



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



ANDRÉA CRISTINA NASSAR DE AQUINO

**CADERNOS DE PLANEJAMENTO DOCENTE: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS
ALFABETIZADORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2000-2013)**

Rondonópolis

2015

ANDRÉA CRISTINA NASSAR DE AQUINO

**CADERNOS DE PLANEJAMENTO DOCENTE: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS
ALFABETIZADORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2000-2013)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Pesquisa Linguagens, cultura e construção do conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea.

Orientadora: Profa. Dra. Cancionila Janzkovski Cardoso

Rondonópolis
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

N265c Nassar de Aquino, Andréa Cristina.

Cadernos de planejamento docente: um olhar para as práticas alfabetizadoras na Educação Infantil / Andréa Cristina Nassar de Aquino. -2015

166 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Cancionila Janzkovski Cardoso.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2015. Inclui bibliografia.

1. História da Alfabetização. 2. Cadernos Escolares. 3. Práticas de Alfabetização. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pela autora.

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO : "CADERNOS DE PLANEJAMENTO: PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS
NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA ALFABETIZADORA"**

AUTOR : Mestranda Andréa Cristina Nassar de Aquino

Dissertação defendida e aprovada em 24/03/2015.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Cancionila Janzovski Cardoso
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor(a) Lázara Nanci de Barros Amâncio
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor(a) ELIANE TERESINHA PERES
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Examinador Suplente Doutor(a) Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 30/03/2015.

Dedico esta dissertação aos meus pais, Wilson Gabriel e Maria do Carmo, ao meu marido Oswaldo e aos meus filhos Renan, Victor e Paola.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a Nossa Senhora Aparecida, que me capacitam e me guiam em todos os momentos da minha vida.

À minha orientadora, Professora Dra. Cancionila Janzkovski Cardoso, pela dedicação, paciência e cuidado com que orientou o meu caminhar, ajudando-me a crescer como ser humano e como profissional, dividindo comigo sua vasta sabedoria, motivando-me a buscar novos conhecimentos para a produção desta dissertação.

Aos professores e colegas da linha de pesquisa na Área de Linguagens, cultura e construção do conhecimento.

À professora Lalita, que cedeu os seus cadernos de planejamento para que eu pudesse desenvolver minha pesquisa, e sempre respondeu aos meus questionamentos com muita simpatia e disposição, prontificando-se a me atender a qualquer hora que eu precisasse de suas valiosas informações.

Às coordenadoras da Escola SEMPRE e colegas de trabalho, Carmen e Maria Aparecida, que foram muito compreensivas, me apoiaram desde o início e sempre me auxiliaram nos momentos de dificuldades.

Ao colega de trabalho Professor Me. Evandro, que não me deixou desanimar com suas constantes palavras de incentivo e apoio.

À colega de trabalho e amiga Clotildes, que me incentivou a fazer os cursos de Pós-Graduação e que está sempre ao meu lado, ensinando-me com suas sábias palavras e atitudes.

A todos os meus familiares que torceram por mim.

Aos meus queridos pais, Wilson Gabriel e Maria do Carmo, que me ensinaram a enfrentar as dificuldades com serenidade e me incentivaram a seguir cada vez mais em frente.

Ao meu esposo Oswaldo e aos meus filhos Renan, Victor e Paola, que compreenderam minhas falhas, auxiliando-me nos afazeres e, carinhosamente, proporcionaram momentos de conforto para que eu pudesse realizar esta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa, realizada no interior do Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE), tem como objetivo principal analisar catorze cadernos de planejamento de uma professora alfabetizadora, utilizados entre 2000 e 2013, com vistas a identificar permanências e mudanças nas práticas pedagógicas iniciais de alfabetização. A investigação se situa numa perspectiva da História Cultural uma vez que, para essa perspectiva, objetos comuns também guardam consigo características ou registros de uma época que se transformam em ricas fontes históricas, e que o estudo do passado, através dessas fontes, nos possibilita refletir sobre a nossa própria realidade e sobre a realidade do mundo que nos cerca. Na história da educação, a busca por estes arquivos está sendo cada vez mais frequente nas últimas décadas. Essa abordagem de interrogar e analisar o “como fazer”, consolidou um território profícuo para pesquisar como a cultura e os saberes se constroem no interior das escolas, e também como as pessoas absorvem e produzem essa cultura. Para fundamentar este trabalho, foram utilizados autores como Le Goff (1996), Chartier (2000), Mignot (2008), Gvirtz (1999), entre outros. Os cadernos escolares são fontes documentais que geram informações sobre o cotidiano escolar e sobre o processo de ensino-aprendizagem. Embora haja diferentes modelos e formas de uso, os cadernos são importantes documentos que se entrecruzam com a história da educação, podem trazer a riqueza de uma história arquivada entre as páginas que revelam as práticas pedagógicas da professora ao longo do tempo. Conduzimos a investigação para a reconstrução desse processo com uma análise acerca das próprias fontes e com a realização de depoimentos orais pela professora. Houve, também, um olhar sobre cadernos e folhas avulsas de seus alunos, na intenção de proporcionar maior enriquecimento dos dados das fontes. A análise se pautou nas seguintes categorias: a) Elementos paratextuais; b) Estrutura organizacional dos planejamentos; c) Contação de história e/ ou leitura de histórias; d) Interdisciplinaridade como opção metodológica; e) Atividades de leitura e escrita; f) O trabalho com diferentes gêneros textuais. Os resultados evidenciam, por um lado, a importância das fontes pesquisadas, os cadernos de planejamento, mostrando como, nestes registros, pode-se ler vários aspectos da cultura escolar e, assim, oferecendo-nos a oportunidade de conhecer um pouco da prática pedagógica dos autores desses manuscritos. Por outro lado, comprovaram que ocorreram mudanças na forma de trabalhar a língua materna, sendo que a professora investigada atribuiu, a cada ano, uma importância maior ao processo de alfabetização, entendido por ela como apropriação do sistema de escrita alfabética, por meio da intensificação na quantidade de tarefas e trabalho de forma interdisciplinar, promovendo, assim, o letramento. Segundo a professora, esses resultados foram obtidos com a formação contínua de professores no decorrer da sua carreira. Foram observadas algumas permanências, mas as mudanças foram em maior quantidade, considerando as categorias que elegemos para analisar.

Palavras-chave: História da Alfabetização. Cadernos escolares. Práticas de alfabetização

ABSTRACT

This survey, conducted within the Literacy and Literacy School Research Group (ALFALE), aims to analyze fourteen books planning a literacy teacher, used between 2000 and 2013, in order to identify continuities and changes in initial pedagogical practices literacy. The investigation is located in a perspective of Cultural History since, to this perspective, common objects can also keep records or features of an era that become rich historical sources, and that the study of the past, from such sources, enables us to reflect about our own reality and the reality of the world around us. In the history of education, the search for these files is being increasingly used in recent decades. This approach to question and analyze the "how to" consolidated a fruitful area for research as culture and knowledge are built within schools, and also how people absorb and produce this crop. To support this work, the authors were used as Le Goff (1996) Chartier (2000), Mignot (2008), Gvirtz (1999), among others. The school notebooks are documentary sources that generate information about the daily school and the teaching-learning process. Although there are different models and usage, notebooks are important documents that are interwoven with the history of education, can bring the richness of a story filed between pages that reveal the pedagogical practices of the teacher over time. We conduct research for the reconstruction of this process with an analysis of their sources and the holding of oral testimony by the teacher. There was also a look at notebooks and loose sheets of his students in an attempt to provide greater enrichment of data sources. The analysis was based on the following categories: a) paratextual elements; b) Organizational structure of the planning; c) storytelling and / or reading stories; d) Interdisciplinarity as a methodological option; e) reading and writing activities; f) Work with different genres. The results show, first, the importance researched sources, the contract planning, showing how these records, you can read various aspects of school culture and thus offering us the opportunity to meet some of the pedagogical practice the authors of these manuscripts. On the other hand, proved that there were changes in the way work the mother tongue, and the teacher investigated awarded each year, more importance to the literacy process, understood by her as ownership of the alphabetic writing system, through enhanced the amount of tasks and work in an interdisciplinary manner, thus promoting literacy. According to her, these results were obtained with the training of teachers in the course of his career. Some constants were observed, but the changes were in greater quantity, considering the categories we choose to analyze.

Keywords: Literacy history. School notebooks. Literacy practices

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E GRÁFICOS

Figura 1 – Capas dos cadernos de planejamentos da professora Lalita – Anos 2000 a 2013	62
Figura 2 – Observações da orientadora escritas em post-it (a)	65
Figura 3 – Observações da orientadora escritas em post-it (b)	66
Figura 4 – Carta da professora Lalita à coordenadora do departamento do Sempre Nacional/ano 2002	67
Figura 5 – Estrutura organizacional do planejamento do ano 2001	69
Figura 6 – Estrutura organizacional do planejamento do ano 2005	70
Figura 7 – Atividade do projeto “Candido Portinari” (a)	76
Figura 8 – Atividade do projeto “Candido Portinari” (b)	76
Figura 9 – Atividade do projeto “Candido Portinari” (c)	77
Figura 10 – Atividade do projeto “Candido Portinari” (d)	82
Figura 11 – Atividade do projeto “Candido Portinari” (e)	83
Figura 12 – Atividade interdisciplinar envolvendo Artes e Matemática. Ano 2005	86
Figura 13 – Atividade interdisciplinar de ex-aluno envolvendo Artes e Matemática.	86
Figura 14 – Reprodução de tela e técnica utilizada pelo artista Candido Portinari	87
Atividades de aluno, ano 2005	
Figura 15 – Alunos e professoras. Preparação para uma peça de teatro. Ano 2004	90
Figura 16 – Jogos e brincadeiras	94
Figura 17 – Momento lúdico de alfabetização: crianças montando palavras com o alfabeto móvel	95
Figura 18 – Brincadeira de Amarelinha para trabalhar a Matemática	96
Figura 19 – Avaliação diária feita no caderno de planejamento pela professora (a)	97
Figura 20 – Avaliação diária feita no caderno de planejamento pela professora (b)	98
Figura 21 – Relatório de aluno. Ano 2005	99
Figura 22 – Relatório de aluno. Ano 2008	99

Figura 23– Relatório de aluno. Ano 2012	100
Figura 24 – Atividade de interpretação de figuras e escrita	102
Figura 25 – Atividade com sílabas e palavras	106
Figura 26 – Atividade com palavras	106
Figura 27 - Atividade de letras e palavras	109
Figura 28 – Atividade com texto (a)	110
Figura 29 – Atividade com texto (b)	110
Figura 30 – Atividade de Matemática	112
Figura 31 – Atividade de Português	113
Figura 32 – Atividade de poesia colada no caderno de aluno	117
Figura 33 – Aluna desenhando no calendário o que aconteceu no seu final de semana	118
Gráfico 1 – Quantidade de post-it com observações da orientadora	64
Gráfico 2 – Momentos de contação de histórias realizados pela professora	72
Gráfico 3 – Quantidade atividades interdisciplinares planejadas durante os anos	75
Gráfico 4 – Quantidade de atividades de Arte planejadas durante os anos	89
Gráfico 5 – Quantidade de jogos e brincadeiras voltadas para a alfabetização	94
Gráfico 6 – Quantidade de avaliações diárias encontradas nos cadernos	96
Gráfico 7 – Atividades com letras	103
Gráfico 8 – Atividades com sílabas	104
Gráfico 9 – Atividades com palavras	105
Gráfico 10 – Atividades com textos	107
Gráfico 11 – Quantidade de atividades de Matemática planejadas durante os anos	111
Gráfico 12 – Quantidade de atividades de Português planejadas durante os anos	112
Gráfico 13 – Quantidade de gêneros textuais trabalhados	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição dos alunos	51
Quadro 2 – Organização dos planejamentos diários	71
Quadro 3 – Projetos trabalhados	80
Quadro 4 – Como a Arte foi trabalhada	88
Quadro 5 – Trabalhos com temáticas específicas e datas comemorativas	91
Quadro 6 – Gêneros textuais orais e escritos encontrados nos cadernos de planejamento	114

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	19
1.1 Percurso teórico e empírico da pesquisa	19
1.2 Cadernos escolares como fonte de pesquisa	25
1.3 A alfabetização no Brasil	33
1.4 A Educação Infantil	39
1.5 O planejamento como ferramenta de organização	44
1.6 A interdisciplinaridade nas propostas curriculares	49
2 A HISTÓRIA DA ESCOLA SEMPRE E A TRAJETÓRIA DA PROFESSORA	51
2.1 Aspectos contextuais da instituição	53
2.2 Finalidades Educativas da Escola SEMPRE	54
2.3 O que a proposta pedagógica da Escola SEMPRE diz sobre o planejamento	56
2.4 Sobre a professora	58
3 O QUE REVELAM OS CADERNOS DE PLANEJAMENTO?	61
3.1 Elementos paratextuais	61
3.1.1 As capas dos cadernos	62
3.1.2 Os cabeçalhos	63
3.1.3 As páginas de abertura	63
3.1.4 Os post-it da orientadora	64
3.1.5 A carta encontrada	66
3.2 Estrutura organizacional dos planejamentos	69
3.3 Contação e/ou leitura de histórias	72

3.4 Interdisciplinaridade como opção metodológica	74
3.4.1 “Passagem” da disciplinarização para a interdisciplinaridade	74
3.4.2 Projetos desenvolvidos	79
3.4.3 Arte, música, teatro: de “mãos dadas” com outras disciplinas	85
3.4.4 Trabalho com temáticas específicas e datas comemorativas	91
3.4.5 As brincadeiras como prática pedagógica	93
3.4.6 Avaliação/anotações e relatórios	96
3.5 Atividades de leitura e escrita	101
3.5.1 Atividades com letras	103
3.5.2 Atividades com sílabas	103
3.5.3 Atividades com palavras	104
3.5.4 Atividades com textos	107
3.6 O trabalho com os diferentes gêneros textuais	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICES	133
APÊNDICE I – Roteiro para análises dos cadernos	134
APÊNDICE II – Descrição dos roteiros	150
APÊNDICE III – Fragmentos do projeto Candido Portinari.....	164

INTRODUÇÃO

Este trabalho se desenvolveu no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus de Rondonópolis, e no interior do Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE). Trata-se de uma pesquisa que se situa na perspectiva da História Cultural, entendida como aquela que permite que o fazer historiográfico ganhe novas implicações, por defender novas maneiras e novas perspectivas de registrar a história.

Esta pesquisa tem como questão central: **“O que revelam os cadernos de planejamento docente de uma professora alfabetizadora, em termos de permanências e mudanças nas práticas iniciais de alfabetização?”**.

O objetivo geral desta investigação é analisar catorze cadernos de planejamento, referentes ao período de 2000 a 2013, de uma professora alfabetizadora, com vistas a identificar permanências e mudanças nas práticas pedagógicas.

Como objetivos específicos, pretendo: a) Identificar influências teóricas sobre o processo de ensino da língua materna; b) descrever as principais metodologias utilizadas nas práticas de alfabetização; c) sistematizar as estratégias e práticas utilizadas pela professora; e d) observar a existência ou não de práticas alfabetizadoras associadas ao letramento.

O que me impulsionou a fazer esta pesquisa foi que, quando me mudei para Rondonópolis, Mato Grosso, no ano 2000, tentei matricular meus dois filhos mais velhos na Escola SEMPRE (nome fictício) – a qual pertencem os cadernos que utilizo na pesquisa – porém, não obtive sucesso por falta de vagas. Na ocasião eu já era professora e, quando comecei a lecionar em outra escola particular de Rondonópolis, comentei com os colegas de trabalho sobre meu desejo de que meus filhos estudassem na Escola SEMPRE. Todavia, acabei desistindo dessa ideia, porque muitas pessoas comentavam que, naquela escola, as crianças não aprendiam, que só brincavam. Diante disso, por ter desistido de tentar conseguir as vagas, matriculei meus filhos na mesma escola em que comecei a lecionar. No ano de 2006, participei de um processo seletivo para a vaga de professora de terceira série do Ensino Fundamental do Amigo Escola, a mesma que fui tentar matricular meus filhos e não obtive sucesso, e, então, agradou-me muito saber que eu tinha sido aprovada para o cargo. Neste ano, Já com a terceira filha na Educação Infantil em outra escola, por motivo de praticidade, a transferei para a Escola SEMPRE, onde comecei a trabalhar. Na ocasião, eu só consegui vaga para ela nesta escola porque os filhos de funcionários tinham preferência, mesmo assim, esta vaga foi excedente. As outras salas também estavam lotadas.

Desde aquele momento comecei a ficar intrigada e me perguntava: como uma escola particular, na qual todos dizem que as crianças não aprendem, pode estar com todas as salas lotadas? De início, fui percebendo algumas diferenças na maneira de se trabalhar nesta escola, tive que reaprender algumas formas de ensinar. Outra diferença que observei foi relacionada à forma como minha filha estava sendo alfabetizada. Era uma forma que lhe proporcionava muito prazer e o seu processo de alfabetização foi tranquilo e rápido. Desde o início, com cinco anos na época, ela já levava livros para casa e tarefas contextualizadas com a sua realidade, e, neste mesmo ano, ela aprendeu a ler com fluência.

Desde então, fiquei impressionada e muito satisfeita com a forma como minha filha foi alfabetizada e me perguntava, constantemente: como uma escola, na qual todos diziam que os alunos só brincavam, podia alfabetizar uma criança de forma tão prazerosa e rápida?

Outro aspecto, ainda, que me impulsionou foi a forma como essas crianças chegavam à série na qual leciono, no 5º ano do Ensino Fundamental, nesta mesma escola, apresentando autonomia, independência, vontade de aprender e, acima de tudo, eram pequenos seres críticos. Por esses motivos, quando ingressei no Mestrado em Educação, desejei compreender como aconteciam as práticas alfabetizadoras dessa professora da Educação Infantil. Resolvi tentar compreender as práticas pedagógicas daquela escola analisando os cadernos de planejamento de uma professora da Educação Infantil. Todas as professoras foram muito solícitas em ceder-me as fontes, deixando-me em dúvida no sentido de qual professora escolher para analisar seus cadernos, porém, optei pelos cadernos da professora Lalita (nome fictício), que lecionava no grupo 2, com crianças de quatro anos, pois percebi que o início do processo de alfabetização acontecia naquela fase.

Preti (1995) afirma que “podemos reconstruir o passado e descrever o presente sistemática e objetivamente, através da coleta, avaliação, verificação e síntese de evidências [...] com o objetivo primordial de compreender melhor o presente” (PRETI, 1995, p. 09).

A finalidade da pesquisa histórica não se restringe somente a conhecer como era a vida das pessoas ou como elas agiam ou pensavam há anos ou até séculos. O estudo do passado nos possibilita refletir sobre a nossa própria realidade, sobre o nosso cotidiano e observar influências que trouxeram heranças ao presente. A pesquisa histórica procura mostrar coisas do passado que sobreviveram ao tempo e as que também passaram por mudanças ou, até mesmo, aquelas que desapareceram sem deixar rastros para a construção da história. A esse respeito, Le Goff (1996), afirma que,

hoje, a aplicação à história dos dados da filosofia, da ciência, da experiência individual e coletiva tende a introduzir, junto destes quadros mensuráveis do

tempo histórico, a noção de duração, de tempo vivido, de tempos múltiplos e relativos, de tempos subjetivos ou simbólicos. O tempo histórico encontra, num nível muito sofisticado, o velho tempo da memória, que atravessa a história e a alimenta (LE GOFF, 1996, p. 13).

A História estabelece relações com o tempo de forma natural ou não. Le Goff (2003, p.15) entende que “por mais que pareçam estar afastados, os acontecimentos de que trata na realidade, no tempo, a história sempre está em sintonia com situações presentes”. Através da história podemos nos aproximar do passado, conhecer ou reviver fatos, também pela memória, como, também, descobrir, compreender tempos subjetivos ou simbólicos. O autor discorda que a História deve ser entendida como ciência do passado, mas afirma que é uma “[...] ciência da mutação e da explicação dessa mudança” (LE GOFF, 2003, p. 15). De acordo com Neves (2005), “história é uma palavra de origem grega, cujo significado é entendido por procurar, investigar.”

O olhar com maior importância que se dá para as fontes históricas, possibilita que a história seja reescrita, com mais detalhes, permitindo aproximar-se do passado por meio dessas documentações, pois, como afirma Barros (2012, p. 132), “a partir do momento que deixou de ser encarada com ingenuidade, se pudermos utilizar esta expressão para nos referirmos a um tratamento mais superficial das fontes, passou também a ser vista de modo mais complexo.”

Os registros para as fontes históricas são inúmeros, pois são considerados como fontes desde os primeiros rabiscos feitos nas paredes das cavernas, passando por fotos, cadernos, até as mais atuais crônicas de jornal. Todos estes materiais são valiosos registros que servem para nos remeter ao passado, reviver momentos, mesmo que sejam somente na lembrança, dar voz aos esquecidos e contar um pouco da realidade vivida em determinada época pela humanidade. Peres (2008) afirma que, por essa razão, temos trabalhado com os cadernos, a fim de entendê-los como espaço gráfico por excelência, trazer uma perspectiva diferente para a história da alfabetização, que revele aspectos mais próximos do cotidiano escolar e do ensino da leitura e da escrita (PERES, 2008).

Desse modo, os documentos produzidos nas instituições escolares são de grande valia para os historiadores, pois tudo o que acontece dentro de uma instituição escolar, vai criando uma nova história, com novos personagens e novas descobertas. Segundo Gondra e Vieira (2005),

é sobretudo no campo da história das instituições escolares que o impacto da história cultural da sociedade é mais complexo. Não porque a escola se torna

um objeto de grande interesse para ela, mas principalmente porque a massa de estudos produzida sobre questões da população, circulação e apropriação culturais abre novas perspectivas e põe novos problemas à investigação. (GONDRA E VIEIRA, 2005, p. 50-51).

A busca pelos arquivos escolares como fonte de pesquisa em história da educação está sendo cada vez mais frequente nas últimas décadas. Esses acervos escolares contêm uma riqueza de informações quando, voltando a análise para a organização e o funcionamento das escolas, podem-se conhecer as formas de construção do conhecimento escolar, o currículo, o fazer de professores e alunos, suscitando, assim, novas categorias de análise através de documentações escolares como as que encontramos em todas as instituições de ensino, como atas, livros de registros, exames de aproveitamento escolar, relatórios, entre outros. Tudo isso vem atraindo o interesse de pesquisadores da área, a fim de realizar uma abordagem metodológica que seja inovadora e traga novos conhecimentos do passado. Gondra e Vieira (2005) alertam para a necessidade de se conhecer os resultados dessas pesquisas, afirmando que “os procedimentos de análise precisam ser refinados de maneira a que se dê conta do modo pelo qual as práticas escolares funcionam enquanto dispositivo de transformação material de outras práticas culturais e de seus produtos”. (GONDRA; VIEIRA, 2005, p. 50-51).

Não são somente as práticas docentes que produzem cultura, mas sim todas as práticas que acontecem em um sistema escolar, pois, segundo Chervel (1990, p. 184),

o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel que não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global.

Quando decidi fazer tal pesquisa em uma escola particular, com subsídios do Governo Federal e também de um setor produtivo da sociedade, fui à procura dos cadernos que são arquivados na própria escola, então, me dirigi a uma sala onde eles estavam. Quando os avistei, tive uma sensação parecida com a descrita por Ginzburg (1989) ao adentrar na sala onde se encontravam os processos de julgamento da Inquisição. Como o autor relata, “assim, quando pela primeira vez entrei na imponente sala onde se encontravam os cerca de dois mil processos de julgamento da Inquisição decorridos em Friuli, tive a sensação de que estava a descobrir uma mina de ouro, totalmente intacta”. (GINZBURG, 1989, p. 204). Assim como o autor, pensei ter descoberto uma “mina de ouro”, também intacta, pois ninguém antes havia

utilizado aqueles cadernos como fontes para pesquisa. Embora significasse um achado, encontrei somente os cadernos a partir do ano 2000. Perguntei às pessoas responsáveis por arquivar os cadernos e elas me disseram que os cadernos dos anos anteriores haviam sido incinerados.

Em uma conversa informal com a professora sobre as primeiras análises que eu já realizara nos cadernos por ora encontrados, ela lembrou que tinha um caderno que guardara de lembrança do início de sua carreira, procurou no seu armário na escola e encontrou o caderno de planejamento do ano 2000, com aspecto bem diferente dos demais. Havia também, juntamente com este caderno, um pequeno caderno datilografado e ilustrado manualmente, com muitas sugestões de brincadeiras e os objetivos de cada uma. Este material me foi cedido pela professora para a pesquisa. Também outros cadernos, folhas de atividades dos alunos e os relatórios de avaliação foram disponibilizados pelas mães dos alunos, especificamente para o desenvolvimento desta investigação.

E, assim, começava a minha saga.

