homem que, por sua vez, age guiado por certos objetivos. Desse modo, “o motivo está relacionado ao fim, ao objetivo da atividade, àquilo que se intenciona alcançar.” (SERRÃO, 2006, p. 108) e, ainda, “o motivo parte do sujeito da ‘atividade’, de suas necessidades, impulsionando-o a agir, pois sem ele não ocorre o movimento da ‘atividade’, o sujeito não se mobiliza ativamente” (SERRÃO, 2006, p. 186). Serrão (2006) ressalta, ainda, que os motivos podem ser de origens diversas como material, natural, espiritual ou subjetiva.

Um dos marcos da vida da criança, segundo Serrão (2006), é o seu ingresso na escola, pois nesse momento as relações sociais se redimensionam, novas exigências, habilidades e atitudes aparecem e compõe este novo ser. “Na escola, a aprendizagem é o objetivo principal. Em outras palavras, a aprendizagem é decorrência de um ensino que proporcione a ‘atividade de aprendizagem’”. (SERRÃO, 2006, p. 116).

Todavia, Serrão (2006) ressalta que nem sempre o ensino é capaz de desenvolver o psicológico da criança, uma vez que para que isso seja possível é preciso que a ‘atividade’ seja intencionalmente organizada, a fim de que as situações promovam a superação do pensamento empírico. “O pensamento empírico é um modo de representação das coisas, da realidade, estritamente vinculado à prática social imediata das pessoas que o elaboram.” (SERRÃO, 2006, p. 117).

Assim, para que o pensamento teórico seja desenvolvido, é necessário que haja um ensino organizado para esta finalidade. “Davidov afirma que a ‘atividade de estudo’ especialmente das crianças, é a base desse desenvolvimento.” (SERRÃO, 2006, p. 118). Davidov afirma que a “atividade de estudo” é a principal atividade realizada por crianças no início da idade escolar, ainda que muitas outras também sejam desenvolvidas.

Segundo Davidov (1988, p. 158 *apud* SERRÃO, 2006, p. 119),

[...] a assimilação dos rudimentos dessas formas da consciência e formações espirituais correspondentes [ciência, arte, moral, direito] pressupõe que as crianças realizem uma atividade adequada à atividade humana historicamente encarnada nela. Essa atividade das crianças é a de estudo.

Serrão (2006) afirma que, por meio da “atividade de estudo” são criadas nos estudantes novas atitudes e habilidades de investigação, de modo que estes se apropriam de conhecimentos de maneira similar a que aconteceu historicamente. Assim, essa atividade só pode ser realizada em conjunto, pois é necessário que haja comunicação e a relação com o outro, “tanto pela produção cultural materializada em algum objeto material ou simbólico, quanto pela presença física desse ‘outro’” (SERRÃO, 2006, p. 119).

Mais uma vez Serrão (2006) afirma que fica evidente a importância do papel do docente na realização da “atividade de estudo”, uma vez que em sua função de ensinar deve promover e organizar situações que desencadeiem nos alunos a assimilação da experiência histórico-cultural. “Sendo assim, compete ao professor propor tarefas de estudo, que irão desencadear a mobilização dos estudantes rumo à concretização dos objetivos próprios da aprendizagem e do ensino.” (SERRÃO, 2006, p.119-120).

Segundo Serrão (2006), as tarefas propostas pelo professor devem ser realizadas individualmente e compartilhadamente, pois ao interagir com o outro, os alunos buscam resolver as tarefas propostas, comparando e refletindo sobre as possibilidades de execução. A autora destaca, ainda, que é preciso que se leve em conta a “esfera motivacional”, que abarca a raiz e o nível dos motivos, bem como o objetivo e o interesse desenvolvido pelos estudantes, já que estes aspectos auxiliam no surgimento da postura ativa do aluno na “atividade de estudo”, seja ela individual ou coletiva.