Este trabalho está dividido em cinco partes¹. Na Introdução, apresento a questão central da pesquisa, seus objetivos e uma breve visão sobre a pesquisa histórica e suas fontes. No capítulo 1, apresento os aspectos teórico-metodológicos, com descrições sobre o percurso teórico e empírico da pesquisa, trago, também, discussões a respeito dos cadernos escolares como fonte de pesquisa, a alfabetização no Brasil, a Educação Infantil e, ainda, sobre o planejamento como ferramenta de organização. Os aspectos teórico-metodológicos foram constituídos por seleção, coleta e análises de catorze cadernos de planejamento dos anos 2000 a 2013, pertencentes à professora Lalita, que trabalha como alfabetizadora no Grupo 2 da Escola SEMPRE, com crianças de quatro anos. No capítulo 2, apresento a história da Escola SEMPRE, com apontamentos sobre os aspectos contextuais e as finalidades educativas desta instituição, um relato da análise realizada acerca da proposta pedagógica da Escola SEMPRE, com foco no que diz sobre o planejamento, e a história da carreira da professora Lalita. O capítulo 3, o mais importante, é composto pelas categorias de análise dos cadernos de planejamento. Este capítulo subdivide-se em: a) Elementos paratextuais, que são as capas dos cadernos, os cabeçalhos, as páginas de abertura, os post-it da orientadora e a carta encontrada; b) Estrutura Organizacional dos planejamentos; c) Contação e/ou leitura de histórias; d) Interdisciplinaridade como opção metodológica que traz a “passagem” da

¹ As anotações feitas a respeito de cada um dos cadernos de planejamento, durante o período de coleta de dados, compõem um apêndice ao final desta dissertação.

disciplinarização para a interdisciplinaridade, os projetos desenvolvidos, a Arte, música, teatro: de “mãos dadas” com outras disciplinas, o trabalho com temáticas específicas e datas comemorativas, a brincadeira como prática pedagógica, as avaliação/anotações e relatórios; e) Atividades de leitura e escrita com foco nas atividades com letras, com sílabas, com palavras e com textos; e f) O trabalho com os diferentes gêneros textuais.

Nas considerações finais, apresento uma retrospectiva dos achados nos cadernos de acordo com as categorias de análise.²

² O título deste trabalho, originalmente apresentado à banca, foi alterado em função das discussões ocorridas na defesa.

1 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

1.1 Percurso teórico e empírico da pesquisa

São várias as etapas para se realizar uma pesquisa histórica, como definir tema, recolher material que se constitui em fontes, quando alguém se propõe a pesquisá-lo, analisá-lo e a reescrever a história que este nos traz. Como afirma Saviani (2006):

[...] a rigor poderíamos, pois, dizer que a multidão de papéis que se acumulam nas bibliotecas e nos arquivos públicos ou privados, as miríades de peças guardadas nos museus e todos os múltiplos objetos categorizados como novas fontes pela corrente da “nova história” não são, em si mesmos, fontes. Com efeito, os mencionados objetos só adquirem o estatuto de fonte diante do historiador que, ao formular o seu problema de pesquisa delimitará aqueles elementos a partir dos quais serão buscadas as respostas às questões levantadas. (SAVIANI, 2006, p. 30).

Esses cadernos encontrados e analisados se transformaram em fontes no momento que me propus a analisá-los, a fim de descobrir o que revelam em termos de permanências e mudanças ao longo de catorze anos de uma prática alfabetizadora.

Muitas pesquisas que envolvem a história da educação abrangem estudos mais localizados e regionalizados, e isso permite que façamos leituras mais singulares que nos levam a uma análise profunda com outros recortes temporais, estabelecendo as questões de pesquisa, e, assim, é possível manter um contato mais próximo com as fontes, como afirma Saviani (2006, p. 29) “as fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado.”

A importância do trabalho de seleção e valorização das fontes, realizado pelos historiadores, fica bem definida em Le Goff (1984, p. 103) quando o autor diz que “considera o trabalho de seleção e valoração do historiador diante dos produtos de uma montagem produzida e conservada no esforço, voluntário ou não, de legar certas imagens ao futuro”. É neste sentido que os documentos são considerados monumentos, testemunhos dotados de inúmeras informações e de grande poder, trazendo a possibilidade de reescrever a história, a qual, se não fossem estes documentos, ficaria guardada, ou até mesmo, esquecida.

Este trabalho propõe-se a analisar catorze cadernos de planejamento dos anos 2000 a 2013, pertencentes à professora Lalita, que trabalha com o Grupo 2 da Escola SEMPRE, com crianças de quatro anos. Estes cadernos que serviram de fontes para a pesquisa foram

emprestados mediante autorização da coordenação da escola e da professora. Saviani (2006) defende que

fonte é uma palavra que apresenta, via de regra, duas conotações. Por um lado, significa o ponto de origem, o lugar de onde brota algo que se projeta e se desenvolve indefinidamente e inesgotavelmente. Por outro lado, indica a base, o ponto de apoio, o repositório dos elementos que definem os fenômenos cujas características se busca compreender. (SAVIANI, 2006, p. 28).

Ao ler essa afirmação de Saviani, remeti-me ao dia em que peguei os cadernos e decidi que seria ali o meu ponto de origem. Quanto mais eu folheava aqueles cadernos, mais me empolgava, pois sabia que dali poderiam, como diz Saviani, “brotar”, indefinidamente, muitas informações e que esses cadernos traziam aspectos inesgotáveis de pesquisa. Fiquei insegura com essa palavra, “inesgotável”, por não conseguir selecionar nada, diante de tantos dados. Muita coisa eu encontrava naqueles cadernos, mas, ao mesmo tempo, nada que me servisse como ponto de apoio, nada me indicava a base e já nem sabia mais o que eu buscava compreender. Os dias foram se passando, e eu permanecia “grudada” aos cadernos, folheando-os incansavelmente. Finalmente, comecei a enxergar aspectos importantes que talvez pudessem responder minhas indagações. Encontrei o ponto de partida muitos dias depois e comecei a elaborar tabelas e gráficos com as categorias de análises. As análises foram se tornando mais claras à medida que fui estabelecendo essas categorias para compreender o trabalho da professora através dos cadernos de planejamento.

A metodologia teve uma abordagem histórica para identificar as ideias e concepções da professora na sua prática pedagógica. Também utilizei, somente com o intuito de enriquecimento dos dados, mais três cadernos, folhas avulsas com atividades, pertencentes a alunos que estudaram nesta mesma escola, com essa mesma professora, em anos diferentes. Realizei duas entrevistas com a professora e fiz um estudo da proposta pedagógica da escola, visando encontrar justificativas para eventuais mudanças na ação pedagógica e compreender as transformações que ocorreram no decorrer dos anos, relacionadas ao processo de alfabetização nas práticas escolares de leitura e escrita.

Então, observei: a) Elementos paratextuais; b) estrutura organizacional dos planejamentos; c) a contação de história e/ ou leitura de histórias; d) a interdisciplinaridade como opção metodológica; e) as atividades de leitura e escrita; f) o trabalho com diferentes gêneros textuais.

Esta pesquisa, como já aponte, é de caráter histórico, apoiando-se em análise documental, pois o trabalho de preparação e manipulação técnica das fontes de informação está inserido no processo metodológico. A análise dos cadernos desenvolveu-se a partir de uma exploração destas fontes. Contempla temáticas ligadas ao cotidiano de uma comunidade específica, sendo, nesta pesquisa, A Escola SEMPRE de Rondonópolis, e dedica-se a analisar as mudanças e as permanências das práticas pedagógicas de uma professora alfabetizadora. Ginzburg (1989, p. 192), afirma que “tudo aquilo que uma dada sociedade, num dado tempo, tem sido de mais característico, em todas as situações da vida, e na relação de cada uma com as outras: eis o que vos propusiste dar a conhecer”. Dessa forma, me propus a analisar catorze cadernos de planejamento e, através deles, conhecer as permanências e as mudanças nas práticas pedagógicas da professora Lalita. Como afirma Saviani (2006),

[...] a primeira observação a ser feita me parece ser a de que a escola é uma instituição educativa entre outras com as quais se relaciona em termos diacrônicos e sincrônicos. No primeiro caso se põe a questão da gênese que pode envolver a passagem, a transformação ou a ruptura entre diferentes modalidades de instituições educativas. No segundo caso se põe a questão da coexistência entre diferentes instituições que podem se complementar ou se opor, se aproximar ou distanciar. (SAVIANI, 2006, p. 31).

Primeiramente, esta pesquisa histórica caracteriza-se uma coleta sistemática, da organização e da avaliação crítica de dados que têm relação com ocorrências do passado. As etapas foram percorridas minuciosamente para produção deste trabalho histórico, sendo elas: procura pelas fontes, seleção, levantamento de dados, análise e avaliação destes dados, depoimentos da professora e, finalmente, apresentação, interpretação e conclusões. Certeau (1982) afirma que:

[...] em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em “documentos” certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em produzir tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto. (CERTEAU 1982, p. 81).

Conduzi a investigação para a reconstrução desse processo histórico com uma análise sistemática acerca das próprias fontes, dos acontecimentos e dos processos do passado, a partir do estudo de 14 cadernos da professora Lalita, da Escola SEMPRE de Rondonópolis, procurando observar permanências e mudanças nas práticas pedagógicas ao longo de 14 anos em um recorte entre os anos 2000 e 2013. Como afirma Le Goff (1996, p. 13), “à história

estão intimamente conectados dois progressos essenciais: a definição de pontos de partida cronológica [...] e a busca de uma periodização, a criação de unidades iguais, mensuráveis, de tempo: dia de vinte e quatro horas, século, etc.”

Os cadernos escolares são materiais históricos nos quais a interpretação é um processo construído no decorrer das análises, respeitando-se os critérios de seleção dos aspectos a serem analisados. Gondra e Vieira (2005) afirmam que “a reflexão sobre as fontes é ao mesmo tempo uma reflexão sobre os limites não só das práticas institucionais, no que diz respeito à localização, conservação e divulgação de acervos, mas também das práticas discursivas no âmbito da história.” (GONDRA; VIEIRA, 2005, p. 29-30). Os autores reforçam essa ideia quando dizem que

[...] ao historiador compete, além de se informar sobre o que há nos arquivos e suas lacunas, fazer a leitura crítica dos documentos. Não se trata para ele, assim o entendemos, de falar de tudo, determinar e articular tudo, mas sofisticar sua análise o suficiente, com o intuito de ao menos perceber de que modo alguns aspectos, dos quais não tratam diretamente (seja pelo silêncio das fontes, seja pelas suas opções), atuam sobre aqueles nos quais se fixa. (GONDRA; VIEIRA, 2005, p. 29-30).

Apesar de encontrar possibilidade de se fazer história com uma infinidade de situações, grande parte dessas fontes está nos documentos escritos, porém, Febvre (1985) afirma que

[...] a história faz-se com documentos escritos, sem dúvida, quando eles existem; mas ela pode fazer-se sem documentos escritos, se não os houver. Com tudo o que o engenho do historiador pode permitir-lhe utilizar para fabricar o seu mel, à falta das flores habituais. Portanto, com palavras. Com signos. Com paisagens e telhas. Com formas de cultivo e ervas daninhas. Com eclipses da Lua e cangas de bois. Com exames de pedras por geólogos, análises de espadas de metal por químicos. Numa palavra, com tudo aquilo que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve ao homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem (FEBVRE, 1985, p. 249).

Nas últimas décadas do século XX, um grupo de historiadores, na Itália e na França, sob uma nova perspectiva, desenvolveu uma nova maneira de fazer a História, visando reduzir a escala de observação do historiador para observar os processos históricos de forma mais próxima da vida cotidiana, das redes de relações interindividuais, dos detalhes e indícios que muitas vezes passavam despercebidos. Como afirma Ginzburg (1991):

[...] essa nova forma de análise ficou conhecida como "Micro-História", e privilegiava a investigação intensiva das fontes. Carlo Ginzburg se referiu a este novo modelo como um "paradigma indiciário", mais próximo do modo de trabalho dos investigadores criminais, dos psicanalistas, ou dos médicos que buscam compreender a doença através da análise intensiva dos sintomas por ela produzidos. (GINSBURG, 1991, p.143-179).

Situo este trabalho na perspectiva da Nova História Cultural, pois a inovação e a implantação das fontes para a História da Educação ocorreram por meio desta corrente historiográfica, como veremos no decorrer do trabalho.

No final dos anos 1980, o historiador britânico Peter Burke realizou uma conferência no Brasil, na qual procurava determinar os mais recentes paradigmas da historiografia, especialmente relacionados aos *Annales*, advindos da França que, segundo Burke (1997), inicialmente era uma

revista internacional dedicada à história econômica, [...] a revista foi planejada, desde o seu início para ser algo mais do que uma outra revista histórica. Pretendia exercer uma liderança intelectual nos campos da história social e econômica. [...] seria o alto-falante de difusão dos apelos dos editores em favor de uma abordagem nova e interdisciplinar da história. (BURKE, 1997, p. 32-33).

Os *Annales* converteram-se em uma escola histórica e renovaram e ampliaram o quadro das pesquisas históricas ao abrir o campo da História para o estudo de atividades humanas, até então, pouco investigadas, o que proporcionou o alargamento da noção de documento histórico: ela defende que tudo aquilo que se diz a respeito do homem, bem como suas atividades, considera-se testemunho da vida humana. Segundo Burke (1997),

a necessidade de uma história mais abrangente e totalizante nascia do fato de que o homem se sentia como um ser cuja complexidade em sua maneira de sentir, pensar e agir, não podia reduzir-se a um pálido reflexo de jogos de poder, ou de maneiras de sentir, pensar ou agir dos poderosos do momento. Fazer uma outra história [...], era portanto menos redescobrir o homem do que, enfim, descobri-lo na plenitude de suas virtualidades, que se inscreviam concretamente em suas realizações históricas. (BURKE, 1997, p. 07).

Contamos com duas linhas de pensamento da *École des Annales*. Primeiramente, esta linha pode ser compreendida como um movimento crítico aos métodos empreendidos pelos historiadores tradicionais franceses e, em outra perspectiva, como defensora da necessidade de uma maior aproximação da História com as demais Ciências Sociais, tais como a Sociologia, a Economia, a Antropologia, a Política, e a Geografia. Como afirma Braudel (1989),

minha concepção da história, a que eu apliquei à França, é a concepção de uma história global, isto é, uma história enriquecida por todas as ciências humanas. Não se trata apenas de escolher uma e casar-se com ela, mas de viver em concubinato com todas as ciências humanas. Talvez eu não tenha escrito uma história global da França, mas tentei fazê-lo. Meus sucessores são mais sensatos que eu; eles desenvolvem principalmente uma história das mentalidades, história representada de modo muito brilhante pelos historiadores que têm vinte, trinta ou quarenta anos a menos que eu. (BRAUDEL, 1989, p.132)

Tentando determinar como e de que forma surgiu essa nova história, Burke recorre à fase inicial dos Annales, com Bloch e Febvre, e sua oposição aos rankenianos, posteriormente, chegando a Jacob Burckhardt e aos acadêmicos do século XVIII que pensavam a história além da política, considerando as maneiras de pensar de uma sociedade, o chamado “espírito da época”. Burke foi influenciado pela obra de Jacques Le Goff, que publicou uma coletânea em 1978 com o nome de “A Nova História”. Como afirma Burke (1997),

a expressão foi popularizada pelo livro *La nouvelle histoire* (1978), editado por Jacques le Goff e outros, mas já havia sido reivindicada, anteriormente, para os Annales. Braudel havia falado de uma história nova em sua aula inaugural no Collège de France (1950). Febvre, por outro lado usara frases como “uma outra história” para descrever o que o grupo dos Annales tentava fazer. (BURKE, 1997, p. 132).

Para Le Goff, essa denominação remetia essencialmente a uma continuidade da historiografia francesa, na qual os *annalistas* ocupavam uma posição central, em pelo menos três gerações de pesquisadores, oferecendo novas perspectivas metodológicas, temáticas e problematizadoras – toda forma de história nova seria uma tentativa de história total, sendo a mais fecunda das perspectivas.

A denominação de Nova História Cultural, segundo Burke (2005),

pode ser entendida como sendo uma expressão, [...], às vezes utilizada para os desenvolvimentos ocorridos nos anos 80, período em que a reação contra o paradigma tradicional tornou-se mundial, envolvendo historiadores do Japão, da Índia, da América Latina e de vários outros lugares. (BURKE, 2005, p.16-17).

Portanto, a partir da Nova História Cultural, o fazer historiográfico ganha novas implicações por defender novas maneiras e novas perspectivas de registrar a história.

Recorri, também, a fim de obter mais informações e para complementações e confrontação dos dados, ao uso da História Oral como metodologia de pesquisa, sendo

realizada em forma de entrevista com a professora, bem como de depoimentos da mesma e de alguns alunos, uma vez que a história oral complementa e esclarece dados contidos nas fontes escritas da pesquisa.

A narrativa é “uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele” (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Vemos, então, que podemos obter um grande suporte investigativo com a história oral, sobre a qual Ginzburg (1989, p. 203) afirma que “mesmo os historiadores da Europa do início da era moderna [...], que deixou uma enorme quantidade de testemunhos escritos, utilizavam muitas vezes fontes orais, mais precisamente, registros escritos de produções orais”. A história oral nos permite compreender a forma como o ofício de ensinar se configurou na vida pessoal e profissional do professor a partir de seus depoimentos, e também nos permite a utilização de documentos escritos de forma comparativa. “Ainda que muitas vezes [...] os documentos inexistem ou são raros a história oral acontece. [...] é importante ressaltar que se pode assumi-la isoladamente e partir da análise das narrativas para a observação de aspectos não revelados pela objetividade dos documentos escritos” (MEIHY, 2005, p. 28-29).

1.2 Cadernos escolares como fonte de pesquisa

Caderno tem origem na palavra latina *quaterni*, de *quattuor*, cujo significado é folhas de papéis agrupadas protegidas por uma capa. Objetos constituídos desde sua origem, com uma finalidade escolar, o caderno está inserido no cotidiano da escola como afirma Grendel (2009, p. 28), “como meio para uma produção específica, no caso escolar, mas sempre apreendido na e a partir da sociedade”.

Neste trabalho, considerarei cadernos escolares todos aqueles que foram produzidos na escola, independentemente de pertencer a alunos ou a professores.

Em processo de revisão bibliográfica notei que são raríssimos os estudos que se detém nos cadernos de planejamento elaborados por professores, em especial na perspectiva histórica. Ao contrário, os cadernos escolares produzidos por alunos têm sido bem mais tematizados. A seguir passo a apresentar uma síntese de estudos que contemplam os cadernos escolares.

Segundo Mignot (2008), a relação entre ensino e cadernos escolares passou de objetos escassos entre os alunos a materiais corriqueiros na sala de aula, desprovidos de

questionamentos e reflexões: os cadernos passaram a ser coadjuvantes do ensino, passando por modificações quanto aos tamanhos, aos formatos e aos valores cobrados.

Santos (2002) aponta que os colégios aparecem no século XVI como um método inovador da igreja católica de conduzir e formar sujeitos para se integrarem à modernidade e tornarem-se pessoas letradas, católicas e obedientes, lutando contra as revoltas protestantes. Neste espaço, os cadernos passaram a ser usados, mas, em consequência do alto preço do papel, apenas alunos, com boas condições financeiras tinham acesso ao ensino da língua escrita.

De acordo com Hébrard (2001), é na metade do século XIX que os cadernos começam a preencher uma fração significativa do tempo e das atividades escolares. Santos (2002), afirma que o caderno revela-se 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). Deste modo, Santos (2002) declara ser possível observar a correlação da escrita no caderno com o controle do tempo escolar.

Assim, 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). A autora explica que a mudança do método individual para o coletivo – método simultâneo – está relacionada com os cadernos e com o quadro negro, considerando este o ponto de referência durante as aulas.

Deste modo, o caderno escolar é uma fonte de pesquisa que possibilita uma análise sobre o que se passa em sala de aula. Chartier (2007, p. 23) considera fascinante e enigmática essa fonte de investigação, mas revela a dificuldade que essas fontes apresentam ao interpretá-las de forma articulada e comparativa. Até os dias atuais são raros os estudos relacionados aos cadernos de planejamento, como afirma Lima, em sua dissertação de mestrado

mesmo com essa renovação das fontes para a história da alfabetização, não foram ainda localizados estudos que utilizem cadernos de planejamento de professoras alfabetizadoras – os Diários de Classe – como documento para analisar propostas de ensino e/ou atividades planejadas pelas alfabetizadoras em suas aulas, visando ao ensino da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, o estudo desenvolvido nesta Dissertação é pioneiro. (LIMA, 2013. p.19).

Para Gvirtz (1999), o caderno é um suporte físico de grande valor, pois contém o registro das práticas de ensino em um dado tempo e lugar, bem como alguns frutos da aprendizagem dos alunos revelando a estruturação, proposição e sequenciação das práticas de ensino. A autora atribui grande importância aos cadernos escolares, afirmando que são um dos

principais instrumentos dos afazeres escolares e que sua análise possibilita desvelar as práticas discursivas escolares, por serem um campo de grande significado que possibilita diferentes análises da vida escolar. A respeito da presença histórica desses materiais no cotidiano escolar, Gvirtz (1999, p. 29) conclui que: “o caderno de classe é um dos poucos elementos da prática escolar que tem sofrido um significativo processo de naturalização”.

Os cadernos escolares são portadores de cultura escolar que possibilitam a interrogação e análise de práticas pedagógicas. Estes documentos consolidaram um território profícuo para a pesquisa sobre como a cultura e os saberes se constroem no interior de estruturas complexas como as escolas, e também como as pessoas absorvem uma cultura e são, ao mesmo tempo, produtoras de culturas. Segundo Julia (2001, p. 10), “poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar. Um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”.

O reconhecimento das especificidades desse conjunto de normas só se torna possível com a materialidade histórica que é vista como produtora de uma cultura própria que acaba estabelecendo relação com outras diversas culturas, que, conforme Julia (2001, p. 11), “por cultura escolar é conveniente compreender também, quando é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares.”

Como se pode observar, as reflexões dos autores acima citados contemplam o caderno escolar utilizado pelos alunos. É, justamente, o conceito de cultura escolar que me permite usar as pesquisas sobre cadernos escolares de alunos como suporte teórico para uma pesquisa sobre cadernos de planejamento de uma professora.

Foram encontrados dois estudos da Universidade de Pelotas-RS que se debruçaram sobre Cadernos de Planejamento. No Rio Grande do Sul estes materiais são chamados Diários, porém têm a mesma função do material que nós, aqui no estado de Mato Grosso, chamamos de Cadernos de Planejamento.

Um dos estudos encontrados foi a dissertação de Mestrado de Cícera Marcelina Vieira, com o título “O uso de cartilhas no processo de alfabetização: um estudo a partir de cadernos de planejamento de uma professora (1983-2000)”, apresentada no ano de 2014. Este trabalho teve por objetivo, como a autora mesmo descreve, “identificar e mapear quais livros destinados ao ensino inicial da leitura e da escrita foram utilizados como apoio na preparação das aulas, de uma professora alfabetizadora, que teve sua trajetória profissional ligada à classe unidocente da zona rural, de um município da região sul do Rio Grande do Sul. Segundo a

autora, “o corpus principal de análise foi composto por vinte e três cadernos de planejamentos, correspondentes ao período de 1983-2000 e pertencentes à referida professora, que na investigação foi denominada como A. O recorte temporal justifica-se pelo acesso às fontes e por permitir uma análise longitudinal, possibilitando, desse modo, averiguar quais livros para o ensino inicial da leitura e da escrita foram utilizados ao longo de dezessete anos” Vieira (2014) explica que “a identificação desse conjunto de quatorze livros permitiu perceber a utilização e permanência de alguns títulos didáticos, que têm como princípio uma leitura artificializada, como também, uma gradação das dificuldades de aprendizagem, na qual as lições são organizadas do mais simples – as sílabas canônicas –, para as mais complexas – encontros consonantais e dígrafos”. Em relação à forma como esses livros eram utilizados, a autora percebeu que “as atividades, na sua maioria, eram transcrições *ipsis litteris* das cartilhas identificadas e que, mesmos nos casos em que a professora realizava alguma modificação, as atividades ainda continuavam seguindo o modelo ‘acartilhado’, demonstrando que, apesar do debate em torno da alfabetização provocada pelos estudos da Psicogênese da Língua Escrita, de Ferreiro & Teberosky (1999), e pelo conceito de letramento Soares (1998), a prática da professora continua embasada numa concepção associacionista de aprendizagem”. (VIEIRA, 2014).

O outro trabalho encontrado é uma dissertação de Mestrado de Gisele Ramos Lima, sob o título: “Uma análise dos exercícios com sílabas em diários de classe de professoras alfabetizadoras (1973-2010)”, defendida no ano de 2013 que, como descreve a própria autora, “apresenta uma análise sobre os tipos e a recorrência de atividades envolvendo sílabas, observados em 68 Diários de Classe pertencentes a professoras alfabetizadoras no período compreendido entre os anos de 1973 a 2010”. Esses Diários pertencem ao acervo do Grupo de Pesquisa HISALES, vinculado à Universidade Federal de Pelotas/Faculdade de Educação. Segundo a autora, “o intuito da pesquisa é compreender por que razão as atividades com sílabas são recorrentes e se mantiveram ao longo do período de abrangência. Em relação aos resultados encontrados, entre outras questões observadas, foi possível constatar a predominância dos ‘métodos tradicionais’ de alfabetização nos planejamentos registrados nos Diários. Em relação especificamente ao trabalho com sílabas, as atividades mais recorrentes trabalhadas pelas professoras alfabetizadoras foram aquelas que privilegiam *a cópia e a memorização de tais estruturas*. O estudo também mostrou que a divulgação dos estudos da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985) parece ter tido pouca influência nos planejamentos de grande parte dos Diários pesquisados”. A autora explica que “tais resultados apontam para a necessidade de que as atividades com sílabas sejam

repensadas e resignificadas, considerando os estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita e os demais estudos na área da alfabetização que referenciam a escrita como um sistema notacional e não como um código a ser decifrado.” (LIMA, 2013).

Ora, espera-se que as atividades, mormente registradas/executadas pelos alunos, tenham um nexos com os apontamentos registrados pelo professor para o preparo de suas aulas. Desse modo, na especificidade do caderno de planejamento do professor também encontraremos o registro de aspectos da cultura escolar.

Os cadernos de planejamento reunidos por esta pesquisa são diversificados quanto à sua apresentação, no que diz respeito aos aspectos físicos, porém, no momento em que iniciei uma análise sistemática em seus conteúdos, folheando-os com a máxima atenção e cheia de expectativas, assim como a explorar um território desconhecido, é que percebi o quanto um caderno pode apresentar grandes especificidades e, por isso, nos proporcionar a oportunidade de conhecer um pouco da prática pedagógica de quem preenche, minuciosamente, aquelas folhas.

Percebi, também, mesmo que isto não seja o foco da pesquisa, o quanto da personalidade da professora que o produz fica explícita nesses registros, permitindo-me conhecer algumas de suas características, mesmo se não tivesse contato direto com ela. Segundo Oliveira (2008, p. 131), nos cadernos “descobrimos marcas da singularidade de cada um no uso desse artefato”.

Como afirma Chartier, (2007, p. 23), considerando que o caderno escolar é, ao mesmo tempo, uma fonte (ou objeto) de investigação “fascinante e enigmática, difícil de tratar e de interpretar, justamente por sua aparente banalidade”, tem-se tentado extrair deste material, de forma articulada e comparativa, alguns elementos de análise. No decorrer das análises, como numa via de mão dupla, pois o tempo todo está presente o vai e volta, é possível verificar que, a cada caderno analisado no sentido cronológico, muitas alterações vão surgindo de modo a complementar o trabalho. Neste sentido, Gvirtz (1999, p. 29), afirma que “el cuaderno de clase es uno de los pocos elementos de la práctica escolar que ha sufrido un significativo proceso de naturalización”. A autora destaca a relevância do uso do caderno como fonte importante de registro da cultura escolar, mais especificamente do que é realizado em sala de aula.

Os cadernos de planejamento de professores que, muitas vezes, ao término do ano letivo, ficam esquecidos e ignorados, ou, em raros casos, servem de apoio para o próximo ano, são fontes de cultura; eles são valiosos documentos, e não há um caderno igual ao outro em termos de conteúdo. São estas ricas fontes históricas, que possibilitam aos historiadores

obterem novas descobertas sobre a cultura escolar e para a história da alfabetização. Como afirma Saviani (2006, p. 33), “as fontes são o ponto de origem, a base e o ponto de apoio para a produção historiográfica que nos permitem atingir o conhecimento da história da educação brasileira”.

Segundo Viñao (2008, p. 15), os cadernos escolares são fontes tão complexas como qualquer outra fonte, as quais, há três décadas, estão presentes em três campos historiográficos relacionados e complementares: a história da infância, a história da cultura escrita e a história da educação. Portanto, estes cadernos, ainda pouco investigados, tornam-se o elo que possibilita a aproximação e a relação entre cultura e cultura escolar, por armazenar e dar significado ao conteúdo ministrado na instituição de ensino. Mignot (2008, p. 38) afirma que “o caderno escolar é considerado um documento, um meio ou suporte físico através do qual se pode visualizar certos conteúdos [...], permitindo observar que conteúdos se ensinam e como se ensinam.” Na intenção de construir uma história com dados de cadernos, devemos valorizar o que os cadernos têm de potencial como fonte de pesquisa, pois

[...] trata-se, portanto, da tentativa de significar e construir uma História da Educação através de uma história cultural das práticas movida pelo interesse de compreensão e conversão de objetos socialmente “insignificantes” em objetos socialmente “importantes” através de um relato histórico problematizado com uma operação historiográfica. (CUNHA, 2007, p. 83).

Os cadernos servem de registros e estão presentes em todas as etapas da vida escolar, podendo ser considerados um dos materiais mais utilizados no processo de ensino e aprendizagem.

Estes instrumentos facilitam a compreensão de aspectos históricos. Viñao (2008) afirma que estes documentos devem ser utilizados para oferecer informações sobre a realidade de uma instituição de ensino e conhecer as atividades efetuadas. Para ele, os cadernos escolares são fontes para a pesquisa do ensino, da aprendizagem e da propagação da cultura escrita. Ângulo (2008) e Kirchner (2009) ressaltam que os cadernos não são neutros, podendo servir para a propagação de ideologias.

Para Mignot (2008, p. 22) “[...] nunca se deve perder de vista que, em última análise, o caderno é um produto de cultura escolar, de uma forma determinada de organizar o trabalho em sala de aula, de ensinar e de aprender, de introduzir os alunos no mundo dos saberes acadêmicos e dos ritmos, regras e pautas escolares”.

Como afirma Nunes (1990),

[...] em primeiro lugar, não é possível desconhecer a necessidade (social e pessoal) de um acerto de contas com a Historiografia da Educação que formou nossa geração e que toma o relato de determinados educadores como testemunhos definitivos sobre os quais se apóia o sentido dos acontecimentos estudados. Em segundo lugar, pela insatisfação com os estereótipos alimentados pelas análises correntes. Em terceiro lugar, pela convicção de que a originalidade não se reporta apenas a temas inéditos e ou períodos descobertos pela pesquisa, mas também as novas relações que podem ser estabelecidas na revisão de temas e ou períodos já trabalhados. O passado é inacabado, no sentido de que o futuro o utiliza de inúmeras maneiras. Daí a possibilidade, e para nós exigência, de que cada geração reescreva a ou as histórias daqueles que a antecederam. (NUNES, 1990, p. 37).

Os cadernos escolares são fontes documentais que geram informações sobre o cotidiano escolar e sobre o processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido em sala de aula.

Embora haja diferentes modelos e formas de uso, os cadernos são importantes documentos que contribuem com a história da educação, podendo trazer a riqueza de uma história arquivada entre as páginas que revelam marcas da aprendizagem dos alunos e das práticas pedagógicas da professora, que representam o passado. Segundo Ginzburg (1989, p. 201), “representar e ilustrar o passado, as ações dos homens é tanto tarefa do historiador como do romancista”. O autor ainda afirma que a única diferença é que o historiador encontra dificuldades na recolha das provas, que “estão muito longe de ser puramente literárias”. Nestes cadernos podemos observar uma grande diversidade de formas e modos de produção e uso, mas, muitas vezes, sem dar a devida importância, eles são abandonados no fundo da gaveta, ocultando valiosas informações, que podem ser escassas, exigindo que o pesquisador se debruce mais detalhadamente em busca de descobertas em suas fontes.

Tendo em vista os aspectos colocados nesta síntese, entendo que os cadernos de planejamento encontrados são instrumentos que nos possibilitam compreender práticas do passado que ainda se fazem presentes. Os modos de registro, os conteúdos escritos, as atividades elencadas e os materiais didáticos utilizados informam sobre concepções de alfabetização e intervenções pedagógicas de um determinado período, em uma determinada escola. Tudo isso está sintetizado nos cadernos de planejamento.

Em se tratando de planejamento, Menegolla e Sant’Anna (2001, p. 46) consideram que não há uma regra ou uma forma oficial de realizá-lo, mas sim várias estruturas e esquemas ou modelos. Também não existe um modelo melhor do que o outro, o melhor é relativo a cada professor, que escolhe aquele modelo que melhor atenda às necessidades daqueles que estão envolvidos, ou seja, alunos e professores e que seja funcional e dê bons resultados.

Nem sempre o historiador que almeja pesquisar os documentos escolares obtém sucesso nas buscas das fontes, como no caso destes cadernos que estou pesquisando, que são de propriedade da escola, pois, a cada início de ano, os professores recebem um caderno comprado pela própria escola para realizarem o planejamento. Ao encerrar o ano, estes cadernos devem ser devolvidos à coordenadora, para que sejam arquivados e sirvam de documentos. Após cinco anos eles são, normalmente, incinerados ao final do ano letivo. Muitos documentos, como os cadernos de planejamento dos professores são abandonados, esquecidos, incinerados ou jogados no lixo. Diante dessas atitudes, dificilmente poderemos fazer uso desses cadernos que poderiam servir de fontes históricas que testemunham o vivido dentro de uma instituição de ensino. Mignot e Cunha (2003, p. 09) esclarecem que “alguns documentos sobre o fazer docente resultam da necessidade de testemunhar o vivido, revelando desempenhos por vezes anônimos ou que, ao longo do tempo, caíram no anonimato”. As autoras ainda afirmam que esses documentos “ganham importância para a compreensão da cultura escolar e, especialmente, da cultura docente.”

Os cadernos de planejamento são ferramentas pedagógicas, que foram, diariamente, manuseadas. Eles revelam a realidade da escola em uma pluralidade de significações, nas quais se pode captar objetivos políticos e sociais das práticas pedagógicas. “O interesse do passado está em esclarecer o presente; o passado é atingido a partir do presente, [...] a história não só deve permitir compreender o ‘presente pelo passado’, mas também compreender ‘o passado pelo presente’” (LE GOFF, 1992, p. 13).

Os cadernos analisados, como já havia mencionado anteriormente, são de uma professora alfabetizadora que desenvolve seu trabalho focado na etapa inicial de construção da leitura e escrita, portanto, me deparei com uma grande necessidade de ler sobre alfabetização, uma vez que sou formada em Letras, não pedagoga e nem alfabetizadora. Desse modo, para que eu pudesse fazer uma análise sistemática das fontes, tive que estudar sobre alfabetização e, tudo o que se referia ao assunto, não passava despercebido aos meus olhos. Senti que precisava conhecer o território que estava prestes a pisar, e, no decorrer das minhas leituras sobre alfabetização, fui registrando algumas informações importantes sobre o assunto, as quais descrevo a seguir. Entre os autores pesquisados para fundamentar o estudo da alfabetização, destaco os trabalhos de Mortatti (2000; 2004), que faz uma retrospectiva histórica da alfabetização no Brasil.

1.3 A alfabetização no Brasil

Ao perceberem como o índice de analfabetismo no Brasil estava elevado, os especialistas em educação voltaram o olhar e se propuseram a discutir sobre o melhor método de alfabetização, aquele com que a criança aprendesse com mais facilidade e sem frustrações, pois este é um processo de grandes significados na vida do ser humano. Schettert (1985, p. 14) afirma que “este processo, entretanto, só ocorre quando a criança tem a oportunidade de conhecer a si mesma, suas necessidades e seu próprio mundo de forma clara e objetiva.”

Desde o movimento de renovação do ensino no Brasil³, profissionais de educação estão preocupados em promover uma educação centrada no aluno e em suas necessidades, mas, “entre as décadas de 50 a 70 do século passado floresceram no cenário pedagógico brasileiro muitas propostas de métodos alternativos de ensino, oriundas do movimento da Escola Nova”. (FRADE; MACIEL, 2003, p. 232). Reafirmando isso, mas já se referindo à década de 1980, Mortatti (2000, p. 252-253) apresenta argumentos e fontes para evidenciar o “fenômeno característico [...] que se configura a partir da década de 1970, no movimento de constituição da alfabetização como objeto de estudo”. Nesse período, tornou-se hegemônica a ideia de que seria fundamental que a criança fosse o ponto de referência da aprendizagem para que ela possa conquistar, gradativamente, a leitura e a escrita, com maior segurança.

Ao longo das décadas, vários métodos de alfabetização foram adotados com o intuito de melhorar a educação brasileira, dentre eles, o método de soletração ou alfabético ABC, um livrinho que, como explica Carvalho (2007, p. 22), “foi utilizado no tempo em que a maior parte da população era analfabeta e eram poucas as exigências sociais em termos de leitura”. Portanto, não havia o interesse de formar leitores, na perspectiva que temos hoje, pois bastava decifrar palavras, sem necessidade de contextualização.

Na primeira metade do século XX, intensificou-se a discussão sobre o melhor método para ensinar a ler, mediante a ocorrência de fracasso escolar, o qual se relacionava na ocasião

³ “A Escola Nova foi um movimento educacional que, por meio de propostas, procurou modernizar o ensino trazendo para a escola as novas descobertas, nos ramos das várias ciências, acerca do ensino e da aprendizagem. Segundo Lamego (1996), a Escola Nova propunha a “revisão crítica” dos meios tradicionais do ensino, a inclusão de fatores históricos e culturais da vida social na formação educacional, a utilização dos novos conhecimentos da biologia e da psicologia, a transferência da responsabilidade da ação educadora da família e da Igreja para a Escola, como forma de amenizar as diferenças sociais e culturais existentes entre os diversos grupos e, juntamente com isso, a responsabilização do Estado pela educação do indivíduo.” Disponível em: www.uems.br/eventos/semana2012.

com o uso de métodos. A polarização principal era entre os métodos de marcha sintética e os métodos de marcha global.

O método sintético de silabação, que também circulou muito no Brasil, consiste no mecanismo de codificar e decodificar e também não dava atenção ao significado. Sobre este método, afirma Carvalho (2007, p. 23) que ele “demonstra um apelo excessivo à memória e não à compreensão, pouca capacidade de motivar os alunos para a leitura e a escrita” e não desperta o interesse para a leitura, ou seja, o aluno conhece as letras e sílabas, mas não sabe juntá-las.

Já nos métodos fônicos, que partem de palavras curtas, formadas apenas por dois sons representados por duas letras, para depois formar palavras de três letras ou mais, como explica Carvalho (2007, p. 24), “a ênfase é ensinar a decodificar os sons da língua, na leitura, e a codificá-los, na escrita.” Quando aplica o método fônico, o professor privilegia a sonorização da língua, os fonemas. O método da Abelhinha é exemplo de método fônico e, conforme recomendações das suas autoras, não dizia o nome da letra para não cair na soletração e não fazer a união dos fonemas com todas as vogais. Segundo Carvalho, nesse caso, a alfabetização se faz por síntese ou fusão dos sons para formar a palavra, é o método que utiliza figuras para memorizar as palavras, como, por exemplo, A de abelha, I de índio. O método Casinha Feliz, outro exemplar de método fônico, buscava facilitar a aprendizagem de novas combinações de letras por meio do jogo, propondo um ambiente em que houvesse espaço para a criatividade e a livre expressão dos alunos, “mas recusava as estratégias de memorização próprias da soletração e silabação” (CARVALHO, 2007, p. 27).

O método global de contos é aplicado através da análise de historietas e frases para chegar a palavras e sílabas. Segundo Carvalho (2010), a história é apresentada por vezes repetidas para que haja o reconhecimento global, depois fraciona-se o texto em frases, para que a criança aprenda a reconhecer globalmente. Após esse processo, vem o reconhecimento de sentenças repetidas para facilitar a memorização e o reconhecimento das palavras e suas divisões silábicas.

Todos esses métodos tiveram os seus méritos, porém, nenhum deles possibilitava a construção de sentido e a capacidade de levar o analfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento, tornando-se uma pessoa letrada e não somente alfabetizada. Como afirma Feil (1987, p. 37) “a globalização é a única via de aprendizagem. A criança não percebe fatos isolados, e nem percebe a coisa em seus detalhes, mas na sua totalidade, por isso não concebe uma educação dividida”. Considerando que a alfabetização é uma das etapas mais importantes na vida do ser humano, muitos passam por essa etapa sem obterem êxito, ou seja, são

considerados analfabetos funcionais, aqueles que foram à escola, sabem ler e escrever, mas não conseguem compreender a palavra escrita.

Hoje parece ser mais consensual que não existe o melhor e o pior método. O melhor que se pode fazer na alfabetização é uma reinvenção de todos os métodos, tornar a prática cada vez mais lúdica e agradável. Carvalho (2005) afirma que nenhum método tem sucesso com todas as crianças. Para ter sucesso na alfabetização é fundamental compreendermos que o método nada significa se não definirmos muito bem os nossos objetivos educacionais, a partir de uma concepção do valor político e técnico do que seja a apropriação da cultura escrita pela criança .

Por muito tempo acreditava-se que o problema estava no aluno, isto é, o aluno era o único responsável por ser retido nos primeiros anos de escolarização ou tornar-se um analfabeto funcional. Kleiman (1995, p. 241) nega esta afirmação quando diz que “ao fazer sentido pela fala, escrita e leitura, o sujeito assume uma certa identidade social, materializando (e atualizando) relações de nomeação e de poder inscritas na língua”. Com o passar dos anos, a alfabetização ganhou um termo complementar, o qual deve ser indissociável na prática do professor alfabetizador: o letramento. Este consiste não somente nas habilidades de codificação e decodificação, mas no domínio dos conhecimentos que possibilitam a utilização das habilidades nas práticas de leitura e escrita, nas atividades sociais.

Em “Educação e Letramento” (2004), Mortatti apresenta questões para reflexão referentes ao estudo das relações entre educação e letramento no Brasil. Como vimos, é uma espécie de mapa a orientar todos os interessados em contribuir para a efetiva conquista de direitos básicos dos cidadãos brasileiros e para o adequado cumprimento do dever do Estado, levando-nos a refletir sobre um grande problema que se estende desde o período colonial, a alfabetização. Podemos observar, por meio de pesquisas recentes realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que, atualmente, no Brasil, há cerca de 12,9 milhões de analfabetos. Constatamos, porém, que existem pontos relevantes sobre um longo processo histórico, que vem atravessado por intensas lutas políticas e ideológicas, visando avanços na garantia do direito à alfabetização.

O estudo de Mortatti nos possibilita compreender a evolução da alfabetização no Brasil desde o ano de 1500, quando os portugueses colonizaram o Brasil, a fim de obterem riquezas para a metrópole portuguesa e também para converter almas para a religião católica. Nesse processo, em 1549, os padres da Companhia de Jesus criaram as “escolas de ler,

escrever e contar” a fim de civilizar os índios, os quais eram considerados “papel em branco” ou “tábula rasa” onde se poderia escrever a palavra de Deus e o que mais se quisesse.

Em 1553, o Padre José de Anchieta iniciou a “transcrição alfabética e a gramaticalização” que se denominou “língua geral” e foi utilizada no ensino e conversão dos índios, tendo como foco de atenção a criança indígena, para que ela pudesse disseminar os novos ensinamentos aos mais velhos e, também, servir de intérprete. Posteriormente, a educação jesuítica acabou se destinando aos filhos dos colonizadores e dos senhores de engenho, no entanto, tratava-se de aprender uma outra língua e uma outra cultura, ficando muito distante de tornarem-se letrados.

Mortatti (2004) relata que, com a proclamação da República, intensificou-se a necessidade de intervenção institucional na formação dos cidadãos por meio da educação e da instrução primária, com o objetivo de reverter o “atraso do Império” e fundar uma civilização nos trópicos. Concomitantemente, intensificou-se, também, a necessidade de se implementar o processo de escolarização das práticas culturais da escrita e da leitura. Com isso, o estado de São Paulo organizou um modelo de ensino que se tornou modelar para outros estados brasileiros.

No século XVIII, surgiu a palavra analfabeto e, como forma de punição, o homem analfabeto não podia votar, isso era encarado como uma forma de incentivo para que buscasse alfabetizar-se.

Na década de 1890, explica Mortatti (2004), os métodos de soletração e silabação foram duramente combatidos e então substituídos pelos métodos analíticos, adotando o uso da caligrafia como meio para alcançar a finalidade da leitura. Percebemos que a publicação de séries de livros de leitura foi um importante indicador, já que, na cartilha, aprendia-se a ler decifrando as letras e, nos livros seguintes, o aluno deveria caminhar da “leitura corrente” para a “leitura silenciosa”.

A autora relata que, ao longo da década de 1920, outras reformas educacionais foram sendo realizadas em diferentes estados brasileiros. Essas reformas testemunham a penetração, no Brasil, do ideário da Escola Nova, que foi se configurando como estratégia política cujo alvo não era mais a “mera alfabetização”, mas a verdadeira educação “da inteligência, do coração e das mãos”, que deveria formar homens, orientar a inteligência e destilar o senso comum. A escrita passou a ser entendida não mais como questão exclusiva da caligrafia, mas como um meio de comunicação e instrumento de linguagem. Seu ensino deveria ser orientado adequadamente, a fim de despertar o interesse da criança e proporcionar um aprendizado eficiente e funcional. A leitura passou a ser entendida não mais como um “processo ou

habilidade de interpretar o pensamento escrito de outrem”, mas como meio de ampliar as experiências.

Nos anos 1980, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky ampliaram o conceito de alfabetização com seus estudos sobre a psicogênese da língua escrita, afirmando que o aprendizado do sistema de escrita não se reduziria ao domínio de correspondências entre fonemas e grafemas, entre a codificação e a decodificação, mas seria um processo que torna possível a construção e reconstrução de hipóteses sobre a natureza, o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita e reconhecesse o funcionamento da língua escrita desde seus primeiros contatos com a escrita.

Percebemos, por meio da leitura da obra de Mortatti (2004), que, na alfabetização, podem ocorrer diferentes níveis de domínio das habilidades e conhecimentos envolvidos, mas o seu produto, saber ler e escrever, pode ser prefixado, conhecido e medido com certa objetividade, mas não sem certa arbitrariedade. Por outro lado, o letramento envolve um processo permanente, cujo produto final não se pode definir nem prefixar, impossibilitando, como vimos, a distinção precisa entre analfabetismo e letramento e iletrado e letrado, do ponto de vista tanto individual quanto social. Assim,

no que diz respeito às questões da alfabetização, o cenário educativo brasileiro no início desse século XXI, pode ser descrito como um momento de reconhecimento de uma série de impasses trazidos, fundamentalmente, pela introdução de novos aportes teóricos ou concepções sobre o processo de alfabetização. Vivemos, a partir de meados da década de 80 do século passado, com a entrada da concepção psicogenética desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, uma radical mudança de paradigma sobre alfabetização [...] o paradigma “construtivista” [...] deslocou o foco de atenção do campo dos processos de ensino do professor. (CARDOSO; AMÂNCIO, 2006, p. 239).j

O paradigma construtivista provocou polêmicas entre os professores, pois estes ficaram inseguros quanto ao método que teriam que utilizar, o que gerou dúvidas quanto à forma como os alunos aprenderiam, porém, “as ideias construtivistas tiveram como mérito colocar em xeque justamente essas concepções, chamando a atenção para a construção do conhecimento pelo sujeito da aprendizagem” (CARDOSO; AMÂNCIO, 2006, p. 241).

A apropriação da tecnologia da escrita é de extrema importância para o processo de alfabetização, mas, como afirma Soares (2003, p. 91), “há uma preocupação que se estende para além deste conjunto de técnicas, procedimentos e habilidades necessárias para a prática de leitura e escrita”. Para Ferreiro “nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão

apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem”. (FERREIRO, 1985, p. 31).

Toma corpo, então, um fenômeno com novas ideias que nem sempre é compreendido com clareza pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, sempre que um novo fenômeno aparece, é preciso dar-lhe um nome. Surge, na língua, uma nova palavra: letramento, que, atualmente, faz parte do cotidiano da escola e da Educação. Segundo Vieira (2014), a alfabetização diferencia-se do letramento, pois esta corresponde ao processo pelo qual se adquire uma técnica de codificação – a escrita alfabética –, enquanto que, o letramento seria o uso dessa tecnologia em variadas práticas sociais de leitura e de escrita.

Portanto, verificamos que alfabetização e letramento são, hoje, conceitos e práticas inter-relacionados e complementares entre si. Para Mortatti (2004), o conceito de letramento se liga às funções da língua escrita em sociedades letradas. Segundo esta autora,

letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem. (MORTATTI 2004, p. 98)

Desse modo, as últimas décadas estão vivenciando muitos debates sobre a prática alfabetizadora, com foco em práticas conscientes que promovam a reflexão das funções sociais da escrita, o que, depois de muitos estudos, denominou-se como letramento. Este é definido como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2009, p. 47). Soares (2009) enfatiza que alfabetizar letrando é fazer com que o indivíduo possa fazer o uso social da língua escrita de forma competente, e alerta que o alfabetizador deve procurar conhecer o quanto os alunos têm de conhecimento sobre a escrita, e, então, partir da realidade desses alunos para iniciar seu planejamento.

A prática pedagógica é o que o docente realiza numa instituição de ensino, visando o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, pensando estratégias que promovam um trabalho que proporcione ao aluno o desenvolvimento de suas competências. Nesse sentido, Perez (2003) afirma que

[...] as professoras, como sujeitos históricos que são, constroem significados sobre o viver-fazer da profissão a partir de suas experiências de vida e em situações de interação com os outros, tais significações estão em permanente processo de negociação e revisão. (PEREZ, 2003, p. 21).