Serrão (2006) explica que a “atividade orientadora de ensino” ou apenas “atividade de ensino” configura-se por alguns aspectos basilares como:

Intencionalidade do professor; explicitação de uma situação problema; momentos de interações entre as crianças, o professor e as diferentes fontes, em busca de possíveis formas de resolução do problema apresentado; e momentos coletivos de síntese teórica das resoluções encontradas, sob a orientação da história do conceito e da abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano. (MOURA; MOURA *apud* SERRÃO, 2006, p. 126).

Desse modo, segundo a autora, a “atividade orientadora do ensino” é entendida como “objeto da ‘atividade docente’”. Serrão (2006) retoma a importância do outro na aprendizagem e do ensino para o desenvolvimento humano, podendo ser este outro o professor ou os colegas. Porém, o professor é insubstituível na organização do ensino, já que é ele quem vai promover situações de desenvolvimento e a participação ativa dos estudantes. Há que se destacar, ainda, segundo Serrão (2006), a preocupação com os motivos e o estabelecimento dos objetivos, “bem como o cuidado com o movimento lógico e histórico

dos conceitos que se quer apropriado [...]. O que está posto, portanto, é o compromisso com a formação do ser humano.” (SERRÃO, 2006, p. 131).

Assim, podemos estabelecer uma estreita relação entre as ideias apresentadas por Serrão (2006) e os usos dos cadernos escolares na sala de aula. Quando Serrão (2006) aponta que o ponto de partida para o início da realização de uma atividade é a insatisfação do homem perante a realidade, não podemos afirmar que o mesmo ocorre constantemente nas ditas atividades desenvolvidas em sala de aula pelas crianças.

Serrão (2006) explica que são os motivos que impulsionam a ação, uma vez que a ação do ser humano é conduzida por objetivos, e que sem motivos não existe atividade, tampouco a mobilização ativa do sujeito. Assim, quais seriam as insatisfações, os motivos e objetivos do aluno ao realizar uma atividade em sala de aula, seja no caderno escolar ou em outro suporte?

Assim como o ingresso da criança na instituição escolar é um marco em sua vida, o uso do caderno escolar também é um marco na vida da criança, pois para que este material seja utilizado, se faz necessário que uma gama de regras sejam aprendidas, bem como a apropriação de conceitos. Assim como apontam diferentes autores e como percebemos durante o período de observação em sala de aula, o uso dos cadernos escolares não é algo natural para as crianças, sendo um material complexo que precisa ter seu uso ensinado.

Por meio de autores como Davidov e Moura e Lanner de Moura, Serrão (2006) reforça que toda aprendizagem é reflexo de um ensino que possibilita a atividade de aprendizagem. Assim, não é todo o ensino que possibilita o desenvolvimento psicológico das crianças, já que para que isso ocorra, o ensino deve ser intencionalmente planejado para atingir este objetivo. Quando o ensino é intencionalmente planejado, possibilita a atividade de estudo, na qual o aluno, na relação com o outro, se comunica e reflete acerca da questão que lhe é apresentada. São as situações promovidas intencionalmente pelo professor que possibilitaram as assimilações.

Desse modo, o uso dos cadernos e as atividades nele realizadas devem ser intencionalmente planejados pelo docente, e devem fazer parte do seu planejamento diário. O uso do caderno por ele mesmo não basta, a cópia pela cópia não proporciona o desenvolvimento da atividade de estudo, não atingindo todas as possibilidades desse material. Considerando as reflexões apresentadas por Serrão (2006) acerca da importância da esfera motivacional, os objetivos e interesses

dos alunos, podemos afirmar que o uso dos cadernos em sala de aula deve levar em conta a esfera motivacional do aluno, para que os exercícios realizados nesse material possibilite a postura ativa da criança e supere a passividade existente na maioria dos registros escolares.

É por meio dessa perspectiva que podemos afirmar que não se deve confundir o registro da atividade e o efetivo processo de aprendizagem, pois conforme percebemos com os cadernos de Leonardo e Carla, o registro não garantia a aprendizagem.