Tardif (2002) e Perrenoud (1997) entendem que a prática pedagógica é uma atividade complexa, pois esta ação é desenvolvida pelo professor que necessita ter adquirido um conjunto de saberes para orientar esta prática. Conforme Tardif (2002), estes saberes são provenientes da formação profissional e dos conhecimentos que emergem da sociedade. Garcia (2003) e Lacerda (2006) afirmam que conhecer a teoria é fundamental para a prática pedagógica, porém, não é suficiente se não for incorporada às variadas situações surgidas durante os processos de formação e à prática docente que se renova e se aperfeiçoa a cada dia, pois estes conhecimentos é que irão nortear o professor na realização de seu planejamento e na execução do mesmo em sala de aula. Para Garcia (1998),

[...] a professora no exercício da prática docente é portadora de uma teoria adquirida em seu curso de formação inicial, teoria atualizada a cada dia, em sua relação com as crianças em sala de aula e com suas colegas professoras nas reuniões pedagógicas, nas experiências que vive dentro e fora das escolas, nas leituras que faz, nos cursos de que participa, nas reflexões que produz. (GARCIA, 1998, p. 21).

O professor deve ser criativo e reflexivo, como sugere Alarcão (2003), afirmando que o professor reflexivo deve basear-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão, que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias prontas. Este profissional precisa ter sensibilidade para poder detectar eventuais particularidades em seus alunos que podem fazer a diferença e trazer qualidade ao seu trabalho.

A seguir veremos a introdução da Educação Infantil no Brasil, pois esta pesquisa trata-se de análise das práticas pedagógicas alfabetizadoras de uma professora de Educação Infantil.

1.4 A Educação Infantil

No século XV, as crianças eram vistas como pequenos seres e todos acreditavam que elas só precisavam de proteção, eram inseguros e totalmente dependentes dos adultos.

Gauthier e Tardif (2010, p. 18) afirmam que “a criança era vista como a diversão da família ou quando atingia uma idade que poderia ser capaz de ajudar seus pais nas lavouras, trabalhavam com os adultos”. Esse tipo de tratamento para com as crianças refletia de maneira negativa mais tarde, mais especificamente na adolescência, com jovens desocupados mendigando, roubando e causando escândalos ou medo entre os habitantes. Ariès (1978)

afirma que não existia o sentimento de família, isso não quer dizer que não existiam relações afetivas, mas a cultura da época era diferente.

No cenário brasileiro, já no final do século XIX, com a Lei do Ventre Livre, e com a Abolição da Escravatura, iniciou-se uma preocupação maior com as crianças filhas de escravos que, até este momento, ficavam sob a responsabilidade dos senhores das fazendas, e, depois, do Estado.

Devido à mudança de foco da economia e também em decorrência do progresso da indústria, veio a necessidade de mão de obra qualificada, ocorrendo o surgimento de escolas para crianças pobres, resultando no êxodo rural e no aumento de população nas cidades, com perspectivas de receber mais trabalhadores. Em consequência dessas transformações socioeconômicas e políticas, novas formas de organização se configuraram. Essas novas formas de organização passaram a atrair pessoas de variados lugares a fim de encontrarem um lugar para trabalhar e, em decorrência disso, precisavam de pessoas para cuidar de seus filhos. Foi por meio do trabalho doméstico que diferentes classes sociais começaram a conviver, possibilitando as trocas de experiências culturais.

A Reforma protestante, a Contrarreforma católica, o novo sentimento da infância e o problema urbano causado pelos jovens contribuíram para que a sociedade ampliasse a duração da infância. Aumentou a preocupação com a preparação dos filhos para a vida futura. As famílias com melhor poder aquisitivo colocavam seus filhos na escola, mas estes não permaneciam por muito tempo.

Havia a preocupação com a infância e esta fase da vida passou a ser vista como um problema econômico e político. Na tentativa de solucionar tal problema, houve uma mobilização, em todo o mundo para que fossem definidas políticas públicas com foco na infância. Em meados do século XX, no Brasil, inaugurou-se o Serviço de Assistência ao Menor – SAM, que acolhia, em regime disciplinar, crianças que apresentavam desacordos com a lei, porém, por conter ações consideradas repressivas, o SAM foi extinto. A partir desse momento, a infância ganhou prioridade no campo político e social e surgiram vários órgãos de amparo à criança, como o Departamento Nacional da Criança, em 1940; Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição, em 1972; Serviço de Assistência ao Menor (SAM), 1941 e Fundação Nacional do Bem-estar do Menor (FUNABEM); Legião Brasileira de Assistência, em 1942 e Projeto Casulo; Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 1946; Comitê Brasil da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar em 1953; CNAE em 1955; Organização Mundial para Educação Pré-Escolar (OMEP), em 1969 e Coordenação de Educação Pré-escolar (COEPRE), em 1975.

Com a constituição de 1988, artigo 227, o governo federal lançou as bases para a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), outorgado em 1990, um conjunto de leis com o objetivo de defender os direitos das crianças. A esse respeito, afirma Faria que

não foram as crianças nessa fase da vida que reclamaram seus direitos. Foram adultos lúcidos que lutaram por elas, conquistando assim a possibilidade do coletivo infantil, isto é, de a criança ser educada na esfera pública complementar à esfera privada da família, por profissionais diplomados distintos dos parentes, para a construção da sua cidadania; e de conviver com a diversidade cultural brasileira, produzindo as culturas infantis, entre elas e entre elas com os adultos. (FARIA, 2005, p. 04)

Pesquisas realizadas na década de 1980 comprovam que os seis primeiros anos de vida são os que merecem mais atenção, em se tratando de desenvolvimento humano, no que diz respeito à formação da inteligência e da personalidade. Entretanto, a Educação não era garantida à criança brasileira menor de sete anos de idade até 1988. Até que, segundo Barros (2008),

a Constituição atual reconheceu, pela primeira vez, a Educação Infantil como um direito da criança, opção da família e dever do Estado. A partir daí, a Educação Infantil no Brasil deixou de estar vinculada somente à política de assistência social passando então a integrar a política nacional de educação. (BARROS, 2008, p. 04).

O tempo dedicado à aprendizagem aumentou e houve uma ampliação no período de ser criança, assegurando seus direitos à liberdade, à proteção, à saúde, de receber mais cuidados e atenção, de receber educação em escolas públicas perto de casa e de ser respeitado nos seus valores culturais e artísticos. Segundo Barros (2008),

[...] a educação e o cuidado na primeira infância vêm sendo tratados como assuntos prioritários de governo, organismos internacionais e organizações da sociedade civil, por um número crescente de países em todo o mundo. No Brasil, a Educação Infantil – isto é, o atendimento a crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas – é um direito assegurado pela Constituição Federal (BARROS, 2008, p. 05).

A educação brasileira foi regida por uma pedagogia tradicional até os anos de 1960, e essa tendência defendia como educação de qualidade aquela que tinha, como principal tarefa, preparar os alunos para assumir seu papel na sociedade, como afirma Barros (2008),

[...] o artigo 22 da LDB que trata da educação básica expressa apenas duas finalidades: a) fornecer ao aluno a formação comum indispensável para o exercício da cidadania; b) fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Nesse contexto, a Educação Infantil, na qualidade de

ramo da educação básica, alberga, necessariamente, estas finalidades. (BARROS, 2008, p. 06).

Ainda segundo Barros (2008),

a meta do Plano Nacional de Educação (PNE), que foi promulgado em janeiro de 2001, era atender 60% das crianças de 4 a 6 anos e 30% das de 0 a 3 anos de idade, num período de cinco anos. Devendo chegar a 80% e 50% em 2011. De acordo com a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) de 1999, uma média de 9,2% das crianças de 0 a 3 anos e 52,1% das crianças de 4 a 6 anos de idade frequentavam instituições de Educação Infantil. (BARROS, 2008, p. 06).

As crianças apresentam algumas características que as diferenciam de um adulto. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) estabelece que:

cabe ao professor individualizar as situações de aprendizagem oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais, cognitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas. Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, às demandas do grupo e as individualidades de cada criança. (BRASIL, 1998, p. 32).

Cada criança traz a cultura da família e da sociedade em que vive para dentro da escola. Segundo Kuhlmann, (2003, p. 469),

Pode-se falar de Educação Infantil em um sentido bastante amplo, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva. Mas há outro significado, mais preciso e limitado, consagrado na Constituição Federal de 1988, que se refere à modalidade específica das instituições educacionais para a criança pequena, de 0 a 6 anos de idade. Essas instituições surgem durante a primeira metade do século XIX, em vários países do continente europeu, como parte de uma série de iniciativas reguladoras da vida social, que envolvem a crescente industrialização e urbanização. (KUHLMANN, 2003, p. 469).

A criança deve ser levada a sério, e, a cada fase da vida do ser humano, novas culturas vão surgindo. Na infância ocorrem os primeiros e mais importantes aprendizados que influenciarão, inclusive, no caráter e personalidade da criança e que permitirão a ela desenvolver ou aumentar suas potencialidades.

Atualmente, no cenário nacional, há uma dualidade bastante acirrada em relação à educação infantil. A polarização das discussões pode ser sintetizada da seguinte maneira: há

um grupo que defende que a educação infantil tem como objetivo maior permitir que a criança se desenvolva brincando. Segundo Faria,

se a educação infantil se reduzir à educação das crianças de 4 e 5 anos, corre o risco de, nos moldes de hoje, ser antecipatória, comportando-se apenas como classe de alfabetização e/ou preparatória, comportando-se como pré-alfabetização. (FARIA, 2000, p. 16).

Abramowicz (2003) afirma que,

no Brasil, o atual processo de escolarização das crianças pequenas de 4 a 6 anos, ao mesmo tempo em que anuncia a decidida inserção da criança na cultura, o reconhecimento de sua cidadania como um sujeito de direitos, pode vir a ser uma maneira de captura e de escolarização precoce no sentido da disciplinarização, normalização do corpo, das palavras e gestos, na produção de um determinado tipo de aprendiz trazendo, portanto, uma rejeição à alteridade e às diferenças que as crianças anunciam, enquanto tais. (ABRAMOWICZ, 2003, p. 16).

No limite, pesquisadores e professores que defendem esta concepção sugerem que nada da cultura escrita seja trabalhado com a criança, incentivando-a a se desenvolver nas brincadeiras e arte. A crítica atinge o que o grupo denomina de uma pedagogia antecipatória e preparatória do ensino fundamental. Conforme Faria (2005),

[...] romper com uma educação infantil antecipatória e preparatória para a escola obrigatória não é fácil, apesar das permanentes tentativas. Hoje as pesquisas dão continuidade àquelas primeiras pesquisas dos anos de 1970 e são elas que subsidiam as políticas que pretendem superar o modelo escolar na educação infantil. Na prática docente, porém, ainda não é esta a pedagogia predominante, em virtude da forte presença seja da formação para o magistério tradicional na educação pré-escolar, onde há o predomínio da psicologia do desenvolvimento e do binômio ensino/aprendizagem em detrimento de outras vertentes nas pesquisas em psicologia e também em pedagogia, história, arte, antropologia, sociologia, entre outras, que investigam o que as crianças pequenas criam entre elas, o que desejam e o que necessitam. Seja em virtude também da forte presença da educação da vida doméstica e/ou da área da enfermagem no cotidiano das creches. (FARIA, 2005, p. 1026).

Já outro grupo acredita que a criança nasce imersa na cultura escrita e, portanto, com ela se preocupa, com o adulto chamando-lhe a atenção ou não. Deste modo, junto com as brincadeiras, elementos da cultura escrita são introduzidos de forma assistemática, incentivando a criança a trilhar o caminho da alfabetização.

Assim, a polêmica sobre se deve ou não alfabetizar na educação infantil traz em seu bojo diferentes concepções de criança e de alfabetização e também diferentes concepções de

como a criança aprende a ler e escrever. A teoria da psicogênese de Emilia Ferreiro e colaboradores, entre outras, tem sido utilizada como mote para a defesa de que é possível a criança lidar com aspectos da cultura escrita sem ser subtraída do lúdico. Os estudos sobre letramento infantil, igualmente, instrumentalizam as discussões e práticas, dando, aos poucos, maior clareza para o campo.

Aos poucos, o dilema brincar ou alfabetizar revela-se um falso dilema, já que a criança pensa sobre a escrita, independentemente da vontade do adulto.

Os dados desta pesquisa, como veremos na análise, refletem essa discussão.

1.5 O planejamento como ferramenta de organização

Toda escola precisa estabelecer seus objetivos e ter bem claro o que uma instituição necessita para proporcionar um ensino de qualidade e adequado às necessidades dos alunos que ali estudam, pois,

todo projeto supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI apud VEIGA, 2001, p. 18).

Por isso, é necessário que haja conhecimento na área e uma seleção cuidadosa e criteriosa desses conhecimentos, bem como dos valores e métodos que a instituição propõe para a educação dos alunos.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394 de 1996, a proposta pedagógica é um documento de referência, é com base nesta proposta que a comunidade escolar exerce sua autonomia financeira, administrativa e pedagógica. Este documento, também chamado de projeto pedagógico, projeto político-pedagógico ou projeto educativo, pode ser comparado a "uma pequena Constituição".

Para André (2001, p. 188), o projeto pedagógico não é somente uma carta de intenções, nem apenas uma exigência de ordem administrativa, pois deve "expressar a reflexão e o trabalho realizado em conjunto por todos os profissionais da escola, no sentido de atender às diretrizes do sistema nacional de Educação, bem como às necessidades locais e específicas da clientela da escola"; ele é "a concretização da identidade da escola e do

oferecimento de garantias para um ensino de qualidade". Nem por isso ele deve ser encarado como um conjunto de normas rígidas. Elaborar esse documento é uma oportunidade para a escola escolher o currículo e organizar o espaço e o tempo de acordo com as necessidades de ensino. Além da LDB, a proposta pedagógica deve considerar as orientações contidas nas diretrizes curriculares elaboradas pelo Conselho Nacional da Educação (CNE) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Segundo Vasconcellos (1995, p. 143), o projeto pedagógico “é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa”. Este é um documento que compreende “uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição”.

O ideal é que este importante documento seja elaborado após sérias reflexões coletivas, proporcionando oportunidade para que todas as pessoas envolvidas exponham seus objetivos e interesses com base nos princípios educativos e todos cheguem a um consenso. Esta coletividade promove um trabalho prazeroso e consciente, aproxima os profissionais e diminui as diferenças entre os grupos que compõem a escola. Segundo Libâneo (2001, p. 125), “o projeto pedagógico deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola”, tendo em conta as características do instituído e do instituinte. Um dos desafios para chegar a um consenso nessa elaboração é manter a coerência entre a teoria e a prática. Manter a proposta pedagógica e o planejamento escolar atualizados é imprescindível para um bom funcionamento de uma sala de aula; tanto um como o outro são processuais, sendo que o planejamento pode ser flexível, caso haja necessidade, e ambos devem correr em paralelo com a construção do conhecimento. É preciso ficar atento para que os dois documentos não se transformem em instrumentos engavetados, os quais ninguém consulta, voltando para eles somente quando o ano se finda. Essa burocratização leva muitos professores a considerá-los como desnecessários e inviáveis. Para Veiga (1998),

o projeto pedagógico não é um conjunto de planos e projetos de professores, nem somente um documento que trata das diretrizes pedagógicas da instituição educativa, mas um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. Portanto, trata-se de um instrumento que permite clarificar a ação educativa da instituição educacional em sua totalidade. O projeto pedagógico tem como propósito a explicitação dos fundamentos teórico-metodológicos, dos objetivos, do tipo de organização e das formas de implementação e de avaliação institucional (VEIGA, 1998, p. 112-113).

Isso não significa determinar uma forma apenas de planejar todas as disciplinas, a avaliação contínua dos erros e acertos é que vai permitir as melhores escolhas e é aí que os profissionais vão aprimorando suas práticas pedagógicas. Para planejar, é fundamental que cada professor domine o conteúdo de sua matéria, porém, se ele não escutar os alunos e não valorizar o que já conhecem, de nada valerá o seu planejamento. O bom professor fica sempre atento para perceber o que os alunos já sabem e o que ainda não conhecem. O fato de saber o que, como, quando e onde ensinar, possibilita ao professor propor atividades que façam sentido para os estudantes daquela comunidade.

Para Veiga (2001), a concepção de um projeto pedagógico deve apresentar características tais como:

- a) ser processo participativo de decisões;
 - b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
 - c) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
 - d) conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;
 - e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão.
- (VEIGA, 2001, p. 11).

A execução de um projeto pedagógico de qualidade deve, segundo a mesma autora, (2001):

- a) nascer da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem;
 - b) ser exequível e prever as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação;
 - c) ser uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola,
 - d) ser construído continuamente, pois com produto, é também processo.
- (VEIGA, 2001, p. 11).

Planejar não é uma prática somente dos dias atuais, já que este instrumento de organização data da pedagogia do século XIX. O homem, quando percebeu que necessitava de alguma estratégia para organizar, desde os afazeres diários até os projetos mais importantes, desde as ações mais comuns até as mais complexas e difíceis da vida, foi em busca do planejamento. Segundo Menegolla e Sant'Anna, (2001, p. 15), "O planejar é uma realidade que acompanhou a trajetória histórica da humanidade. O homem sempre sonhou, pensou e imaginou algo na sua vida." Então, o ato de planejar ganhou adeptos no mundo inteiro, pois o planejamento não se restringe apenas à vida pessoal, são vários setores sociais e

particulares que adotam a prática de planejar. Em se tratando de contexto escolar, isso não acontece de forma diferente, embora, mesmo sentindo a necessidade de planejar, há profissionais que encontram resistência, por algum motivo, no ato de realizar seus planejamentos. Moretto (2007, p. 100), afirma que “o planejamento no contexto escolar não parece ter a importância que deveria ter”.

Gandin (2008), afirma que esta prática de planejar agradou a muitos, proporcionando melhores resultados, motivando outros setores da sociedade a adotarem tais práticas como, por exemplo, o comércio, que estava em ascendência e precisava de organização. Com isso, o planejamento se universalizou, passando a fazer parte de todos os setores, desde a dona de casa até grandes estabelecimentos, inclusive a Educação. Nela, segundo Kuenzer (2003, p. 13), “o planejamento de educação também é estabelecido a partir das regras e relações da produção capitalista, herdando, portanto, as formas, os fins, as capacidades e os domínios do capitalismo monopolista do Estado.” Menegolla e Sant’anna (2001) afirmam que o planejamento “é um instrumento direcional de todo o processo educacional, pois estabelece e determina as grandes urgências, indica as prioridades básicas, ordena e determina todos os recursos e meios necessários para a consecução de grandes finalidades, metas e objetivos da educação.” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2001, p. 40).

Inicialmente, com o intuito de impedir que os professores interferissem no regime político da época, o planejamento era utilizado para controlar as ações desses profissionais e estes, por sua vez, mesmo que muitas vezes estivessem insatisfeitos com a situação, tentavam ser fiéis aos planejamentos que chegavam prontos às suas mãos, sendo uma situação cômoda para uns, mas frustrante para aqueles que tinham vontade de ousar e interferir no planejamento, pois, afinal de contas, seriam eles que aplicariam o que estava planejado. Atualmente, essa função reguladora deu espaço para uma prática mais democrática na qual os professores podem desenvolver seu planejamento de acordo com o perfil da turma e traçar o objetivo conforme a realidade em que estão inseridos para organizar e subsidiar o trabalho docente, como afirma Gandin (2008):

[...] hoje vivemos a segunda grande onda do planejamento. A primeira entra em crise na década de 70. A década de 80, embora, na prática, se apresente como uma grande resistência ao planejamento, contém os mais efetivos anos em termos da compreensão da necessidade, do estudo, do esclarecimento e da confirmação desta ferramenta. (GANDIN, 2008, p. 05).

Assim, como tudo o que é imposto de forma autoritária não é bem aceito, na educação não foi diferente, pois muitos educadores desenvolveram uma resistência com relação à

elaboração de planos, uma vez que estes eram impostos e, além do mais, supervisionados. “Num regime político de contenção, o planejamento passa a ser bandeira altamente eficaz para o controle e ordenamento de todo o sistema educativo.” (KUENZER 2003, p. 41).

Desse modo, o regime político contribuiu com a expansão da prática de planejar, mais especificamente, influenciou o pensamento com relação à elaboração dos planos de aulas, porém, outro aspecto que também exerceu influência foram as teorias da administração escolar que defendiam o planejamento como sendo uma ferramenta indispensável para promover a organização e também auxiliar as instituições escolares. O aumento da densidade demográfica levou as pessoas a sentirem necessidade de se organizar e essa necessidade se intensificou com a evolução do mercado de trabalho. Gandin (2008) alerta para a necessidade de compreender a real importância do planejamento em todos os momentos, não apenas no dia a dia da vida pessoal, mas, principalmente, no dia a dia na sala de aula.

Para Moretto (2007), planejar é organizar ações. Diante desta simples, mas importante afirmação, devemos atribuir maior importância ao ato de planejar e colocar em prática, até mesmo no dia a dia da vida pessoal, visto que o planejamento vem a facilitar e organizar o trabalho do professor em sala de aula, evitando a falta de disciplina e contribuindo com a qualidade do ensino, pois “A educação, a escola e o ensino são os grandes meios que o homem busca para poder realizar o seu projeto de vida. Portanto, cabe à escola e aos professores o dever de planejar a sua ação educativa para construir o seu bem viver.” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2001, p. 11) Isso não quer dizer que o professor precisa segui-lo na íntegra, o planejamento é um norteador, mas não uma regra rígida.

Gandin (2008, p. 01) aconselha que se utilize o planejamento como uma ferramenta para dar eficiência à ação humana, já Moretto (2007, p. 100) afirma que “há, ainda, quem pense que sua experiência como professor seja suficiente para ministrar suas aulas com competência.” Este tipo de profissional não reconhece a importância e a função do planejamento, chega na sala de aula, improvisa algum conteúdo e nem mesmo respeita a realidade e a herança cultural daquela comunidade escolar na qual está inserido, esquecendo que

um mínimo de intimidade com a realidade concreta das escolas é necessário à formação do educador. Sem isso, abre-se a possibilidade de improvisação ou, o que é pior, de experimentação para ver se “dá certo” em termos do encaminhamento do ensino. Até que o professor se situe criticamente no contexto de sala de aula, os alunos passam a ser cobaias desse profissional. (SILVA, 1991, p. 71 apud HYPOLITTO, 2008, p. 6).

Na instituição escolar, o planejamento deve ser utilizado para promover um trabalho organizado, e, para que isso seja possível, é necessário que se compreenda alguns conceitos, como: planejar, planejamento e planos, que, para Menegolla e Sant’Anna (2001, p. 38) “são palavras sofisticadamente pedagógicas e que ‘rolam’ de boca em boca, no dia-a-dia da vida escolar”. Os autores ainda afirmam que o planejamento

é um instrumento direcional de todo o processo educacional, pois estabelece e determina as grandes urgências, indica as prioridades básicas, ordena e determina todos os recursos e meios necessários para a consecução de grandes finalidades, metas e objetivos da educação.” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2001, p. 40).

Planejar é, portanto, imprescindível para que uma instituição caminhe de forma harmoniosa, organizada e para que alcance seus objetivos.

1.6 A interdisciplinaridade nas propostas curriculares

A interdisciplinaridade é uma ponte que promove a integração das disciplinas ou das áreas específicas do conhecimento. É o olhar e a atitude em vários âmbitos na prática pedagógica. O trabalho interdisciplinar promove a interação entre o aluno, o professor e a realidade em que vive, é um elo entre a compreensão das disciplinas nas diversas áreas. A respeito da integração das disciplinas BRASIL (1999) afirma que esta prática promove “a compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados.” (BRASIL 1999, p.89).

Segundo Fazenda (2002), o pensar interdisciplinar parte da premissa de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas.

O trabalho interdisciplinar precisa “partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários” (BRASIL, 1999, p. 88-89).

A prática interdisciplinar não significa unir os conteúdos de disciplinas diferentes como afirma Fazenda (1993), no ensino, a interdisciplinaridade não pode ser uma “junção de conteúdos, nem uma junção de métodos, muito menos a junção de disciplinas” (FAZENDA, 1993, p. 64). Para Luck, O movimento interdisciplinar tem o potencial de “[...] contribuir para

superar a dissociação do conhecimento produzido e para orientar a produção de uma nova ordem de conhecimento” (LUCK, 2010, p. 52).

Japiassú (1976), outro estudioso deste campo, referindo-se às ciências sociais, aponta para a necessidade da interdisciplinaridade como “uma exigência interna dessas ciências, como uma necessidade para uma melhor inteligência da realidade que elas nos fazem conhecer” (JAPIASSÚ, 1976, p 29).

A interdisciplinaridade promove uma troca de conhecimentos entre os professores e entre os alunos. Por isso deve haver uma integração entre tais profissionais para que o trabalho interdisciplinar possa acontecer de maneira satisfatória. A interdisciplinaridade, entretanto, diz respeito mais à “intensidade das trocas entre os especialistas. Caracteriza-se, portanto, pelo grau de integração real das disciplinas, havendo uma integração conceitual-metodológica” (JAPIASSÚ, 1976: 74). Japiassu reforça que

a característica central da interdisciplinaridade consiste no fato de que ela incorpora os resultados de várias disciplinas, compara, julga e promove a integração dos mesmos. Uma postura interdisciplinar dentro das ciências levaria mais em consideração a importância do indivíduo e das questões inerentes à sociedade enquanto formada e pesquisada por seres humanos (JAPIASSÚ, 1976: 75).

Pombo (2003) afirma que há uma necessidade de reorganização das estruturas da aprendizagem das ciências, devido a um alargamento do conceito de ciência, das formas de aprender e de ensinar. A autora relata que esse alargamento é tão profundo que muitas vezes é difícil estabelecer a fronteira entre a ciência e a política, a ciência e a economia, a ciência e a vida das comunidades humanas, a ciência e a arte e outras. Ela afirma que a apreensão do mundo pelos sujeitos que aprendem será maior se houver a interdisciplinaridade no trabalho docente, relacionando as diferentes ciências.

No capítulo a seguir inicio as análises, apresentando uma breve síntese da trajetória da professora, sujeito desta pesquisa, a partir das informações retiradas de seus depoimentos. Além disso, apresento um relato sobre A Escola SEMPRE, lócus desta pesquisa.

2 A HISTÓRIA DA ESCOLA SEMPRE E A TRAJETÓRIA DA PROFESSORA

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico da Escola SEMPRE, elaborado no ano de 2014, verifiquei que a Escola de Educação Básica SEMPRE, em Rondonópolis, sendo uma escola particular, mas com subsídios do Governo Federal e de um setor produtivo da sociedade, possui as modalidades Educação Infantil e Ensino Fundamental até o 5º ano, que funcionam nos turnos matutino e vespertino.

Em Rondonópolis, a Escola SEMPRE iniciou suas atividades com o objetivo de oferecer serviços de qualidade ao alcance da sociedade, principalmente do setor produtivo que ajuda em seu financiamento. A partir disso, veio desenvolvendo programas nas áreas de Educação, Saúde, Cultura e Lazer. No ano de 1994, no SEMPRE Rondonópolis, havia uma única sala de aula, sendo a mesma multisseriada, atendendo crianças de 03 a 06 anos, para fins lúdicos e pedagógicos.

Em 09 de junho de 1998, foi fundada a então escola de Educação Infantil, com quatro salas de aula, quatro profissionais do magistério, uma coordenadora de ensino e um diretor regional. A Educação Infantil já tinha o objetivo de propiciar à criança condições de ampliação de suas experiências e valorização de seu saber, dando-lhe oportunidade de compreender e transformar o mundo e suas relações sociais de forma crítica e criativa.

A partir de 2004, a Escola SEMPRE Rondonópolis, implantou, gradativamente, a Educação Fundamental, atendendo alunos da 1ª série até a 4ª série, alterando a nomenclatura para “ano” desde 2007, respeitando a Lei nº 11.274/2006, que institui o Ensino Fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade.

Atualmente, a instituição contempla as modalidades da Educação Infantil e da Educação Fundamental nos turnos matutino e vespertino, atendendo alunos a partir dos 03 anos, sendo distribuídos conforme o quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Distribuição dos alunos

Grupo 1	03 anos	Matutino e vespertino
Grupo 2	04 anos	Matutino e vespertino
Grupo 3	05 anos	Matutino e vespertino
1º Ano	06 anos	Matutino e vespertino
2º Ano	07 anos	Matutino e vespertino
3º Ano	08 anos	Matutino e vespertino
4º Ano	09 anos	Matutino e vespertino
5º Ano	10 anos	Matutino e vespertino

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos pela pesquisa

A Escola SEMPRE possui oito salas de aula, funcionando em dois turnos, sendo quatro com banheiros internos e bebedouros, um laboratório de Ciências, um laboratório de informática, uma brinquedoteca, uma biblioteca, um parquinho de areia, uma sala de professores e uma quadra coberta. Conta com 15 profissionais da educação, uma secretária, dois auxiliares de secretaria, dois porteiros, dois auxiliares de pátio e duas coordenadoras.

A Escola está devidamente equipada para atender os projetos e atividades previstas ao longo do ano letivo no planejamento do professor da Educação Infantil à Educação Fundamental, do 1º ao 5º ano. De acordo com o PPP (Projeto Político Pedagógico) da Escola SEMPRE,

[...] os materiais e equipamentos enriquecem o trabalho e atendem às diferenças individuais, facilitando no desempenho dos alunos, despertando o interesse da turma, referente ao assunto que será tratado, contribuindo para o avanço do aprendizado. O professor tem que se sentir livre para criar a sua ação pedagógica; e que esta, por sua vez, não esteja pré-determinada pelo material a ser utilizado, mas sim ao contrário, que suas propostas determinem a escolha do material. (PPES, 2014, p. 23).

A duração dos turnos matutino e vespertino é de 04 (quatro) horas cada um. A avaliação é processual e contínua.

A Matriz Curricular é organizada de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais que obtém, anualmente, a aprovação junto as Secretarias Municipal e Estadual de Educação. A Matriz organiza e representa pedagogicamente os conhecimentos, de acordo com o segmento educativo atendido. No caso da Educação Infantil, inclui: Identidade e Autonomia (Sócio-emocional); Linguagens (Movimento e Expressão Corporal, Artes, Música, Leituras de Imagens, de Textos e de Movimentos, Representação Simbólica, Lógico Matemático); Natureza e Sociedade (Ciências Físicas, Sociais e Biológicas). Tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental abordarão os temas transversais de forma contextualizada às áreas do conhecimento e articulados aos componentes curriculares. São eles: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo.

Os instrumentos avaliativos da Educação Infantil são:

- a) **Atividades Individuais:** aquelas realizadas em sala de aula. Essas atividades são planejadas, orientadas, acompanhadas e avaliadas diariamente pelo professor e registradas, visando o avanço no desenvolvimento e aprendizado dos alunos;
- b) **Atividades em Grupos:** são realizadas na sala de aula e nos demais espaços da escola (parque, biblioteca, brinquedoteca, piscina, quadra, pátio) nas situações que

envolvam brincadeiras, jogos, leituras e escritas, visando ao respeito às regras estabelecidas, cooperação, socialização, interesse e participação dos alunos.

- c) Relatórios:** a Avaliação – cognitiva, afetiva e motora – dos alunos, é feita mediante relatórios, que são entregues bimestralmente aos pais. Os alunos da Educação Infantil são avaliados por meio da observação direta do professor, bem como através dos trabalhos manuais, acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, respeitando as faixas etárias para cada grupo. Os resultados de aproveitamento escolar e frequência são comunicados aos responsáveis através de Relatórios de Acompanhamento para a Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental, e boletins para os demais anos. Os mesmos são entregues bimestralmente em reuniões de pais e mestres marcadas para tal fim.

2.1 Aspectos contextuais da instituição

Ao analisar a Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Escola SEMPRE (PPES), compreendi o motivo pelo qual a professora Lalita trabalhava como instrutora, pois, desde 1947, o SEMPRE presta atendimento às crianças, mas, no início, contava com o serviço de assistência materno-infantil, e, alguns anos depois, na década de 50, passou a integrar as atividades de Grupo, sendo divididas em Educacionais e Culturais.

Na ocasião, as expectativas da clientela no que se refere à escolarização não foram atendidas, uma vez que as famílias esperavam que as crianças estivessem na escola e fossem alfabetizadas para o ingresso na Primeira Série, por esse motivo, houve registros relativos à evasão. Desse modo,

embora venha se desenvolvendo desde o início dos anos 90 uma prática de trabalho com finalidades educativas, até por conta da pressão social exercida sobre a Atividade para que seja uma “Pré-Escola”, o termo “Recreação”, sugerindo lazer e descompromisso com uma ação educativa, concorre para a indefinição deste papel. (PPES, 2001, p. 07).

Os documentos normativos da Entidade definiam, de forma vaga e imprecisa, a Atividade, da seguinte forma:

[...] operações destinadas a proporcionar o desenvolvimento integral da criança, incentivando sua socialização, criatividade e autodeterminação, através da orientação pedagógica. Compreende as realizações mais

frequentes de jogos, passeios, artes plásticas, jardinagem e horticultura, estórias e dramatizações. (PPES, 2001, p. 07).

Este documento normativo era “destituído da intencionalidade de trazer para o cotidiano das crianças pequenas elementos culturais essenciais para a vida contemporânea na sociedade brasileira” (PPES, 2001, p. 07), pois não havia relação com as áreas da Língua Portuguesa, Movimento e Expressão corporal, Matemática, Ciências e Artes que “acreditamos constituir-se a base estruturante das idéias transformadoras sobre o mundo em que vivem”. (PPES, 2001, p. 07).

No ano de 2001, visando orientar todo processo educativo da Educação Infantil da Escola SEMPRE, em uma perspectiva de formação da criança de forma mais abrangente, a equipe pedagógica decidiu então, elaborar a proposta pedagógica deste estabelecimento de ensino. Neste documento pude verificar que,

[...] identificados com essa premissa “[...] tal trabalho educativo está voltado para o desenvolvimento integral dos indivíduos, mediante a melhoria da compreensão do meio em que vivem, maior percepção de si mesmos, elevação sociocultural das suas condições de vida e desenvolvimento de valores próprios de uma sociedade em mudança, e que o façam partícipe ativo desse processo”, [...] entendida enquanto meta pela perspectiva de formação da criança enquanto cidadão crítico, como processo sócio-interativo e construtivo, pela compreensão da reciprocidade existente na relação entre os homens e dos homens com o meio sociocultural orientamos todo o processo educativo da Educação Infantil no SEMPRE. (PPES, 2001, p.08).

2.2 Finalidades educativas da Escola SEMPRE

Um dos elementos primordiais da Educação Infantil é dar acesso ao universo letrado, pois isso possibilita à criança a inserção nas práticas sociais.

Ferreiro (1992, p. 26) afirma que a criança precisa ser vista como um sujeito ativo “é aquele que compara, ordena, categoriza, comprova, reformula, elabora hipótese, reorganiza uma ação interiorizada ou efetiva.” A autora defende o construtivismo como sendo teoria aplicada que ajuda a promover a compreensão do percurso vivenciado pela criança, facilitando a compreensão do processo de escrita. Esta linha construtivista está citada nas finalidades educativas da Escola SEMPRE quando diz que,

[...] tendo em vista a concepção de criança enquanto ser histórico, na linha construtivista o que se deve considerar sempre é o constante processo de

transformação na construção do conhecimento pela criança, seu ir e vir incessante com o objeto a ser explorado/conhecido. (PPES, 2001, p. 08).

Ainda com a explicação da linha construtivista, vimos que “tudo aquilo que a criança sabe, que foi construído por ela, passa a fazer parte de um patrimônio próprio, fruto de suas condutas e não de algo depositado por outra pessoa” (DEHEINZELIN, 1994 apud PPES, 2001, p. 09).

Quanto à importância dispensada às interações sociais pela Escola SEMPRES, verificamos que

[...] deve ser salientada a importância das interações sociais que a criança estabelece com os outros, no caso seus amigos, pais, professores, etc. e cabe à escola de Educação Infantil uma proposta pedagógica consistente no sentido de fomentar a transformação dos conhecimentos espontâneos em científicos, promovendo um trabalho onde as crianças desenvolvam atividades em grupo, incitando discussões acerca de suas impressões sobre os fatos, levantando hipóteses a partir de seus conhecimentos prévios e, concomitantemente, se constituindo enquanto sujeito cooperativo. (PPES, 2001, p. 09).

A brincadeira era levada a sério pela instituição uma vez que

[...] concebe-se o brincar das crianças no cotidiano pedagógico como algo inerente ao interior do processo de construção do conhecimento, e não como algo naturalizado e esvaziado de significado [...]. Compreende-se que a criança que vem para a escola é sujeito histórico, porque se constitui assim num grupo, e sujeito cultural porque escreve e carrega marcas deste mesmo grupo. (PPES, 2001, p. 09).

Percebe-se uma grande preocupação da Escola SEMPRES na formação de seus alunos, quanto à criticidade e autonomia, quando diz que

um dos objetivos primordiais da prática pedagógica reside na construção da criticidade do sujeito de modo que se busque autonomia através de um olhar próprio sobre a realidade sem, contudo, perder de vista a cooperatividade (...). Na função de ser alguém que neste mundo constrói e transforma, fica então explícita a necessidade de que o homem tem de deixar sua marca, deixar suas pegadas nos caminhos por onde segue a humanidade. (PPES, 2001, p. 10).

Na citação abaixo, pode-se verificar o empenho desta escola para com o letramento, a qual afirma que

compreende-se que o papel da Educação Infantil é dar acesso a este universo letrado, proporcionando às crianças, desde seu ingresso, contato com os mais

variados suportes de leitura e escrita. Uma vez que o ensino da leitura/escrita é função da escola, é preciso que se dê acesso a este se comprometendo efetivamente com o processo de alfabetização/letramento. (PPES, 2001, p. 10).

2.3 O que a proposta pedagógica da Escola SEMPRE diz sobre o planejamento

Diante dos cadernos de planejamento que utilizei como fontes de pesquisa, observei que o ato de planejar, nesta escola, vai além de preparar atividades para preencher o tempo das crianças. Diante da Proposta pedagógica da Educação Infantil da Escola SEMPRE (PPES), verifiquei que,

[...] na atual legislação brasileira, a Educação Infantil é apresentada como a primeira etapa da educação básica, esta defende que a prática pedagógica deve favorecer a construção do conhecimento das crianças de 0 a 6 anos de idade. Planejar é ato inerente à existência humana desde os primórdios da civilização, estando diretamente relacionado à possibilidade de transformação da natureza através da linguagem. É uma prática comum na vida do ser humano, pois esta instância organizadora do futuro está presente em todos os momentos de nossas vidas, desde as coisas mais rotineiras como uma ida ao supermercado até as mais determinantes como, por exemplo, o nascimento de um filho. (PPES, 2001, p. 49).

A Proposta Pedagógica da Escola SEMPRE defende ainda que

[...] todo planejamento nasce de um desejo de criar, de uma intenção de interagir, de criar possibilidades ou de uma necessidade de inovar, acrescentar, na área da educação, o planejamento se reveste em instrumento fundamental para operacionalização dos objetivos, no sentido de alcançar as finalidades educativas e também possibilitar uma avaliação consistente e comprometida com a realidade da ação pedagógica. (PPES, 2001, p. 49).

O planejamento de ensino deve ser constituído de organização e avaliação de situações, propiciando condições para alunos construírem conhecimentos sobre conteúdos e valores que poderão ser explorados num determinado período, “os conteúdos referem-se aos fatos e conceitos (o que o aluno precisa saber), procedimentos (o que o aluno precisa saber fazer), normas, valores e atitudes (o que o aluno precisa ser).” (PPES, 2001, p. 49).

O momento de realizar o planejamento é de grande significado para o professor, pois é ali que se inicia a criação de possibilidades de uma aprendizagem significativa, uma vez que,

[...] neste contexto, o professor é essencialmente um planejador de estratégias que possibilitem a mediação entre o conhecimento espontâneo da

criança e o conhecimento científico. É necessário que o professor valorize o ato de numa direção significativa e que vislumbre no planejamento seu mais eficiente aliado, construindo-o em sua práxis, contemplando neste a sua concepção da transmissão/ construção de conhecimento. (PPES, 2001, p. 49).

Por mais que o planejamento seja rigorosamente organizado, não podemos descartar a possibilidade de improvisação, sempre nos deparamos com várias situações inesperadas e, conforme nos diz a proposta pedagógica,

[...] considerando que um planejamento que reflita verdadeiramente o dinamismo do cotidiano pedagógico não pode ser compreendido linearmente, de maneira que inviabilize a transgressão da ordem dos acontecimentos e mesmo o desvio das questões a serem abordadas. Isto porque, é impossível controlar as variáveis do processo da aprendizagem, no qual as mudanças podem e devem permitir ao professor transformar e adequar o planejamento inicial. Por exemplo: o professor pode ter planejado uma atividade, mas avalia que esta não mobiliza a turma naquele momento. Considerando então que a construção do conhecimento não se dá na contramão dos anseios das crianças, o professor pode reformular aquilo que planejará inicialmente, traçando atividades que contemplem concomitantemente o desejo da criança e seu comprometimento de construção de conceitos. (PPES, 2001, p. 49).

O ato de planejar deve ser composto de racionalização, organização, comprometimento e coordenação. O professor, ao planejar, deve articular a atividade escolar e a problemática do contexto social e considerar o espaço e os recursos existentes para que se possa pôr em prática, já que “o planejamento tem muitas funções, contempla não apenas a intencionalidade de tornar concreta a ação pedagógica, como ainda auxilia o professor na organização do espaço e dos recursos materiais” (PPES, 2001, p. 49). A previsão das atividades possibilita que o material seja selecionado antecipadamente, garantindo melhor alocação do tempo.

O ato de planejar não deve ser um ato solitário, deve sim, ser coletivo. O planejamento precisa contar com o envolvimento e a participação do grupo de professores, de alunos e da equipe técnica da escola, proporcionando momentos de estudos e discussões entre os envolvidos, “inegavelmente, o professor é o agente organizador do processo, entretanto, diante do propósito de tornar a prática pedagógica viva e diretamente relacionada com o cotidiano da criança, deve buscar efetivamente a participação de todos no planejamento coletivo da turma” (PPES, 2001, p. 50).

Este exercício de planejar não deve acontecer apenas uma vez na semana, pois, a cada dia, novos desafios são vividos, exigindo que o professor reavalie o que planejou para o dia

seguinte, “entendendo esta inserção enquanto um exercício diário de construção da coletividade [...] ao iniciar cada dia de trabalho, o professor deve apresentar o planejamento às crianças incentivando-as a se engajarem através de sugestões de outras atividades” (PPES, 2001, p. 50).

Reavaliar o planejamento e apresentá-lo aos alunos, “permite que a criança estabeleça com o espaço pedagógico uma relação de pertencimento” (PPES, 2001, p. 50).

É no planejamento que se especificam os passos da atividade, como por exemplo o uso do tempo, se ocorre a interdisciplinaridade, onde que o professor deve centrar seu olhar para depois poder avaliar, ou seja, é no planejamento que devem aparecer intenções educativas claras. (PPES, 2001, p. 50).

Quando a metodologia interdisciplinar é critério adotado pela escola, o tempo de organização e elaboração do planejamento deve ser maior, já que,

[...] tendo em vista nossa concepção de conhecimento em sua totalidade e o propósito de adotar o enfoque interdisciplinar nas áreas do conhecimento, identificamos o planejamento como instrumento que garante, através do registro, a visualização da complexa integração dos objetivos, sendo assim, lugar de reflexão da práxis do professor permitindo um constante re-significar desta. (PPES, 2001, p. 50).

O caderno de registros diários também é recomendável. Além do caderno de planejamento, “devemos garantir um outro espaço de registro e reflexão do trabalho, podendo ser um caderno, ou uma pasta onde o professor anotará, ilustrará se quiser, inclusive com fotos e desenhos, os dias vividos com seu grupo” (PPES, 2001, p. 49).

2.4 Sobre a professora

Lalita iniciou sua carreira profissional em 1995 na Escola D, em Rondonópolis, e há dezoito anos trabalha com alfabetização. Iniciou seu trabalho no SEMPRE no ano de 1998. Segundo a professora declarou, em entrevista, “Sempre trabalhei com crianças de 4 e 5 anos no processo de alfabetização e gosto muito deste trabalho”. (LALITA, 12 mai/2014). A professora revela que o processo de alfabetização não é fácil porque a criança depende muito do professor para ensiná-la.

Desde que iniciou seus estudos, a professora, que era apenas aluna na época, teve acesso a muitos tipos de leitura e acredita que isso fez com que ela desse muita importância para essa prática, desde antes de pensar em ser professora. Por isso ela investe no trabalho de

contação de história desde o início de sua carreira. Lalita não tinha formação em Pedagogia, ela era graduada em Administração de Empresas e havia concluído o Magistério, então, a partir do momento em que a instituição foi reconhecida como escola, a diretoria exigiu maior formação. Diz a professora:

Comecei a fazer Pedagogia. Não... Primeiro eu fiz especialização em Gestão Escolar, porque eu já tinha uma graduação em Administração de Empresas, então eles falaram que se a especialização fosse na área de Educação ia servir, mas aí, não adiantou, tive que fazer Pedagogia, por lei, precisava ser pedagoga para trabalhar na Educação Infantil. (LALITA, 12 mai/2014).

No curso de magistério, realizado entre os anos de 1995 e 1997, a professora relatou: “obtive uma base teórica para trabalhar com Educação Infantil com estudos por meio das obras de Magda Soares, Paulo Freire, Ana Teberosky, Lev Vygotsky e Jean Piaget”, pois “o meu curso de magistério foi muito bom, a maioria das coisas que eu aprendi na faculdade, já tinha visto no Magistério” (LALITA, 12 mai/2014).

A professora realizou o Curso de Pedagogia na Faculdade Anhanguera de Rondonópolis, Mato Grosso, tendo início em 2007 e concluindo em 2010.

Porém, ela relata, também, que “nenhuma dessas formações me ensinou a trabalhar dessa forma que trabalhamos hoje. É só a prática diária e a troca de experiências que ajudam a planejar com essa visão interdisciplinar.” (LALITA, 12 mai/2014).

Alguns cursos foram oferecidos aos professores da Escola SEMPRE a fim de proporcionar melhoria na prática pedagógica. Embora a professora tenha afirmado que é somente a prática diária e a troca de experiências que ajudam a planejar interdisciplinarmente, em uma de nossas conversas ela disse reconhecer a importância dos cursos de capacitação na mudança da sua prática pedagógica.

A seguir, apresento os temas dos cursos realizados pela professora:

- Disciplina;
- Regras e limites/Disciplina e indisciplina;
- Adolescência;
- Desenvolvimento Motor x Desenvolvimento Cognitivo;
- Avaliação e mudanças no processo de avaliação da escola;
- Interdisciplinaridade;
- Ética: Fundamentos na relação Professor x aluno;
- Regimento escolar;

- Postura profissional;
- Indisciplina – Como se livrar dela;
- Princípios e regras;
- Indisciplina como aliada;
- Bullying;
- A escola ontem e hoje;
- O professor empreendedor x professor tradicional (resistências às mudanças);
- Técnicas de atratividade;
- Retenção e captação de novos alunos;
- Relações interpessoais na escola;
- Avaliação educacional;
- Recuperação processual; e
- Tecnologia Educacional.

Esses cursos foram realizados na cidade de Cuiabá, Mato Grosso, e eram promovidos pela equipe pedagógica do SEMPRE. Esses eventos aconteciam, inicialmente, duas vezes ao ano, com duração de cinco dias, nos meses de julho e janeiro. A partir de 2006, passaram a acontecer apenas nos meses de janeiro.

Após esta breve contextualização da escola e do sujeito que produziu os Cadernos de Planejamento, apresento no capítulo seguinte, as análises das fontes encontradas utilizando os roteiros por mim elaborados e as descrições dos mesmos (ver apêndices 1 e 2), nos quais os dados apresentados são de partes dos cadernos que considere mais significativos para a realização das análises.

3 O QUE REVELAM OS CADERNOS DE PLANEJAMENTO?

Apresento, neste capítulo, o trabalho de sistematização das fontes encontradas, considerando que o objetivo principal deste estudo é analisar 14 cadernos de planejamento, abrangendo os anos de 2000 a 2013, de uma professora alfabetizadora, com vistas a identificar permanências e mudanças nas práticas pedagógicas.

As análises foram feitas em categorias divididas da seguinte forma:

- **Elementos paratextuais:** As capas dos cadernos; Os cabeçalhos; As páginas de abertura; Os post-it da orientadora; e A carta encontrada.
- **Estrutura organizacional dos planejamentos.**
- **Contação e/ou leitura de histórias.**
- **Interdisciplinaridade como opção metodológica:** “Passagem” da disciplinarização para a interdisciplinaridade; Projetos desenvolvidos; Artes, música, teatro: de “mãos dadas” com outras disciplinas; Trabalho com temáticas específicas e datas comemorativas; Brincadeiras; e Avaliações/anotações e relatórios.
- **Atividades de leitura e escrita:** Atividades com letras; Atividades com sílabas; Atividades com palavras; e Atividades com textos.
- **O trabalho com diferentes gêneros textuais.**

Segundo Chartier (2007), “Os cadernos escolares podem nos ajudar a entender o funcionamento da escola de uma maneira diferente da veiculada pelos textos oficiais ou pelos discursos pedagógicos” (CHARTIER, 2007, p.14). Tendo em vista esse pressuposto, dedico-me a analisar os cadernos de planejamento da Professora Lalita, orientada pelo objetivo de compreender a sua prática alfabetizadora para além dos textos oficiais e dos discursos pedagógicos.

3.1 Elementos paratextuais

O paratexto aqui é compreendido como o conjunto de elementos verbais e gráficos que aparecem em torno do texto propriamente dito, informando o leitor e regulando sua leitura. Em livros, nos atentamos para a capa, as ilustrações, o prefácio e/ou pós-fácio, notas, epígrafes, bibliografia, etc. No caso das fontes, ora em análise, a atenção voltou-se para as

capas e suas ilustrações, os cabeçalhos, as páginas de abertura, as anotações e, até, para um texto solto que fora guardado no interior de um dos cadernos.

3.1.1 As capas dos cadernos

Um primeiro passo é olhar a materialidade das fontes. Para tanto, apresento a figura 1 com as capas dos cadernos utilizados ao longo dos anos analisados.

Figura 1 – Capas dos cadernos de planejamentos da professora Lalita – Anos 2000 a 2013



Fonte: Arquivo da escola.

No decorrer de catorze anos (2000 a 2013), dez capas distintas de cadernos foram utilizadas na escola.

No início, esses cadernos eram comprados nas papelarias da cidade, sendo que cada professora recebia um caderno diferente. Os cadernos eram utilizados para o planejamento e depois devolvidos para a escola. A partir de 2006, os cadernos passaram a ser confeccionados em uma gráfica na cidade de Cuiabá, MT, com as capas personalizadas com o logotipo da escola e entregues aos professores, que, após sua utilização, teriam que devolvê-los para que fossem arquivados pela escola, na intenção de servirem como documentação para qualquer eventualidade burocrática.