Carla – considerada pela professora uma das melhores alunas da classe e dona de um dos mais completos e caprichados cadernos e que não sabia o que estava escrito nesse material por não saber ler – provavelmente não possuía um motivo, um objetivo que a fizesse realizar as atividades propostas, a não ser a exigência de registro apresentada pela professora às crianças. Essa necessidade de registro não surge da aluna, mas sim, de um sujeito exterior, a professora. O único motivo que parecia levar Carla a realizar os registros no caderno era o desejo de preencher as folhas de seu caderno, conforme a solicitação docente.

Este motivo acaba por não proporcionar a atividade de estudo, uma vez que lhe faltava uma esfera motivacional que proporcionasse a postura ativa da criança. Talvez esta falta de uma real esfera motivacional seja reflexo da atividade orientadora de ensino, na qual os motivos e os objetivos das atividades propostas não tenham sido claramente planejados e expostos para as crianças.

Já com Leonardo, algo semelhante ocorre. Leonardo, por sua vez, era considerado pela professora um dos piores alunos, pois além de não realizar as atividades propostas, de não registrar nada em seu caderno, também atrapalhava os colegas. Todavia, Leonardo já sabia ler, escrever e resolver as quatro operações.

As atividades propostas pela docente não eram capazes de despertar interesse no aluno, pois o que era proposto já era de seu conhecimento, o que acabava por não desenvolver em Leonardo novas habilidades. Desse modo, a esfera motivacional de Leonardo parecia ir além do proposto para as demais crianças, em que os seus objetivos e interesses se diferenciavam e não eram contemplados por serem muito avançados para os outros alunos.

Em ambas as situações, percebemos o quanto a atividade orientadora de Ensino é capaz de auxiliar ou de atrapalhar o desenvolvimento de novas habilidades nas crianças. Assim, o caderno escolar pode se constituir como uma ferramenta que proporciona o

auxílio ou o entrave da aprendizagem. Não existe atividade em que o sujeito não se mobiliza ativamente, e a postura passiva dos alunos passa longe do que deveria ser um dos objetivos da educação, seja ela no nível que for. É responsabilidade e dever de todo professor zelar pelo objeto principal da sua atividade, que é o ensino.

A partir das observações nas duas turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental partilhamos das reflexões apresentadas por Serrão (2006) acerca da atividade orientadora de ensino e do caráter insubstituível do docente na organização do ensino, a fim de promover situações de desenvolvimento. O professor é indispensável no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que ele é o principal agente das práticas escolares. É ele quem é o responsável por planejar e mediar as atividades realizadas em sala de aula, bem como, o uso dos cadernos escolares pelas crianças.

Partilhando das ideias de Serrão (2006) e Freire (2013), a curiosidade que desperta a ação, que move o sujeito. É a curiosidade também que proporciona as tomadas de decisões, pois só busca e opta por um caminho quem é curioso e possui o direito de escolher o caminho a tomar. Para que haja curiosidade, é necessário que a aula desafie o aluno, que vá além da repetição que em nada lhe instiga. O que percebemos nos usos destinados aos cadernos das crianças das duas turmas do primeiro ano são as poucas possibilidades de tomadas de decisões e a ausência de atividades desafiadoras.

Demonstrar para a criança que ela é sujeito que não apenas habita, mas que também possui a capacidade de intervir no mundo é de extrema importância para a construção de um indivíduo autônomo e crítico. Muito além de demonstrar à criança que ela possui esta capacidade, faz-se necessário que o docente considere os conhecimentos e experiências que o aluno traz para dentro da escola e utilize-os em prol do ensino.

Como apresenta Smolka (2012), a escrita seja ela realizada nos cadernos escolares ou em outro suporte apenas possuirá sentido para a criança a partir do momento que a prática do ensino da escrita e da leitura considerar o processo de interação e a função da linguagem. Do modo como está posto em grande parte das atividades que percebemos nos cadernos, a escrita e as atividades que ali se encontram pouco ou nada contribuem para o desenvolvimento da curiosidade, da criticidade e da autonomia.

Assim, segundo Serrão (2006), para que haja o desenvolvimento dessas e de outras habilidades inerentes à cognição da criança, o ensino

e as atividades devem ser intencionalmente organizadas. O professor é, então, o principal fator no que diz respeito à promoção e organização de situações de desenvolvimento, capaz de mobilizar efetivamente os estudantes. A “esfera motivacional” é um dos principais pontos que deve ser considerado quando se almeja uma postura ativa do aluno.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou investigar os usos e os sentidos atribuídos pelas crianças aos seus cadernos escolares. Cabe lembrar que foram observadas duas turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental. A pesquisa foi organizada em dois momentos diferentes. A primeira etapa de investigação bibliográfica e documental, em que foram lidos trinta trabalhos que discutem acerca do uso dos cadernos escolares enquanto objetos utilizados em sala de aula, foi possível identificar algumas considerações comuns entre eles, como: o caráter disciplinador; o controle; o valor do capricho; o descarte do material após o término das folhas; o processo de naturalização sofrido por este material; o seu potencial para a pesquisa; o predomínio das atividades de cópia; a necessidade de orientação para o uso nas séries iniciais da escolarização; a escassa produção sobre o tema, entre outras.

Corroborando com as ideias de Faria (1988), Chartier (2002) e Lopes (2006), percebemos que pouco se alterou com relação às práticas com esse material, bem como o seu papel no trabalho escolar. Ainda nos dias de hoje, notamos que os ideais que fomentaram o uso dos cadernos, desde o século XVI até o surgimento da escola moderna permanecem vivos até hoje. Fica evidente a predominância das atividades de cópia sobre as demais, o que faz com que muitas atividades não atinjam um real sentido para o aluno por serem desvinculadas do contexto.

O modo de utilização dos cadernos escolares em sala de aula é que vai definir se esse material pode ser um instrumento de auxílio ou de entrave no processo de aprendizagem da criança e se possibilita a formação de sujeitos autônomos e críticos. Assim, levar em conta as ideias de Serrão (2006), a respeito da esfera motivacional e do papel do professor na atividade orientadora de ensino e na mobilização dos estudantes, se faz essencial se almejamos um ensino que busca superar a mecanização e a memorização.

É dever da escola e dos educadores buscar métodos que melhor se adaptem a realidade e ao contexto de cada aluno, fazendo de cada ensinamento algo concreto, próximo da criança e prazeroso de ser aprendido. Desse modo, as crianças não apenas se apropriarão com mais facilidade dos conteúdos escolares, como também serão capazes de expandir seus horizontes e expressarem-se com mais facilidade, independentemente do meio ou do instrumento. Assim, o caderno escolar poderá atender de fato a finalidades pedagógicas e ultrapassar os ideais modernos que impulsionaram o uso dos cadernos na Educação.

Percebemos que, embora os cadernos escolares estejam presentes diariamente na sala de aula, sejam manuseados constantemente e estejam aos olhos de todas as crianças, elas não conhecem os cadernos umas das outras. Quando muito, conhecem as capas dos cadernos dos colegas. Ou seja, o caderno é um objeto individual e de uso estrito da escola. Ainda assim, consideramos que os cadernos poderiam ser objeto de trocas, de discussões entre as crianças, de trocas de experiências em seus formatos e usos.

Podemos afirmar que, do modo como o caderno está posto para as crianças que participaram da pesquisa, no âmbito da interação, os cadernos não contribuem com a interação entre as crianças, como também não aparecem como um local de interação entre professor e aluno, ao contrário do que apresentam Gvirtz e Larrondo (2008). Ainda que as crianças relatem que quem olha o caderno é sempre a professora e, algumas vezes, algum membro da família, fica claro que apenas olhar e “dar visto” no caderno não se constitui como processo de interação, conforme já iniciamos a discussão acerca do entendimento deste conceito anteriormente.