Desse modo, os cadernos analisados apresentam mudanças e permanências no design das capas. Observei que as capas destes cadernos foram mudando até o ano de 2005 e, a partir

do ano de 2006, a encomenda para uma gráfica, de um tipo apenas, garantiu a personalização com o logotipo do SEMPRE para todas as professoras. Ainda assim, o design dos cadernos foi mudando, porém, esses continuaram sempre sendo personalizados. As medidas dos cadernos sempre foram as mesmas, sendo no tamanho de 203mm x 280mm. Os cadernos dos anos de 2000, 2007, 2008, 2009 e 2010 foram utilizados durante um semestre e os demais foram utilizados durante um ano.

3.1.2 Os cabeçalhos

Em algumas páginas do caderno de 2002, havia cabeçalhos da seguinte forma: “Centro Parque de Rondonópolis”, em nenhum local percebi a denominação “Escola”, então, perguntei o motivo pelo qual vinham daquela forma. A professora explicou: “é porque ainda não era escola, até no nosso uniforme estava escrito assim, por causa da recreação, tanto é que, no meu registro, eu não era professora, eu era instrutora”. (LALITA, mar/2014). Ao analisar os demais cadernos, percebi mudanças na forma de se escrever o cabeçalho. Vejamos abaixo:

- SEMPRE- Administração Regional em Mato Grosso (Ano 2000);
- SEMPRE – Centro Parque de Rondonópolis (Anos 2001 e 2002);
- Centro Parque de Rondonópolis – Educação Infantil (Anos 2003 e 2004);
- Escola de Educação Infantil e Educação Fundamental de I a IV – SEMPRE Escola Rondonópolis (Anos 2005, 2006, 2008, 2009 e 2010);
- Escola de Educação Infantil e Educação Fundamental SEMPRE Escola (Ano 2007);
- Escola de Educação Básica SEMPRE Escola (Anos 2011, 2012 e 2013).

Percebe-se que as formas de se escrever os cabeçalhos foram sendo modificadas. Em alguns anos há repetições. Isso se deve, segundo a professora, ao processo de mudança de categorias e de documentações da escola, conforme também vimos no histórico anteriormente sintetizado.

3.1.3 As páginas de abertura

As páginas de abertura dos cadernos variam de acordo com os anos, como, por exemplo: no caderno do ano de 2000 há um número de celular e nomes de 17 crianças com anotações de “pg 6,00” na frente de cada nome; nos anos de 2001 e 2002, há informações

peçoais da professora e um calendário do ano correspondente; nos anos de 2003, 2004, 2005, 2006 e 2009, há uma relação de nomes dos alunos dos períodos matutino e vespertino; nos cadernos dos anos de 2007 e 2013, há um cronograma de atividades semanais dos grupos 1, 2, 3 e Primeiro Ano. Nos cadernos do ano de 2008 há um planejamento do dia 18/08/08. Nos cadernos de 2010 e 2012 há um horário de Educação Física dos períodos matutino e vespertino. No caderno de 2010 há, também, uma relação de nomes dos alunos e a seguinte frase para reflexão “Dentre o que realizo, quais são as atividades que planejo com a intenção de promover a colaboração, integração e ajuda mútua entre os meus alunos?”.

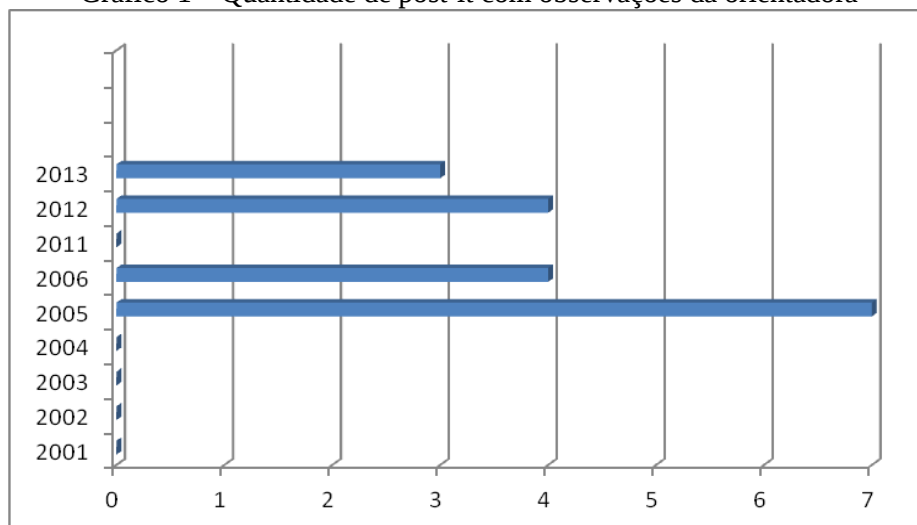
Percebe-se que não havia critérios para as informações contidas nas páginas de abertura, sendo que, a cada ano, a professora utilizava esta primeira página para fins diferentes. Portanto, não houve permanência na forma de se organizar as páginas de abertura.

Embora eu tenha utilizado, para análise, os cadernos entre os anos de 2000 a 2013, na série de gráficos, que veremos a seguir, não estão constando os anos de 2000, 2007, 2008, 2009 e 2010. Isso se explica pelo fato de eu ter encontrado os cadernos destes anos utilizados no período de apenas um semestre e os demais que constam nos gráficos foram utilizados no período de um ano. Vejamos os gráficos:

3.1.4 Os post-it da orientadora

Em várias folhas dos cadernos, há anotações feitas pela orientadora que escrevia em post-it e anexava aos planejamentos. O gráfico 1 a seguir que foi elaborado de acordo com o roteiro de análise no apêndice 1, mostra a quantidade de post-it encontrados nos cadernos.

Gráfico 1 – Quantidade de post-it com observações da orientadora



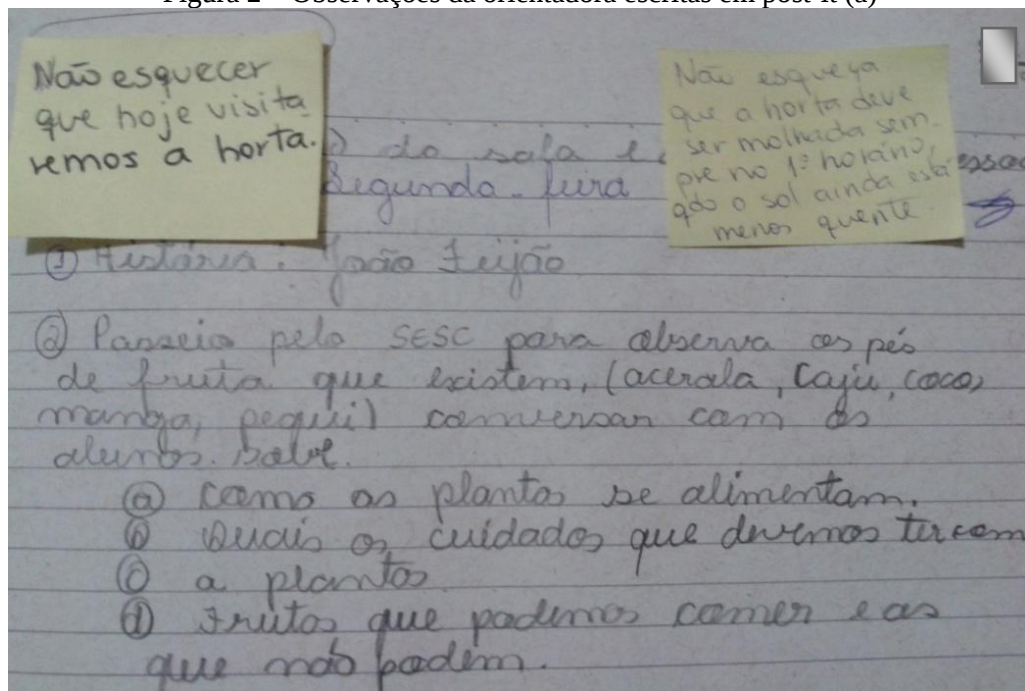
Fonte: Cadernos de planejamento da professora Lalita. Elaborado pela autora.

Percebe-se, no gráfico 1, que a prática de colar os post-its com as observações da orientadora teve início em 2005, com um total de sete unidades, ano em que encontrei o maior número destes, um total de sete post-its, havendo uma redução nos anos seguintes, chegando a 2013 com uma quantidade reduzida de três post-its, aproximadamente 50% do total encontrado em 2005. Obviamente, por serem colados e facilmente retirados, nada garante que estes números representem a totalidade daquela prática.

Diante disso, perguntei à professora se aquilo contribuía com sua prática pedagógica e ela me disse: “Nossa, muito, porque, às vezes eu estou planejando com uma visão e, aí, a outra pessoa olhando, pode estar vendo de outra maneira e dando sugestões, né? Ou se não concorda com aquilo, isso também ajuda muito, muito mesmo.” (LALITA, 12 mai/2014).

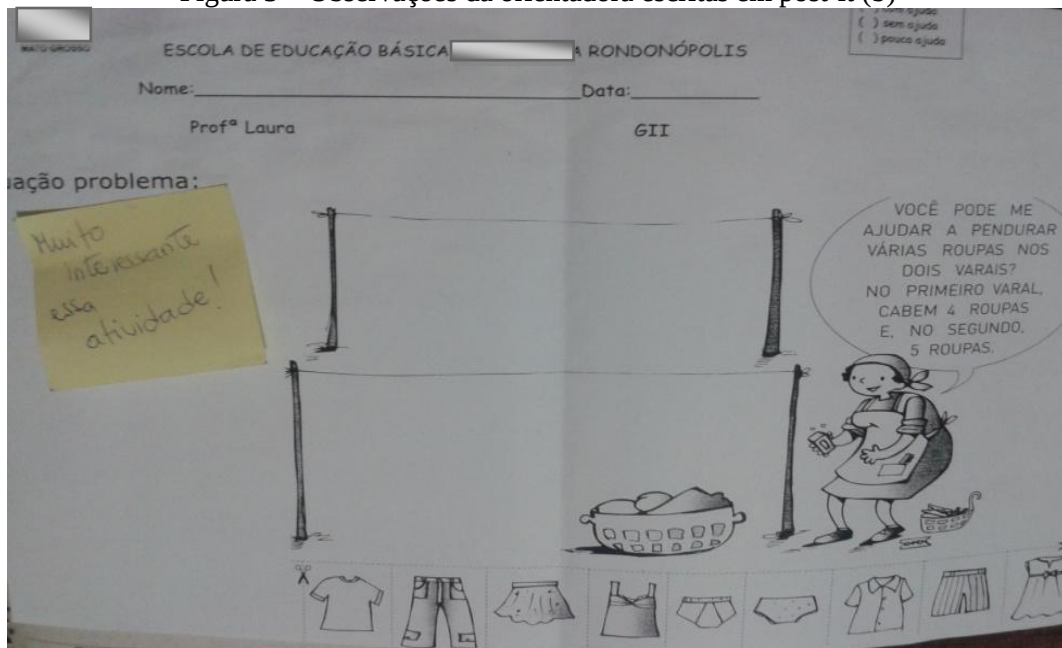
O conteúdo das observações nos post-its varia entre lembretes, sugestões e elogios ao trabalho. Apresento, a seguir, as figuras 2 e 3, que são cópias de duas páginas dos cadernos onde aparecem os post-its colados pela orientadora.

Figura 2 – Observações da orientadora escritas em post-it (a)



Fonte: Caderno de planejamento/ano 2009.

Figura 3 – Observações da orientadora escritas em post-it (b)



Fonte: Caderno de planejamento/ano 2012

As figuras 2 e 3 mostram folhas dos cadernos de planejamento de 2009 e 2012, da professora Lalita, onde aparecem observações feitas pela coordenadora. Observamos isso através do post-it amarelo presente nas laterais das folhas. Essa prática da coordenadora, segundo a professora Lalita, “dava muita segurança para trabalhar, pois o que a coordenadora estava de acordo a gente aplicava, mas algumas coisas que ela não concordava, ela interferia e ficava melhor” (LALITA, 12 mai/2014).

No item a seguir veremos uma carta escrita pela professora Lalita para uma de suas coordenadoras. Percebe-se que foi nessa época que iniciaram-se importantes diferenças.

3.1.5 A carta encontrada

No caderno do ano de 2003, encontrei uma carta escrita e digitada pela professora Lalita, datada em 05 de dezembro de 2002. Ao ler esta carta imaginei que, ali, naquele momento da profissão da professora, poderiam estar ocorrendo algumas alterações. Observei que havia revelações de aspectos importantes de possíveis mudanças, as quais busco em minha pesquisa, ou seja, tais revelações poderiam ajudar-me a atingir o meu objetivo com este trabalho, que é o de verificar mudanças e permanências na prática da professora. Neste momento lembrei-me das palavras de Ginzburg (1989), quando diz que

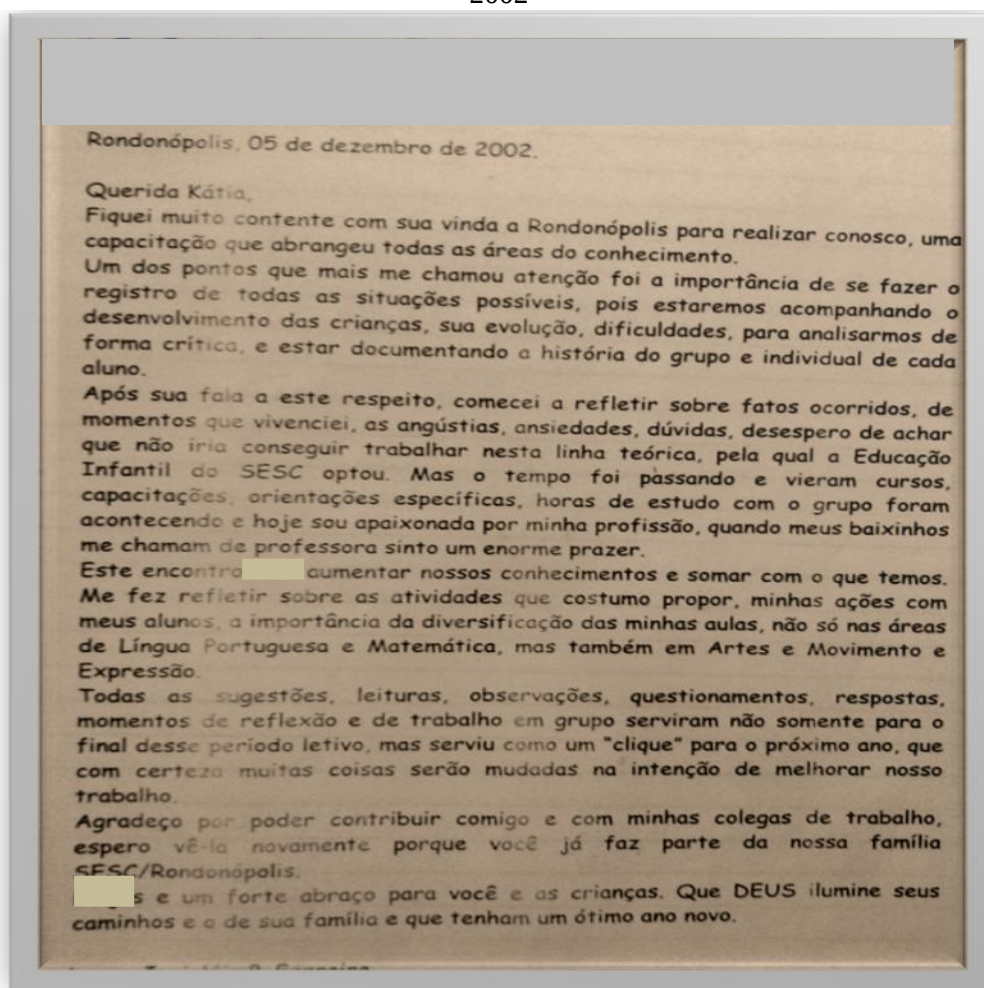
[...] palavras vagas, que imediatamente davam lugar ao reconhecimento, frouxamente velado de que a história tinha ficado atrás daquilo que um tal

propósito podia pretender, atrás daquilo que os materiais, procurados ou observados com um propósito mais vasto ou mais filosófico, poderiam dar... Daí a exportação ao futuro historiador de vasculhar em documentos de toda a espécie, fazendo que se tornem documentos também certos escritos cujos autores estavam longe de imaginar que punham no papel documentos para a posteridade. (GINZBURG, 1989, p. 193).

Na carta, a professora revela que houve momentos de ansiedade, dúvidas e desespero quanto à forma de trabalhar na Escola SEMPRE. Entretanto, pondera que os cursos que a escola proporcionou aos professores ajudaram a aperfeiçoar seus trabalhos.

Vejamos, a seguir, a carta professora Lalita na íntegra (figura 4):

Figura 4 – Carta da professora Lalita à coordenadora do departamento do SEMPRE Nacional/ano 2002



Fonte: Caderno de planejamento. Ano/2003.

Ao ler esta carta, muitas perguntas suscitaram minha mente e, como não poderia obter respostas sozinha, solicitei outro depoimento da professora, mas, agora, com os cadernos em mãos, a fim de obter maiores esclarecimentos. Iniciei pelo caderno de 2003, no qual estava a

carta, e fiz algumas indagações a respeito desta fonte, pois, como disse, percebi que, naquele momento, já estavam acontecendo algumas mudanças em sua prática. Perguntei o que havia mudado até aquele momento e então ela me disse:

[...] o que mudou na minha prática pedagógica foi em um dos aspectos que mais encontrei dificuldade e tive resistência em adaptar, fazer o planejamento interdisciplinar. Eu não conseguia encontrar objetivos para a realização das atividades. Não conseguia fazer a ligação entre uma disciplina e outra. Quando eu lia um livro, não conseguia ver o que hoje vejo, como, por exemplo, se estou contando uma história onde aparece onça, já faço a correlação com as Ciências, com a Linguagem, etc. (LALITA, 30 mai/2014).

Percebe-se que, naquele ano de 2003, iniciou-se um investimento no trabalho interdisciplinar, uma grande mudança que, de acordo com o relato da professora, foram necessários alguns anos de persistência e orientações para que ela pudesse internalizar, acreditar e colocar em prática essa forma de planejar, visando, assim, o desenvolvimento integral do aluno.

Considerando que o espaço na sala de aula deve ser organizado de forma que a criança possa criar, imaginar e construir, objetivando o desenvolvimento integral de cada criança, como afirma Gandini (1999, p. 150), “o espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas e, em um exame cuidadoso, revela até mesmo as camadas distintas dessa influência cultural”, eu quis saber como era o espaço da sala de aula. Anteriormente e em seu relato, a professora esclareceu-me que:

Antes, cada um tinha o seu material, os móveis eram levantados (altos), a gente que pegava as pastas, entregava as pastas pras crianças. Nada acessível! Então, a criança ficava dependente, tudo a gente que tinha que pegar. Aí, depois, a partir dessa época que ela veio, que nós começamos a colocar nomes nas pastas e cada criança tinha que identificar seu nome, aí, não conseguia, então a criança ia lá, pegava a ficha com o nome dela e procurava a pasta e encontrava. A disposição das mesas sempre foi igual, as crianças sentavam de quatro em quatro, mas, antes, não havia ambientes, isso na sala de aula, né? Então, ambientes de leitura, de jogos, depois fomos deixando estantes de livros onde os alunos alcançavam, jogos, então, aí, as mudanças foram acontecendo a partir dessa época. (LALITA, 30 mai/2014).

Está claro que, neste ano de 2003, houve mudanças também na forma de organização da sala de aula. Como revelou a professora, antes tudo ficava inacessível aos alunos, deixando-os sem liberdade e sem autonomia para pegarem seus materiais. Após a orientação da coordenadora, para quem a professora escreveu a carta acima, tudo ficou mais acessível ao

aluno, com estantes para livros, prateleiras baixas para guardar os jogos e as pastas dos alunos, na intenção de promover um ambiente que proporcionasse mais autonomia e incentivo ao aluno. Percebe-se, portanto, que as orientações das coordenadoras contribuíram muito no processo de mudanças.

A partir das análises dos cadernos, pedi para a professora Lalita me relatar sobre o aumento da quantidade de alunos nestes 14 anos. Ela declarou:

Eram 22, só que eram 18, né. Depois aumentou para vinte e, depois, para vinte e dois. Nós não tínhamos muito não, agora que, depois, em 2011, foi que começou a colocar 24 alunos. O trabalho aumentou um pouco, mas, como eu já tinha experiência e o aumento foi gradual, então, não senti dificuldade de adaptar. (LALITA, 30 mai/2014).

A seguir apresento as alterações que ocorreram na estrutura organizacional dos planejamentos.

3.2 Estrutura organizacional dos planejamentos

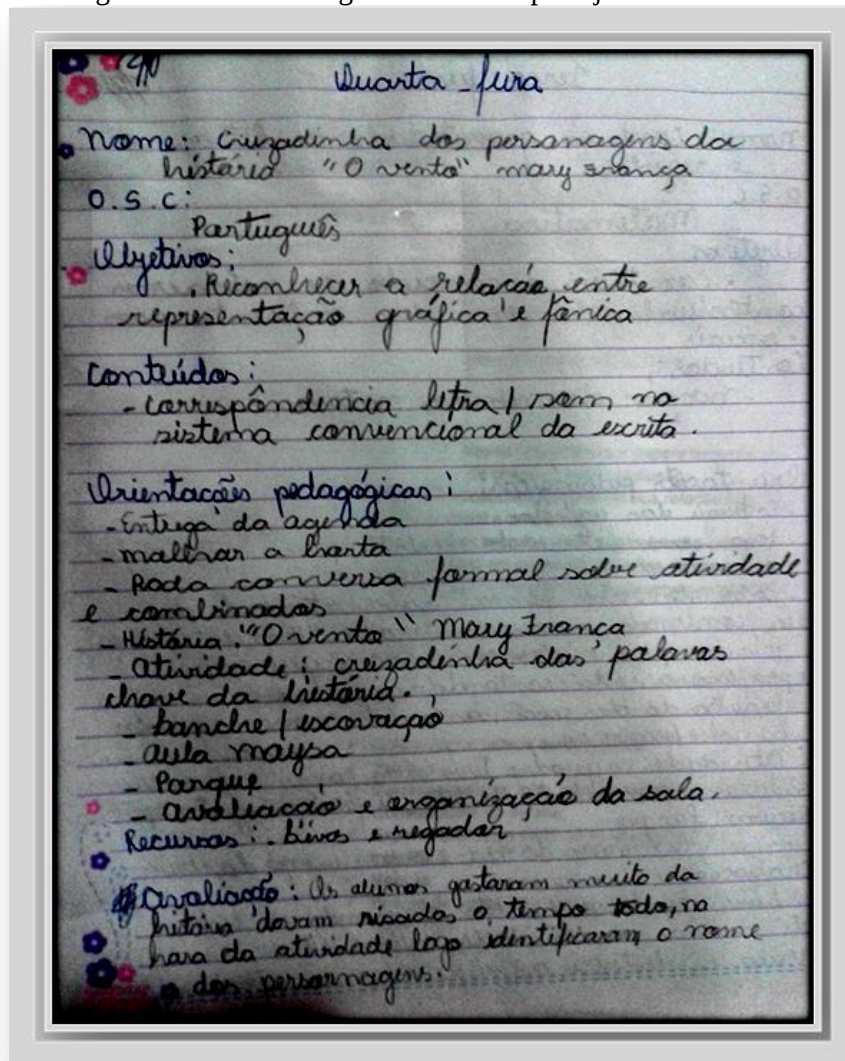
A partir deste momento, volto meu olhar para o texto propriamente dito, aqui representado pelos registros dos planejamentos da professora, tematizando a estrutura deste gênero textual e o conteúdo, em diferentes aspectos.

Figura 5 – Estrutura organizacional do planejamento do ano 2001.

PLANEJAMENTO DIÁRIO				
Data: 18/08	Dia da semana: Sexta-feira	Professora: Laura Pericliá	Grupo: 2A	
Hora	Área	Objetivo	Atividade(Conteúdo)	Recursos
9:00 às 9:30 13:00 às 13:30	—	Atividade Permanente	- Rodinha e brincando no cantinho da imaginação	—
—	Artes e brinquedos Particulares	- Descobrir o gosto pela arte, - Ampliar o conhecimento da escrita	- Desenhar animais e pintar o rosto com tinta - Escrever os nomes de animais (domésticos)	- sulfite - lápis - tinta - pincel
Lanche	—	Atividade Permanente	lanche e escovação	—
Parque	Movimento expressão corporal	Atividade permanente	Brincar na área com baldes e outros.	- Balde
Scida	—	Atividade Permanente	arrumar a sala e as algemas.	—

Fonte: Caderno de planejamento. Ano 2001.

Figura 6 – Estrutura organizacional do planejamento do ano 2005



Fonte: Caderno de planejamento. Ano 2005

Observa-se que, também ao longo desse tempo, várias alterações foram acontecendo na organização dos planejamentos. Alguns itens foram mantidos, outros foram excluídos e outros, ainda, acrescentados. O quadro 2, abaixo, está organizado de forma a perceber as alterações quanto à hora em que as atividades eram previstas para acontecer, a área disciplinar, objetivos, atividades, recursos, nome das atividades, orientação e socialização do conteúdo, conteúdos, orientações pedagógicas, avaliação e rotina diária.