Quando as crianças eram questionadas se autorizariam ou não a fotografia de seu material, elas afirmavam que sim e demonstravam prazer em ter os seus cadernos fotografados, de modo que a criança que não estava tendo o seu caderno fotografado naquele momento, trazia o seu material até a pesquisadora para que também realizasse o registro fotográfico do seu material. Essa postura das crianças demonstra que elas possuem prazer e interesse de compartilhar as suas atividades, em apresentar para os outros a maneira como realizou os exercícios, seus modos de perceber o mundo. Ou seja, do ponto de vista das crianças, o interlocutor deveria estar presente. Se eles escrevem no caderno, escrevem para que alguém possa ver, ler e falar sobre.

Identificamos que os sentidos atribuídos pelas crianças aos seus cadernos escolares, na grande maioria das vezes, divergem dos sentidos atribuídos pelos professores a esse material. Por exemplo, Isabela, uma das professoras das classes observadas, considera os cadernos escolares como guias de registros, em que é possível perceber os avanços das crianças e como material capaz de auxiliar as crianças na localização de tempo e espaço. Entretanto, o que percebemos na prática em sala de aula não reflete o pensamento docente. Apresentamos diferentes exemplos em que os modos de uso dos cadernos das crianças não refletiam nem organização, nem desenvolvimento.

Para que se faça do caderno um instrumento, no qual não apenas a criança, como também o professor percebam o seu crescimento, tanto no nível escolar como no nível pessoal, é preciso que este material seja trabalhado em sala, como um documento de memória importante. Não percebemos o hábito da professora e das crianças de retomarem atividades anteriores, de voltarem a folhear as folhas já preenchidas para resgatar um conteúdo ou para reviverem o passado e lembrarem o caminho já percorrido por elas. A folha utilizada parece consolidar-se como folha a ser descartada, sem importância. O caderno aparece como um objeto momentâneo. O passado parece nada valer.

A localização no tempo e no espaço e a compreensão de conceitos que poderiam se dar, a partir do uso dos cadernos em sala de aula, parece não estar diretamente articulada com o uso desse material na prática, uma vez que a discussão e a orientação sobre estes aspectos não foram presenciadas durante o período de observação.

É essa falta de relação entre pensamento e prática que acaba por afastar os sentidos atribuídos, pelas crianças, dos sentidos pelos professores. Enquanto as professoras consideram o caderno escolar um instrumento importante no processo de alfabetização e no que diz respeito à criação de rotinas e estabelecimento de vínculos, as crianças demonstram que nem sempre esse material está sendo utilizado para contribuir com um efetivo processo de alfabetização. Essa demonstração das crianças surge a partir do momento que a criança relata não saber o que está escrito em seu caderno, quando afirma que escreve o que está no quadro ou o que a professora manda ou, ainda, que apenas quem vê o seu caderno é a professora ou a mãe, para verificar se as lições foram realizadas em sua totalidade e de maneira correta.

As crianças não estabelecem vínculos com seus cadernos, não se localizam e não veem uma posterior utilização para esse material que, ao término de suas folhas, acaba sendo descartado no lixo, transformado em outro material ou utilizado para outros fins que as crianças de fato julgam necessários e atrativos.

Talvez todas essas divergências sejam fruto de uma formação profissional que não relaciona teoria e prática, conforme relatou a professora Isabela. Esta dicotomia entre teoria e prática e a ausência de reflexões acerca destes “pequenos grandes materiais” tão presentes e utilizados em sala de aula, acaba por refletir diretamente na ação docente e, conseqüentemente, nas crianças. Não apenas no que diz respeito à aquisição de conhecimentos, mas de valores que as crianças

carregarão pelo resto de suas vidas e que, quando adultos, pais ou profissionais, irão passar às novas gerações. O uso dos cadernos, para além de uma prática educacional, constitui-se como uma prática cultural.

Assim, podemos elencar alguns sentidos atribuídos pelas professoras aos cadernos escolares: a) material capaz de auxiliar na alfabetização, na criação de vínculos e de rotinas; b) acompanhamento da trajetória da vida escolar da criança; c) possibilidade de consultas posteriores às atividades já realizadas; d) documento importante – ainda que não especifique em que aspecto para além do processo de alfabetização se dá essa importância; e e) um meio para a aquisição de conceitos de tempo e espaço.