Quadro 2 – Organização dos planejamentos diários

ESTRUTURA DOS PLANEJAMENTOS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Hora	X													
Área	X													
Objetivos	X	X	X				X	X		X	X	X	X	X
Atividades	X	X			X									
Recursos	X	X	X	X	X				X					
Nome da atividade			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Orientação e socialização do conteúdo			X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
Conteúdos					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Orientações pedagógicas			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Avaliação diária							X	X	X	X			X	X
Rotina diária												X		

Fonte: Cadernos de planejamento da professora Lalita – anos 2000 a 2013. Elaborado pela autora.

Ao analisar o quadro correspondente à organização dos planejamentos, que foram estabelecidos pela coordenação da escola, percebe-se que houve alterações em todos os anos nos quesitos que constituíram o planejamento, pois ora a professora acrescentava, ora criava, ora excluía itens. Se compararmos os anos de 2000 com o ano 2005, podemos observar que nenhum item daquele ano foi conservado neste mais recente. Os itens mais utilizados durante estes 14 anos foram: objetivos, OSC (orientação e socialização do conteúdo), o nome das atividades, os conteúdos, as orientações pedagógicas.

As avaliações diárias passaram a ser registradas nos cadernos a partir do ano de 2006 e, também, apenas nesse ano houve anotações da rotina.

Os cadernos analisados são dos anos 2000 a 2013, porém, para a elaboração de todos os gráficos utilizei os cadernos dos anos 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2011, 2012 e 2013, pelo motivo de que estes cadernos foram utilizados no período de um ano e os demais, dos anos 2000, 2007, 2008, 2009 e 2010 foram utilizados em um semestre. A seguir, veremos detalhes sobre os cadernos.

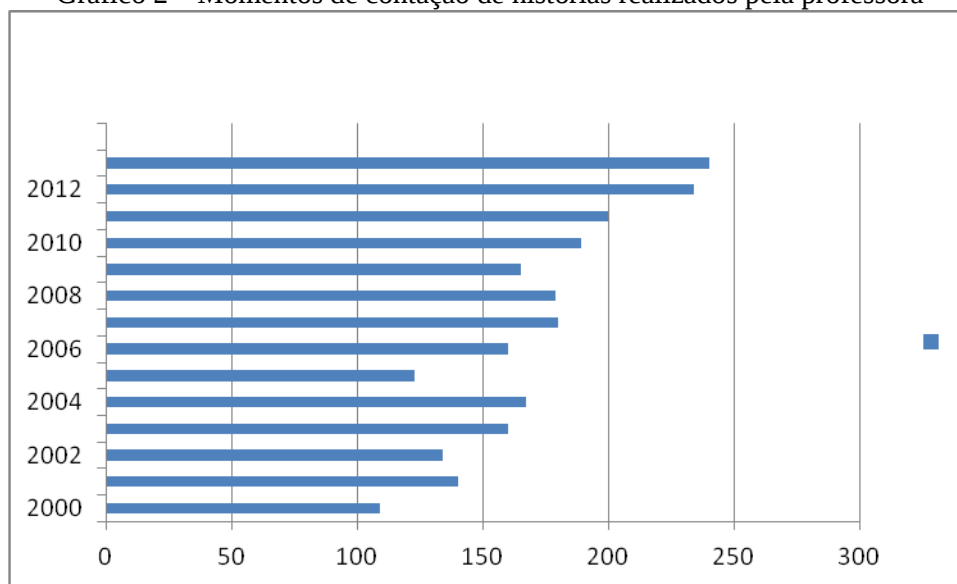
Os cadernos nos fazem perceber que a professora Lalita realizava os planejamentos semanalmente e, como me relatou, por não adotar nenhum material didático pronto para os

alunos, como livros ou apostilas, ela contava com o auxílio dos livros didáticos e, a partir do ano 2007, quando a escola disponibilizou três computadores para os professores, Lalita começou a fazer uso dessa tecnologia, na elaboração das atividades. Diz a professora: “somos constantes pesquisadoras, precisamos de horas de pesquisas para fazer o planejamento de uma semana.” (LALITA, 12 maio/2014). Depois de alguns anos de experiência, suas atividades passaram a ser elaboradas de forma interdisciplinar.

3.3 Contação e/ou leitura de histórias

As análises dos cadernos condizem com o que a professora Lalita relatou por várias vezes. Em todos os dias do planejamento havia contação de histórias e ela confirmou, em um de seus relatos, que sempre começava a aula com uma roda de conversa, informal ou formal, dependendo da necessidade, explicava sobre a atividade do dia e os combinados dos direitos e deveres, falando da rotina do dia, e, em seguida, iniciava a contação de histórias.

Gráfico 2 – Momentos de contação de histórias realizados pela professora



Fonte: Cadernos de planejamento da professora Lalita. Elaborado pela autora.

O gráfico 2 revela que, desde o 2000, a professora Lalita contava e lia histórias para os seus alunos. Em 2001 alcançou um total de 110 histórias contadas, porém, essa prática foi se intensificando gradativamente, alcançando, em 2013, um aumento de mais de 100%, se comparado ao ano dois mil, alcançando um total de 236 histórias. Percebe-se mais um detalhe importante que vai ao encontro do meu objetivo, que é de observar mudanças e permanências na prática da professora: houve a permanência desse tipo de atividade, mas a mudança foi no

aumento da quantidade da mesma , no decorrer dos anos, evidenciando o valor atribuído à literatura oral e escrita.

De acordo com anotações nos cadernos de planejamento, Lalita também proporcionava momentos de leitura, disponibilizando livros, fantoches, incentivava dramatizações, leituras compartilhadas. Segundo ela, “nunca utilizei cartilhas para alfabetizar”.

Essa prática de contação de história foi se intensificando à medida que o letramento foi ganhando mais espaço na escola. Percebo isso quando comparo essa atividade com aquelas com textos que a professora preparava, que também foram aumentando e as atividades com letras e sílabas foram diminuindo.

Nesse momento foi possível perceber a opção da professora pela alfabetização com vistas ao letramento que, como vimos anteriormente, é definido como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2009, p. 47). Soares (2009) enfatiza que alfabetizar letrando é fazer com que o indivíduo possa fazer o uso social da língua escrita de forma competente, e alerta que o alfabetizador deve procurar conhecer o quanto os alunos têm de conhecimento sobre a escrita, e, então, partir da realidade desses alunos para iniciar seu planejamento.

A professora revela que os alunos gostam muito de histórias dramatizadas e com fantoches, contadas por ela ou pelos próprios alunos, todavia, não podem ser histórias extensas, pois, conforme a professora explica, o tempo de concentração de uma criança de cinco anos é pequeno e, assim, se a história for demorada, os alunos se dispersam, mas, se os alunos estiverem interagindo com a leitura, o tempo pode se estender. Os cadernos de planejamento revelam que a professora sempre explorava o texto perguntando nomes dos personagens, mostrando as gravuras, atentando para o lugar onde acontece a história, as vestimentas, as cores, os objetos, dando oportunidade para eles manusearem os livros que já ficavam ao alcance deles, etc. Ou seja, a professora trabalhava com aspectos relacionados ao letramento.

Nos cadernos havia anotações quanto à forma de organizar os alunos. Para realizar as atividades, os alunos sempre sentavam em grupo de quatro crianças. A professora me informou que, às vezes ela exigia que conservassem o mesmo grupo do dia anterior, em outras ocasiões, as crianças podiam escolher seus companheiros de grupo para uma determinada atividade. A professora acredita que, em grupo, há uma troca de conhecimentos muito produtiva, mesmo na interferência que um aluno faz na atividade do outro, por exemplo, pode estar havendo aprendizagem.

Depois de um processo de adaptações às orientações das coordenadoras e muito estudo, a professora, definitivamente, passou a planejar de forma interdisciplinar. Vejamos esse processo de mudança.

3.4 Interdisciplinaridade como opção metodológica

3.4.1 “Passagem” da disciplinarização para a interdisciplinaridade

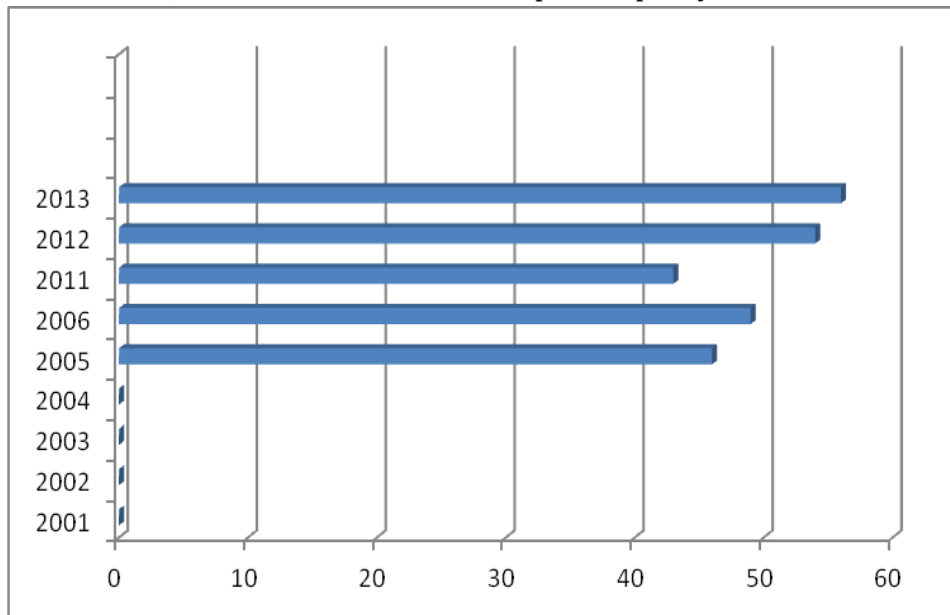
A proposta pedagógica da Escola SEMPRE defende que a metodologia interdisciplinar é critério adotado pela escola, como na citação abaixo:

[...] tendo em vista nossa concepção de conhecimento em sua totalidade e o propósito de adotar o enfoque interdisciplinar nas áreas do conhecimento, identificamos o planejamento como instrumento que garante, através do registro, a visualização da complexa integração dos objetivos, sendo assim, lugar de reflexão da práxis do professor permitindo um constante re-significar desta. (PPES, 2001, p. 50).

Em que pese que o PPES é do ano 2001, nos anos de 2000 a 2004, não há indícios de atividades interdisciplinares nas fontes estudadas. A professora revelou que, no início de sua carreira, não conseguia compreender como uma disciplina poderia ter relação com a outra, por esse motivo, o planejamento era feito por disciplina.

No entanto, observando os cadernos a partir de 2004, e atendendo a um dos meus objetivos específicos, o de descrever as principais metodologias utilizadas nas práticas de alfabetização, nota-se que este tipo de atividade começa a ganhar força, revelando-se, nos anos seguintes, a principal opção metodológica da professora e da escola. O gráfico abaixo mostra a quantidade de atividades interdisciplinares realizadas durante o período analisado:

Gráfico 3 – Quantidade atividades interdisciplinares planejadas durante os anos



Fonte: Cadernos de planejamento da professora Lalita. Elaborado pela autora.

O gráfico 3 mostra que, de 2001 a 2004, não havia atividades interdisciplinares. A partir de 2005 iniciaram-se as atividades interdisciplinares com um total de 46, apresentando algumas oscilações na quantidade até 2013, quando alcançou um total de 56 tarefas interdisciplinares ou seja, um aumento de aproximadamente 23% comparado a 2005. A partir de 2005 houve o início do trabalho de forma interdisciplinar e observa-se uma mudança na quantidade dessas tarefas, apresentando um aumento significativo no decorrer dos anos analisados. Pois, como vimos anteriormente, Brasil (1999) afirma que o trabalho interdisciplinar precisa “partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários” (BRASIL, 1999, p. 88-89).

Veja abaixo exemplos de atividades interdisciplinares, de um projeto sobre Candido Portinari, que condizem com o que diz Japiassu (1976) quando afirma que “seria o mesmo que estudar um objeto de diferentes ângulos” (JAPIASSÚ, 1976: 73). As atividades a seguir demonstram que a professora Lalita trabalhou o tema Candido Portinari em diferentes “ângulos”.

Figura 7 – Atividade do projeto “Candido Portinari” (a)

Rondonópolis, _____ de _____ de 2013

Nome: _____ ☐ com ajuda
☐ sem ajuda
☐ pouco ajuda

Profª : Laura Turma: G. 2

1- Recorte e cole as letras que compõem o nome do artista.

C	A	N	D	I	D	O

③ História: Grande dos insetos
 cantata: Cica e Elisabete
 Turma

Fonte: Caderno de planejamento. Ano 2013

Figura 8 – Atividade do projeto “Candido Portinari” (b)

Rondonópolis, _____ de _____ de 2013

Nome: _____ ☐ com ajuda
☐ sem ajuda
☐ pouco ajuda

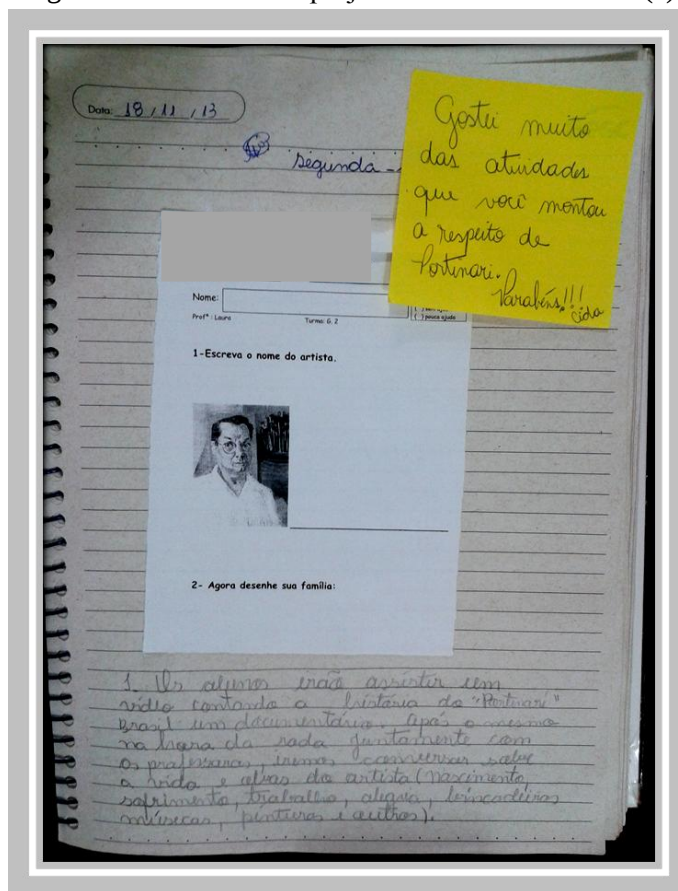
Profª : Laura Turma: G. 2

1- Você ganhou 10 pinceis do Candido Portinari e 6 tintas, desenhe todos pinceis e tintas que você ganhou, conte-os e registre o número que representa o total.

O total de tintas e pinceis

Fonte: Caderno de planejamento. Ano 2013

Figura 9 – Atividade do projeto “Candido Portinari” (c)



Fonte: Caderno de planejamento. Ano 2013

As atividades das figuras 7 a 9 retratam o trabalho interdisciplinar da professora, já que, no mesmo projeto, foram trabalhadas atividades de Matemática, Português e Artes.

No decorrer de sua carreira, a professora passou a compreender a interdisciplinaridade, e isso fica claro quando relata que “hoje, não consigo me ver planejando de outra forma, por exemplo, quando conto uma história sobre animais já vou fazendo a ligação com o Português, com a Matemática, com as Ciências...” (LALITA, 12 maio/2014).

Analisando os cadernos de 2000 a 2013, percebi que, a cada ano, o planejamento foi ficando mais organizado. Constatei, também, diante das observações escritas no caderno, que a cada ano houve mais flexibilidade, alterando as atividades, algumas vezes improvisadas. Segundo Padilha (2001, p. 30), o “planejamento é um processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, que visa o melhor funcionamento de empresas, instituições, setores de trabalho, organizações grupais e outras atividades humanas.”

Perguntei à professora se essa mudança na forma de planejar se devia ao fato de ela começar a fazer o uso da proposta pedagógica da escola para nortear o seu trabalho, recebendo como resposta:

Então, eu me lembro que a gente estava conversando aquele dia, que aqui não era reconhecido como escola e que não tinha uma proposta pedagógica. E começou a ter uma proposta pedagógica, começou em 2000. Na época desse caderno aqui, amarelinho. Nessa época, tanto é que nós ficamos até receosos, também, com o que ia ser, né? Porque nós fazíamos o planejamento, mas nossa linha de planejamento, assim... a gente pegava alguns livros didáticos, né? Só que nós fazíamos sem uma base, sem ter a proposta. Agora me lembrei, a proposta pedagógica existe, é... desde 98, mas assim..., em 98, quando eu entrei, tinha a proposta, mas a gente não era... em exemplo, assim... fiel à ela. Era uma coisa mais ou menos assim: a gente usava mais a prática que tinha. Aham, mas que prática era essa? Das outras escolas, alguma coisa, né? Aí, depois que elas começaram a vir do Rio de Janeiro e começamos a fazer curso em Cuiabá... Porque a gente achava um bicho de sete cabeças, a gente achava que não ia dar conta. Porque você montar projeto, você montar planejamento, você criar, por exemplo. Porque a gente não tem livro, cartilha para seguir, aí, a gente já estava acostumado no quê? Com livros, né? As coisas prontas. Então, nós tínhamos que trazer o planejamento, criar o planejamento. Né, então, assim... não era uma coisa fácil, nós tínhamos que saber o que que era a necessidade do aluno, o que que o aluno necessitava, sabe... era o nome, as letras, números, jogos, né. Então, assim... nós ficávamos perdidas, né, como que nós iríamos fazer aquilo? Então, começamos a estudar a proposta pedagógica e fomos melhorando a nossa prática e foi ficando mais fácil trabalhar com projetos, nos apoiando na proposta pedagógica da escola. (LALITA, 12 mai/2014).

O ato de planejar é fundamental no processo educativo, já que é através dele que voltamos o olhar para ações diárias, a fim de obter os resultados programados e desejados. A estrutura dos planejamentos pode variar de uma instituição para outra, dependendo da concepção da escola. Portanto, os educadores precisam cada vez mais estar seguros ao realizarem o planejamento, e ter conhecimento da sua importância, visando um aumento na qualidade de sua prática pedagógica. Segundo Silva (2003, p. 11), faz-se necessário, ao educador, “na intenção de alcançar o desenvolvimento esperado dos seus alunos, buscar estratégias passíveis de acompanhar o desenvolvimento das crianças em suas singularidades [...] visando uma mediação segura, eficaz e desafiadora às novas descobertas”. Nesta mesma linha de raciocínio, Libâneo (1992, p. 221) afirma que o planejamento escolar “é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”.

Diante dessas reflexões, resolvi perguntar à professora sobre um detalhe dos cadernos, porque, até 2012, ela colocava os objetivos e a metodologia diariamente, e, em 2013, colocava dessa forma somente nas segundas-feiras e colava as atividades em dias separados. Ela disse que “foi por questão de praticidade apenas, para não ficar repetitivo” e que “o dia que eu ia fazer uma atividade, que era diária, mas com outros objetivos, como ir ao parque e fazer uma pescaria de números lá, aí, eu colocava o objetivo daquela aula.” (LALITA, 12 mai/2014).

No caderno de 2005, que era manuscrito, percebi uma mudança de letra, a partir do início do quarto bimestre e quis saber o porquê dessa mudança, foi quando a professora explicou que ela havia entrado de licença maternidade e só retornou no ano seguinte, então, a letra diferente pertence à professora que a substituiu.

Ao ler a Proposta Pedagógica da Educação Infantil, no que diz respeito ao planejamento, percebi a importância que se deu para a flexibilidade que se deve ter com o planejamento, ou seja, a capacidade de improvisar quando necessário, ou de mudar tudo ou alterar algo. Procurei saber se Lalita sempre respeitou essa flexibilidade ou o aluno tinha que “engolir aquilo”, o que estava planejado, a qualquer custo, ou se a professora ficava em apuros quando acabava alguma atividade e não tinha mais nada para apresentar. Lalita me respondeu que

[...] no começo eu ficava meio perdida, passava alguns apuros, mas, como falei anteriormente, com a prática você vai ficando mais segura e isso nos possibilita improvisar, criar atividades ou até mesmo mudar todo o planejamento do dia para aproveitar algum assunto que está despertando o interesse dos alunos naquele momento, não podemos perder oportunidades. (LALITA, 12 mai/2014).

Um fato que observei foi que a mesma coordenadora, aquela que recebeu a carta da professora Lalita, e propôs as mudanças na forma de planejar, é uma das responsáveis pela elaboração da Proposta Pedagógica da educação infantil. Pude compreender, com essa observação, que as mudanças que ocorreram, sendo a passagem da disciplinarização para a interdisciplinaridade, a flexibilidade no planejamento, o aumento de tarefas e de leituras foi em decorrência das interferências das coordenadoras e do estudo da proposta pedagógica, isso ajudou a professora a encontrar significado e colocar em prática as novas propostas para a educação infantil.

3.4.2 Projetos desenvolvidos

Vale expor aqui uma reflexão sobre realização de projetos na Educação Infantil e a articulação dessa escolha metodológica na ação do profissional da educação na Educação Infantil. Hernandez (1998) afirma que

[...] os projetos de trabalho constituem um planejamento de ensino e aprendizagem vinculado a uma concepção da escolaridade em que se dá importância não só a aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem. Significa enfrentar o planejamento e a solução de problemas reais e oferece a possibilidade de investigar um tema partindo de um enfoque

relacional que vincula idéias-chave e metodologias de diferentes disciplinas. (HERNANDEZ, 1998, p. 89).

São constantes os desafios que os profissionais da educação infantil encontram no dia a dia. Estes profissionais devem tratar com compromisso e seriedade o contexto em que vivem os seus alunos. Segundo Leite (1996, p. 8), “a Pedagogia de Projetos visa à re-significação desse espaço escolar, transformando-o em num espaço vivo de interações, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões. O trabalho com projetos traz uma nova perspectiva para entendermos o processo de ensino-aprendizagem.”

No currículo da educação infantil, os projetos estão inseridos para que, do ponto de vista pedagógico, as crianças sejam estimuladas a fazerem suas escolhas, contribuindo, também, para trabalharem a sua autoestima, e, desse modo, elas começam a confiar mais em si mesmas e na sua capacidade de realizar e criar, despertando o seu interesse pelo aprendizado.

Encontrei anotações sobre alguns projetos desenvolvidos pela professora, com exceção dos cadernos de 2001, 2002 e 2004, em todos os outros anos percebe-se que a professora trabalhou com uma média de dois projetos anuais. Penso que a professora possa ter trabalhado com projetos em 2004 também, porque foi neste ano que ela relatou que começou a trabalhar com projetos. Acredito que, neste ano, os projetos eram elaborados em um material à parte, pois não há informações a esse respeito no caderno de 2004.

No quadro 3, a seguir, podemos observar os temas dos projetos trabalhados em cada ano.

Quadro 3 – Projetos trabalhados

PROJETOS TRABALHADOS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Conhecendo Monteiro Lobato	X													
Eu e o outro – Universo a ser descoberto				X										
Terra e água								X						
Bichos de casa								X						
Frutas							X			X				
Gêneros textuais								X						
Alimentos						X	X							
Trânsito								X	X	X	X	X	X	X
Candido Portinari						X	X	X	X	X	X	X	X	X
Mato Grosso: Tradições, fauna e flora														X

Fonte: Cadernos de planejamento anos 2000 a 2013. Elaborado pela autora.

Vários aspectos devem ser considerados ao se escolher esta modalidade de organização para desenvolver uma ação com os alunos. O mais importante é o sentido que se pretende atribuir às aprendizagens. Os projetos devem reunir inúmeras condições favoráveis e gerar a construção de conhecimento significativo, dotado de sentido, profundidade e interesse por parte dos alunos. Escolher o tema é o primeiro passo para se elaborar um projeto.

É comum o professor afirmar que baseia a sua prática em uma abordagem democrática, que o tema é escolhido com os alunos, mas, muitas vezes não é assim que acontece. Ao analisarmos o planejamento e suas escolhas, vemos que alguns projetos se repetem por vários anos deixando evidências de que as decisões que prevaleceram foram as da professora Lalita, ao contrário do que os documentos normativos trazem, como vimos anteriormente e repito nas citações abaixo:

[...] todo planejamento nasce de um desejo de criar, de uma intenção de interagir, de criar possibilidades ou de uma necessidade de inovar, acrescentar, na área da educação, o planejamento se reveste em instrumento fundamental para operacionalização dos objetivos, no sentido de alcançar as finalidades educativas e também possibilitar uma avaliação consistente e comprometida com a realidade da ação pedagógica. (PPES, 2001, p. 49).