Em nossa pesquisa de campo, no contato direto com as crianças e com o uso dos cadernos no dia a dia da sala de aula, percebemos que elas atribuíam aos cadernos, os seguintes sentidos:

- o local que lhe era destinado para realizar as atividades solicitadas pela professora e que não deveria conter nada além do que lhe foi pedido e permitido;
- um material individual e solitário, que não é conhecido nem pelos seus pares, nem por pessoas que não fazem parte do seu meio familiar;
- um material capaz de auxiliar na aprovação ou na reprovação ao final do ano, uma vez que a professora, ao dar visto nos cadernos, anotava quem realizou as atividades e ao final destinava-lhes uma nota que seria expressa no boletim;
- um objeto que somente possuía um valor afetivo se ao final do ano ou das folhas fosse transformado em outro objeto; e
- um material pelo qual a professora demonstrava, aos pais, as atividades realizadas pela criança.

O que podemos perceber é que as crianças, os sujeitos da aprendizagem que se propõe em sala de aula e para quem os cadernos são, na grande maioria das vezes destinados, a partir da relação que se estabelece em sala de aula por meio das práticas, dos discursos e das atividades desenvolvidas, não atribuem aos cadernos escolares, o sentido que se desejaria que elas atribuíssem a esse material.

Assim, eles não são percebidos como um material insubstituível, que possui informações impossíveis de serem readquiridas, que se uma vez descartado não é possível ter acesso ao que nele constava; mas sim,

como um material sem importância para eles. Para as crianças, os cadernos escolares possuem importância para os pais, para os professores e para escola em si. Se perdidos ou jogados no lixo, podem ser facilmente substituídos por um material novo que então passará a ocupar o mesmo lugar do material anterior, que depois de repostos não possui valor. O caderno escolar, então, parece ser um material mais importante para o professor do que para a própria criança.

Talvez esta não importância se dê pelo fato de que os cadernos pouco possuem as marcas das crianças, pouco é permitido às crianças neste espaço. Quando surgem vestígios de marcas infantis, essas surgem em espaços não legitimados pela professora e pela comunidade escolar. São as escritas marginais, fora do espaço gráfico das folhas que apenas é destinado para o conteúdo prescrito em sala de aula pelo docente.

Ao se restringir o espaço em que a criança pode utilizar sem a intervenção docente, limitam-se também as possibilidades de expressão e de criação da criança nesse material. Assim como afirma Faria (1988), foi possível perceber tanto nas falas das crianças quanto nas observações em sala de aula, que a criança usa o caderno, mas não está no caderno. Escrevem-se folhas e folhas, mas na maioria das vezes, em nenhuma das folhas a criança escreve o que de fato deseja escrever.

Por fim, podemos afirmar que os cadernos escolares constituem-se como materiais ricos, tanto no quesito de potencial histórico quanto na possibilidade de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. O professor precisa ter claro que este material didático sofreu um processo de naturalização na história, todavia seu uso não é natural para as crianças, que apresentam dificuldades em seu uso. Uma vez apresentando dificuldades, o uso do material precisa ser cuidadosamente pensado e orientado.

Os cadernos escolares poderiam ser alvo de discussão na escola, nas reuniões pedagógicas e mesmo no planejamento escolar. Os professores poderiam refletir sobre o uso e sentido desse material.

Nossa problematização e para não fecharmos este trabalho, segue no sentido de refletirmos sobre a possibilidade de conseguirmos abandonar os ideais que impulsionaram o surgimento dos cadernos escolares na modernidade, se conseguirmos proporcionar às crianças de hoje, os adultos de amanhã, um novo olhar, uma nova prática de registro. Talvez e porque não, um registro escolar vivo, que permita uma atribuição de sentido mnemônico, de necessidade, de trocas culturais e que contribuam para a formação integral do ser humano.



## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática Escolar**. 14. ed. Editora Papirus: Campinas, 2008.
- ANDRÉS, Maria Del Mar Del Pozo; ZAMORA, Sara Ramos. Representações da escola e da cultura escolar nos cadernos infantis (Espanha, 1922-1942). In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Cadernos a vista: Escola, Memória e Cultura escrita**. Rio de Janeiro: edUERJ, 2008.
- ÂNGULO, Kira Mahamud. O conteúdo emocional de três cadernos escolares do franquismo. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Cadernos a vista: Escola, Memória e Cultura escrita**. Rio de Janeiro: edUERJ, 2008.
- ARAÚJO et. al. Contribuições de Vygotsky e Bakhtin na Linguagem: sentidos e significados. **Debates em Educação**, v. 1, nº 2 Jul./Dez. 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRAGA, Rosa Maria Souza. A boa letra tem grande importância: Orminda Marques e as prescrições sobre a escrita. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Cadernos a vista: Escola, Memória e Cultura escrita**. Rio de Janeiro: edUERJ, 2008.
- BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar de e KULHMANN JR, Moysés (orgs). **Os intelectuais na história da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEE, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2013.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHARTIER, Anne-Marie. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. **Revista Brasileira da História da Educação.** n.º 3, p. 9-26, 2002.

CHAKUR, C. R. S. L. Tarefa escolar: o que dizem os cadernos dos alunos?. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, v. 81, n.198, p. 189-208, 2000.

COSTAS, F. A. T; FERREIRA, L. S. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista Iberoamericana de Educación.** n.º 55, 2011.

FARACO, C. A. O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal. In: BRAIT, B. (org). **Bakhtin:** dialogismo e polifonia. São Paulo: Ed. Contexto, 2009.

FARIA, Vitória Líbia Barreto. **No caderno da criança o retrato da escola.** Belo Horizonte: PG em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1988. 258p. (Dissertação de Mestrado).

FERNANDES, Rogério. Um marco no território da criança: o caderno escolar. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Cadernos a vista:** Escola, Memória e Cultura escrita. Rio de Janeiro: edUERJ, 2008.

FINO, Carlos Nogueira. **A etnografia enquanto método:** um modo de entender as culturas (escolares) locais. 2004.

FONSECA, Claudia. **Quando cada caso NÃO é um caso:** Pesquisa etnográfica e educação. Caxambu: ANPEd, 1998.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCO, Maria Paula P. B. **Análise de Conteúdo**. Série Pesquisa. Brasília: Líber Livro, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GÓES M. C. R.; CRUZ, M. N. **Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski**. Pro-Posições, 2006.

GRENDDEL, 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.

GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin. Velhos cadernos, novas emoções. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Cadernos a vista: Escola, Memória e Cultura escrita**. Rio de Janeiro: edUERJ, 2008.

GVIRTZ, Silvina; LARRONDO, Marina. Os cadernos de classe como fonte primária de pesquisa: alcances e limites teóricos e metodológicos para a sua abordagem. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Cadernos a vista: Escola, Memória e Cultura escrita**. Rio de Janeiro: edUERJ, 2008.

HÉBRARD, J. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França — séculos XIX e XX). Trad. Laura Hansen. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: Autores Associados, n.1, p.115-41, jan./jun., 2001.

KIRCHNER, C. A. S. M. O caderno de alunos e professores como produto da cultura escolar. In: **V Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais, 2009**, Montes Claros. (Re)visitando as Minas e Desvelando os Gerais. Montes Claros: Unimontes, 2009. v. V, p. 1-11

KOCH, Ingedore. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. In: **Cadernos de pesquisa**. n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

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. (Dissertação de mestrado).

\_\_\_\_\_. **Cadernos escolares: memória e discurso em marcas de correção**. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Cadernos a vista: Escola, Memória e Cultura escrita**. Rio de Janeiro: edUERJ, 2008

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2, A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...** Bauru: SIPEQ, 2004.

MARCUZZO, Patrícia. Diálogo inconcluso: os conceitos de dialogismo e polifonia na obra de Mikhail Bakhtin. In: **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n.º 36, junho de 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/>>.

MASSINI-CAGLIARI, G. **O texto na alfabetização**. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MIGNOT, Ana Chrystina V. Um objeto quase invisível. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Cadernos a vista: Escola, Memória e Cultura escrita**. Rio de Janeiro: edUERJ, 2008.

MIGUEL, Marelenuquelem; MENDES-LUNARDI, Geovana M. **Atividades, cadernos e portfólios: uma análise do currículo e da cultura escolar na Educação Infantil**. 2009. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

MILLER, Stela. Relações Significado-Sentido nos Processos de Ensino e de Aprendizagem, Florianópolis: **V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo**, 2011.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena T. A. **O processo de pesquisa**: iniciação. Brasília: Editora Plano, 2002.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo com os cadernos escolares: sujeitos, subjetividades e práticas sociais cotidianas na escola. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Cadernos a vista**: Escola, Memória e Cultura escrita. Rio de Janeiro: edUERJ, 2008.

PERES, Eliane; PORTO, Gilceane Caetano. **Concepções e práticas de alfabetização: O que revelam cadernos escolares de crianças?** GT10-5894. Ufpel e UNIPAMPA, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.com.br>>.

PESSANHA, Eurize Caldas. Entrevendo o currículo: um estudo sobre cadernos escolares de normalistas. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Cadernos a vista**: Escola, Memória e Cultura escrita. Rio de Janeiro: edUERJ, 2008.

PESSANHA, E. C.; DANIEL, Maria Emilia Borges; MENEGAZZO, Maria Adelia. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 25-46, 2004.

RAZZINI, Maria de Paula Gregório. Instrumentos de escrita na escola elementar: tecnologias e práticas. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Cadernos a vista**: Escola, Memória e Cultura escrita. Rio de Janeiro: edUERJ, 2008.

RUBIO, Ana Maria Badanelli. A estética e as ilustrações nos cadernos escolares: o caso de uma escola de meninas na Espanha Franquista. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Cadernos a vista**: Escola, Memória e Cultura escrita. Rio de Janeiro: edUERJ, 2008.

SANTOS, A. A. C. **Cadernos escolares na primeira série do ensino fundamental:** funções e significados. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_. **Cadernos e outros registros escolares da primeira etapa do ensino fundamental:** um olhar da psicologia escolar crítica. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008a.

\_\_\_\_\_. Aprendendo a usar cadernos: um caminho necessário para a inserção na cultura escolar. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Cadernos a vista:** Escola, Memória e Cultura escrita. Rio de Janeiro: edUERJ, 2008b.

SANTOS, Vera Mendes. **O nascimento dos cadernos escolares:** um dispositivo de muitas faces. 2002. Dissertação. Mestrado em Educação e Cultura. Universidade do Estado de Santa Catarina. 2002.

SERRÃO, M. I. B. **Aprender a ensinar:** a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico cultural. São Paulo: Cortez, 2006.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da Escrita:** a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOBRAL, A. Estética da criação verbal. Em: BRAIT, B. (org). **Bakhtin:** dialogismo e polifonia. São Paulo: Ed. Contexto, 2009.

SOUZA, Rosa F. Espaço da educação e da civilização: origens dos Grupos Escolares no Brasil. In: SOUZA, Rosa F.; VALDERMARIN, Vera T.; ALMEIDA, Jane S. **O legado educacional do século XIX.** Araraquara: UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

SOUZA, Mariana Venafre Pereira de. **Lá, na última página do caderno escolar... práticas de letramento 'não autorizadas.'** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2010.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Liber Livro, 2007.

VYGOTSKY, Lev. S. **A Construção do Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIÑAO, Antonio. Os Cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Cadernos a vista: Escola, Memória e Cultura escrita**. Rio de Janeiro: edUERJ, 2008.