[...] considerando que um planejamento que reflita verdadeiramente o dinamismo do cotidiano pedagógico não pode ser compreendido linearmente, de maneira que inviabilize a transgressão da ordem dos acontecimentos e mesmo o desvio das questões a serem abordadas. Isto porque, é impossível controlar as variáveis do processo da aprendizagem, no qual as mudanças podem e devem permitir ao professor transformar e adequar o planejamento inicial. Por exemplo: o professor pode ter planejado uma atividade, mas avalia que esta não mobiliza a turma naquele momento. Considerando então que a construção do conhecimento não se dá na contramão dos anseios das crianças, o professor pode reformular aquilo que planejará inicialmente, traçando atividades que contemplem concomitantemente o desejo da criança e seu comprometimento de construção de conceitos. (PPES, 2001, p. 49).

Certifiquei me que, por várias vezes, não houve uma abordagem democrática na escolha dos projetos. Isso se confirmou na fala da professora Lalita quando relatou que muitos projetos são previamente escolhidos pela equipe pedagógica nas capacitações de professores que todos os anos, no mês de janeiro, acontecem em Cuiabá. Isso evidencia que é longo o processo que vai da disciplinarização ao trabalho interdisciplinar, em sua plenitude. No entanto, há indícios que a Escola SEMPRE iniciou este processo há algum tempo.

Escolhido de forma democrática ou não, o projeto Monteiro Lobato foi desenvolvido com leituras de obras, linha do tempo da vida do autor, quadro de registros, passeio à

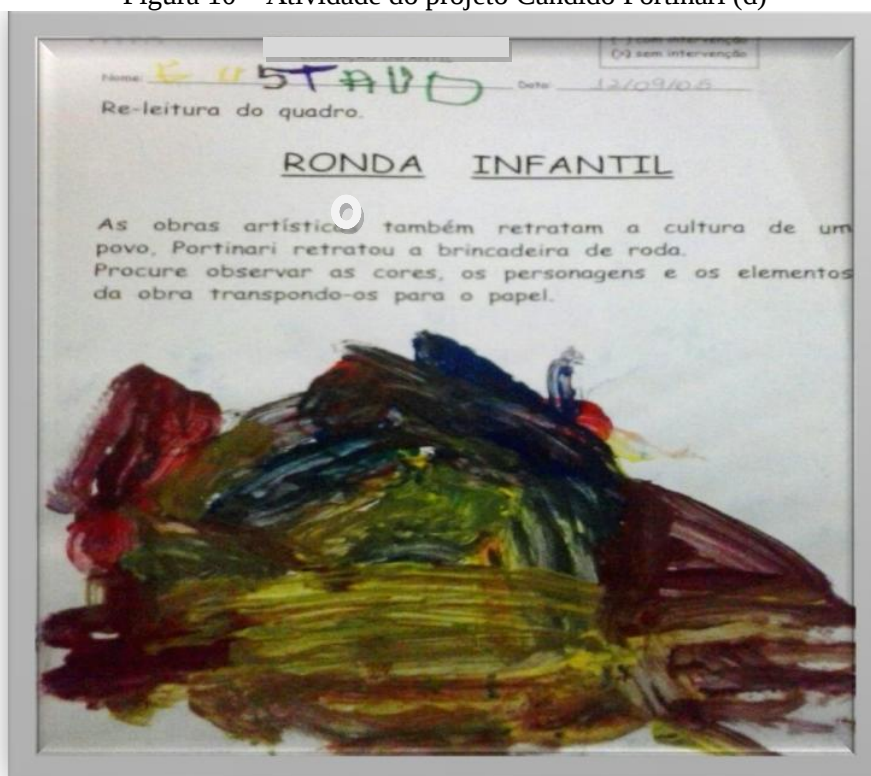
biblioteca com foco nas obras do autor, vídeos, fotos da época, confecção de livros, desenhos, confecção de bonecos, brincadeiras, desenhos livres e produção de texto.

O projeto Candido Portinari desenvolvia-se por meio de roda de história da vida e das obras de Candido Portinari, jogo da memória e quebra cabeça com gravuras de obras de Candido Portinari, observação de livros sobre o pintor e das reproduções das obras, produção de palavras com o alfabeto móvel, reprodução de telas do pintor, textos e palavras relacionadas à vida de Candido Portinari. Como a escola possui réplicas de quadros de vários artistas, os de Candido Portinari ficavam expostos em um cavalete, na sala de aula. O apêndice III mostra fragmentos de um projeto sobre Candido Portinari com atividades do caderno de planejamento da professora Lalita e de caderno de um ex-aluno.

A figura 10, a seguir, mostra uma atividade de um ex-aluno desenvolvida no projeto “Candido Portinari”. Nesta atividade, o caderno revela que os alunos assistiram vídeo/documentário sobre a história de Candido Portinari, e, após o término do vídeo, sentaram em roda e conversaram sobre a vida e as obras do artista. Podemos observar um post-it com observações positivas da coordenadora a respeito do projeto (ver apêndice III).

Já, a figura 11 mostra uma atividade realizada pelo mesmo ex-aluno, durante a qual foi feita uma observação da obra de Candido Portinari e, depois, uma transposição da mesma para o papel.

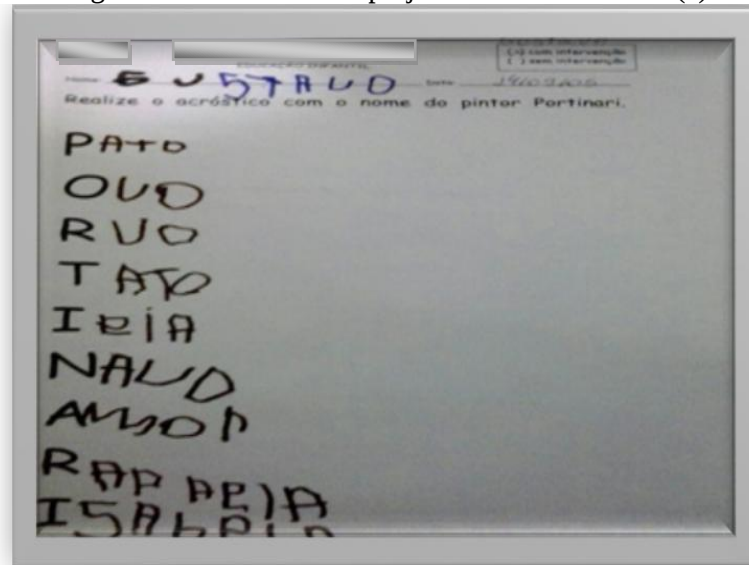
Figura 10 – Atividade do projeto Candido Portinari (d)



Fonte: Caderno de aluno. Arquivo pessoal. Ano 2005.

A figura 11, abaixo, mostra uma atividade de acróstico com o nome “Portinari”.

Figura 11 – Atividade do projeto Candido Portinari (e)



Fonte: Caderno de aluno. Arquivo pessoal. Ano 2005.

O projeto do ano de 2008, cujo nome era “História da vida e obras de Candido Portinari”, não apresentava justificativa e teve como objetivos: “Realizar a leitura sobre a vida e as obras do artista, estabelecer a relação entre as telas do pintor, estimular a curiosidade realizando pesquisa sobre a vida do pintor.”

Os conteúdos trabalhados foram: Leitura e correspondência letra/som, quebra-cabeça, reprodução de telas, produção escrita.

De acordo com o planejamento, percebe-se que o Trânsito era trabalhado por meio de palestras, desenhos, teatro de fantoche e, havia uma mini cidade que era construída na quadra da escola, com as miniaturas dos sinais de trânsito, faixas de pedestres, semáforos, etc. Neste dia, os alunos levavam a bicicleta e eram treinados a obedecer às normas do trânsito.

Nesta atividade, no caderno do ano 2006, há a seguinte observação feita pela professora “desenvolver a linguagem e a escrita”, porém não está especificado como aconteceu esta atividade. De acordo com a proposta pedagógica da Escola SEMPRE,

[...] atualmente, uma das formas possíveis de se organizar o trabalho pedagógico é através de projetos. Por definição, os projetos são processos de **elaboração coletiva das crianças com o professor**, com o compromisso constante da construção compartilhada dos conhecimentos, envolvendo discussões, interação e socialização com aluno de outras classes, com os pais, outros profissionais da escola e até com a comunidade mais ampla. (PPES, 2001, p. 48, grifo meu).

O projeto do ano de 2000, cujo título era “Conhecendo Monteiro Lobato”, teve duração de um mês e a justificativa era a seguinte:

[...] vivemos em um mundo letrado. Em todos os lugares que vamos ou passamos, convivemos com letras, palavras, textos e outros. Por tudo isso é que temos certeza de que devemos proporcionar aos nossos alunos uma leitura compreensiva de tais símbolos. Pensando nisso é que procuramos estimular em nossas crianças a leitura e o prazer de ler. Assim, pensamos que ‘conhecendo Monteiro Lobato’ seria um projeto que viria ao encontro dos nossos anseios, pois ele foi o autor que mais escreveu livros infantis em todo o mundo. (CADERNO DE PLANEJAMENTO, 2000).

Os conteúdos trabalhados neste projeto foram: textos, leitura, produção escrita, expressão oral, biografia, fontes de informações, releitura de telas.

O projeto do ano de 2013, denominado “Mato Grosso: tradições, fauna e flora”, teve um tempo previsto de três semanas, também não apresentava justificativa, e os objetivos traçados foram os seguintes:

realizar pesquisa, experiência e experimentação, ampliar o vocabulário a partir de sua relação com o contexto social e ambiental, levar o aluno a perceber que o princípio da cidadania está embutido em pequenos detalhes do dia-a-dia, compreender a importância de preservar as plantas e os animais, aproximar a criança da natureza. (CADERNO DE PLANEJAMENTO, 2013).

As atividades realizadas neste projeto foram:

- confeccionar peixes de dobradura;
- pesquisar sobre o assunto;
- fazer correspondência letra/som com o sistema convencional da escrita;
- realizar experimentação a partir da observação direta e indireta;
- trabalhar o gênero receita, brincar de pescaria na areia e produzir cartazes.

Foram utilizados como recursos: Livros, revistas, vídeos, DVD, fotos, tinta, papel, pincel e aquário. Houve atividade avaliativa por meio de exposição oral e degustação da receita de bolo de milho.

Conversando com a professora Lalita, nos corredores da escola, ela me explicou que as mudanças ocorridas na quantidade de projetos trabalhados aconteceram pelo fato de que, como no início havia apenas um tema, juntas, as professoras e a coordenadora decidiram que era pouco, e essa quantidade foi aumentando, e, em 2007, foram trabalhados cinco projetos diferentes. Entretanto, essa experiência não foi aprovada por perceber-se que, com menos

projetos, pode haver um aprofundamento maior sobre o assunto. Quando há muitos projetos, acaba não dando tempo para explorar o tema.

3.4.3. Arte, música, teatro: de “mãos dadas” com outras disciplinas

Conforme consta nos cadernos, a professora se empenhava também no trabalho com Arte, pois, em uma de nossas conversas informais ela me disse que acredita que a Arte é outra área do conhecimento humano e a articulação do fazer artístico deve ser incentivada com a contextualização e a leitura de obras. Como afirma Barbosa (1998, p. 17), “em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia... Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas, inconscientemente”. O autor ainda completa que “a educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem” (BARBOSA, 1998, p. 17). Sempre que eu passava em frente à sala de aula da professora Lalita, percebia alguns cavaletes com réplicas das obras de Candido Portinari com atividades de releitura das obras, realizadas pelos alunos.

O contato da criança com as obras de arte é muito importante para a sua vida, quando isso acontece, “percebe-se que elas adquirem novos repertórios e são capazes de fazer relações com suas próprias experiências. E, ainda, se elas também são encorajadas a observar, tocar, conversar e refletir” (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 49). Isso nos remete à concepção de Barbosa (2009, p. 39) quando afirma que “a metodologia de análise deve ser de escolha do professor e do fruidor, o importante é que obras de arte sejam analisadas para que se aprenda a ler a imagem e avaliá-la; esta leitura é enriquecida pela informação acerca do contexto histórico, social, antropológico etc. (BARBOSA, 2009, p. 39).

Veremos, abaixo, duas atividades interdisciplinares, realizadas por um aluno da professora Lalita em 2005.

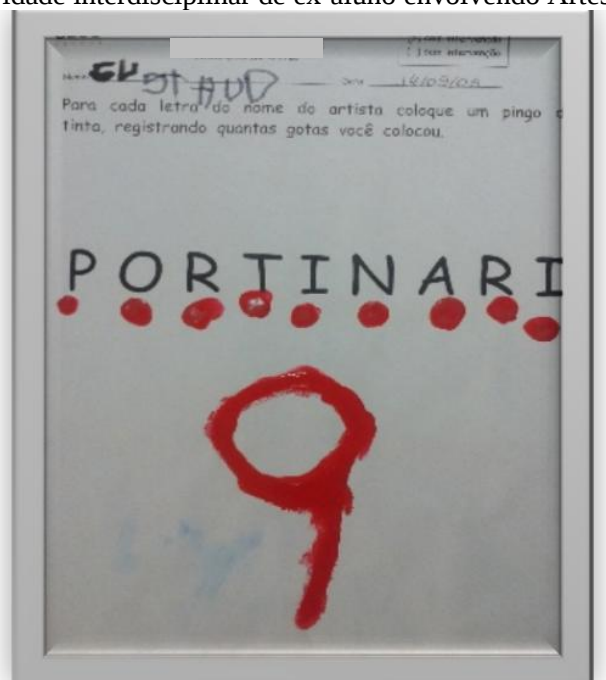
Figura 12 – Atividade interdisciplinar envolvendo Artes e Matemática. Ano 2005.



Fonte: Caderno de ex-aluno da professora Lalita. Arquivo pessoal. Ano 2005

A figura 12 mostra uma atividade com uma das telas do pintor Candido Portinari denominada “Roda Infantil”. Nesta aula, conforme o caderno de 2005 revela, os alunos analisaram a réplica da tela exposta na sala de aula em um cavalete, contaram a quantidade de crianças da roda da sala, a quantidade de crianças da tela e fizeram comparação, de quantidade. A figura 13, por sua vez, expõe uma atividade interdisciplinar de Arte e Matemática, realizada por um aluno.

Figura 13 – Atividade interdisciplinar de ex-aluno envolvendo Artes e Matemática.



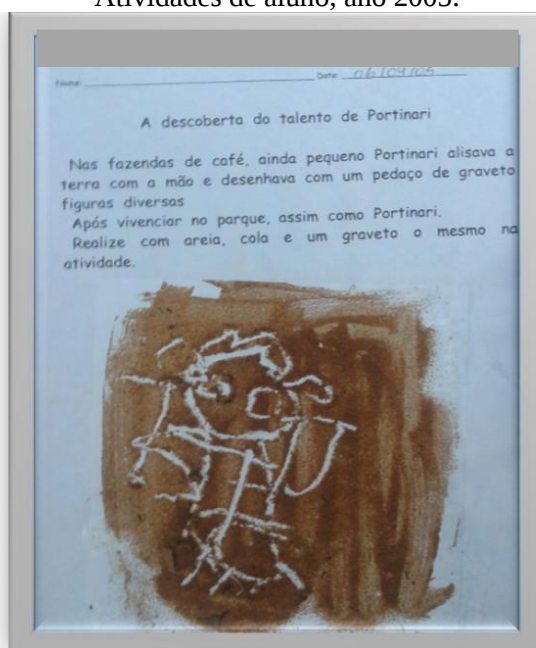
Fonte: Caderno de ex-aluno. Arquivo pessoal. Ano 2005.

Dentre as diversas atividades que verifiquei nos cadernos, a que mais se repetiu foi o projeto “Candido Portinari”, que, desde o ano 2005, a professora realizava com os alunos. Esse projeto me despertou a curiosidade e quis saber por que a professora trabalhava somente com este artista. Ela me disse que,

[...] no início, nós trabalhávamos vários, aí, o que nós percebemos? Que seria muito melhor a criança conhecer bem, um, né, do que, às vezes, você, tipo assim, trabalhei hoje e a criança nem vai lembrar, aí vou e trabalho outro artista, como Monet, por exemplo, conto a história, mostro gravuras e o aluno não absorve nada. Então, nós, da Educação Infantil, decidimos que cada professora iria trabalhar um artista, no ano, porque, daí, a criança vai conhecer melhor, então, uma pegou Portinari, outra Claude Monet, outra Tarsila. [...] assim, a cada ano que passa, a criança tem aquele embasamento mais forte, tanto é que, até hoje, alguns chegam de alguma viagem e contam que foram a museus, ou que reconheceram réplicas das telas de artistas em algum local, é muito interessante! (LALITA, 30 mai/2014).

Perguntei como acontecia este trabalho, qual era a metodologia e a professora relatou que na escola há cavaletes que eram utilizados para expor os quadros das réplicas do artista, que ficavam expostos o tempo que durasse o projeto. Primeiramente, a professora contava a biografia do artista aos alunos, proporcionava momentos de análise das telas, trabalhos com textos e palavras relacionadas ao artista, pedia para os alunos desenharem a tela que mais gostassem. Quando os alunos iam ao laboratório de informática, inaugurado em 2012, também pesquisavam sobre o artista, com o auxílio do professor do laboratório.

Figura 14 – Reprodução de tela e técnica utilizada pelo artista Candido Portinari
Atividades de aluno, ano 2005.



Fonte: Caderno de aluno. Arquivo pessoal da mãe do aluno.

O quadro 4, adiante, foi elaborado conforme as anotações nos cadernos de planejamento e retrata as formas como a professora Lalita trabalhou a área de Artes, ao longo dos anos analisados. Observa-se um gradativo investimento nesta área, a partir de diferentes atividades que foram se somando:

Quadro 4 – Como a Arte foi trabalhada

FORMA COMO TRABALHOU ARTE	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Desenhar sobre a história contada pela professora		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Confeccionar lembrancinhas para o dia dos pais e das mães	X					X	X	X	X	X	X	X	X	X
Realizar leituras sobre a vida e as obras dos grandes pintores						X	X	X	X	X	X	X	X	X
Realizar análise de gravuras de obras dos grandes pintores						X	X	X	X	X	X	X	X	X
Observar características de diferentes objetos como: formas, cores, tamanhos					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Desenhos espontâneos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Esculturas					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Dobradura				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: Cadernos de planejamento – A nos 2000 a 2013.

Ao analisarmos o quadro 4, acima, que foi organizado com os dados dos cadernos de planejamento, podemos perceber como o trabalho com a Arte foi passando por modificações, pois, no ano 2000, as atividades desta disciplina resumiam-se em confeccionar lembrancinhas e desenhar espontaneamente.

Nos anos 2001 e 2002, já não se confeccionava lembrancinhas e, além dos desenhos espontâneos, os alunos faziam desenhos sobre as histórias contadas pela professora.

Em 2003, três diferentes tipos de atividades eram realizadas: desenhos sobre a história contada pela professora, desenhos espontâneos e as dobraduras, que iniciaram neste ano.

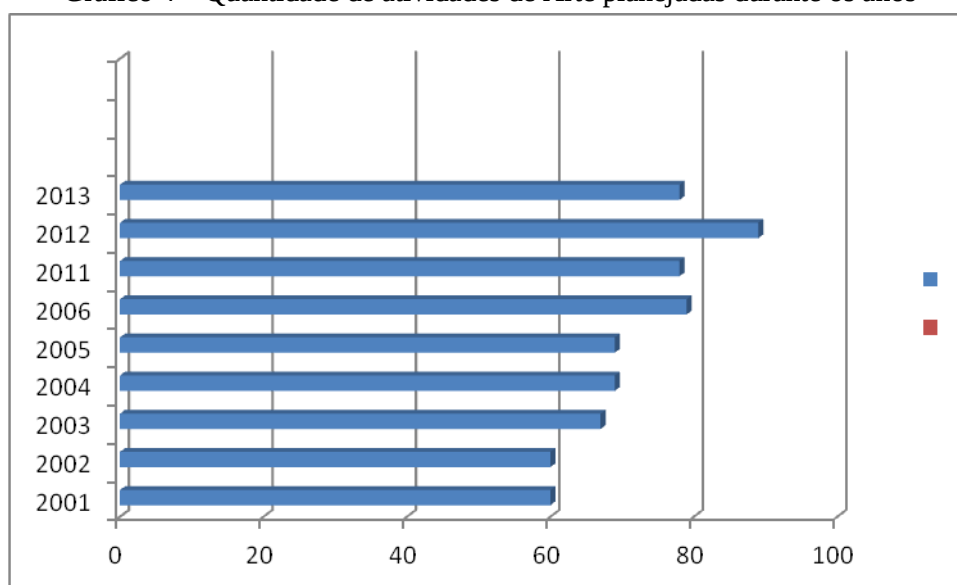
No ano de 2004, houve novamente um acréscimo na diversidade das atividades nas aulas de Artes, como desenhos sobre a história contada pela professora, observar

características de diferentes objetos (formas, cores, tamanhos), atividade que iniciou neste ano; desenhos espontâneos, dobraduras e esculturas, que também iniciou neste ano.

No ano de 2005, muitas atividades foram acrescentadas, permanecendo assim até 2013, sendo elas: desenhar sobre a história contada pela professora, sobre o que aconteceu no final de semana, confeccionar lembrancinhas para o dia dos pais e das mães, realizar leituras sobre a vida e as obras dos grandes pintores, realizar análise de gravuras de obras dos grandes pintores, observar características de diferentes objetos como: formas, cores, tamanhos; desenhos espontâneos, fazer esculturas e dobraduras.

O gráfico 4, abaixo, mostra a quantidade de tarefas de Arte planejadas pela professora num recorte de nove anos. Podemos observar um aumento gradativo ao longo desses anos. No ano 2000, houve 60 tarefas anuais, chegando a 2013, temos um total de 78 tarefas anuais.

Gráfico 4 – Quantidade de atividades de Arte planejadas durante os anos



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

As atividades de Arte também aumentaram no decorrer dos anos, enquanto no ano 2001 havia um total de 59 atividades, em 2013 esse número foi elevado para 77 atividades ou seja, aproximadamente 12% a mais se comparado a 2001. Em um momento de informalidade, perguntei à professora o motivo que a levou a retomar algumas atividades, conservar e acrescentar outras, ao que ela me respondeu o seguinte: “a gente vai vendo o que deu certo, olhando nos cadernos passados, participando de cursos, fazendo leituras, e, então, a nossa prática vai melhorando, né?” (LALITA, 30 mai/2014).

A professora também desenvolveu atividade de teatro com as crianças na Educação Infantil. Quanto a essa atividade Reverbel (1997) afirma que:

o ensino do teatro é fundamental, pois, através dos jogos de imitação e criação, a criança é estimulada a descobrir gradualmente a si própria, ao outro e ao mundo que a rodeia. E ao longo do caminho das descobertas vai se desenvolvendo concomitantemente a aprendizagem da arte e das demais disciplinas. (REVERBEL, 1997, p. 25).

Figura 15 – Alunos e professoras. Preparação para uma peça de teatro. Ano 2004.



Fonte: Acervo da escola

A figura 16 refere-se a uma peça de teatro cujo tema era “As Joaninhas”, da autora Mary França. Há anotações no caderno de 2004, de que este teatro foi o fechamento de um projeto sobre insetos que a professora realizou com os alunos, no ano de 2007.

Ficou nítido que a forma de trabalhar Arte também ganhou uma nova metodologia, pois, no início, trabalhar Arte resumia-se em desenhar, pintar e representar. Em 2005, além de continuar com as atividades anteriores, iniciou-se um trabalho de conhecimento de pintores famosos, suas artes e técnicas. Essa mudança se estendeu até 2013.

3.4.4 Trabalho com temáticas específicas e datas comemorativas

No quadro 5, apresentado em seguida, aparecem os trabalhos envolvendo algumas temáticas específicas e as datas comemorativas e desenvolvidos ao longo do período entre 2000 e 2013.

Quadro 5 – Trabalhos com temáticas específicas e datas comemorativas

Trabalhos com temáticas específicas e datas comemorativas.	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Natureza	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Animais	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Dia dos Pais														X
Bandeira do Brasil														X
Dia da árvore														X
Meio de transporte					X	X								
Dia das crianças														X
Dia dos professores														X
Proclamação da República														X
Alimentação	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: Cadernos de planejamento. Anos 2000 a 2013. Elaborado pela autora.

Ao analisar os cadernos de planejamento, pude entender como a professora trabalhou todos esses temas. “Natureza” foi trabalhado desde o ano 2000 até 2013, sempre iniciando com um passeio no Horto Florestal da cidade, ocasião em que as crianças levavam lanche, faziam piquenique, observavam as plantas, os animais, o solo, sempre com a professora explicando sobre os aspectos de cada material observado. Quando voltavam para a escola, conversavam sobre o assunto, que era retomado no dia seguinte, com desenhos sobre o Horto, escrita no quadro pela professora sobre os aspectos lá observados, acompanhamento da germinação de sementes de feijão, relato das fases de desenvolvimento da planta, etc. O mesmo era realizado com os animais, além de confecções de máscaras de animais, listagem dos animais domésticos e selvagens.

O tema “Dia dos Pais” era trabalhado com a escrita dos nomes dos pais, descrição dos mesmos, confecção de cartões, lembrancinhas e cartinhas para os pais.

Para trabalhar o tema “Bandeira do Brasil”, eram exploradas as cores e seus significados na bandeira; desenhos da bandeira do Brasil, colagem, formas geométricas, mosaicos, palavras e frases.

O “Dia da árvore” não era trabalhado somente no dia 21 de setembro. A professora Lalita explicou que os alunos devem ter a consciência de que todos os dias são da árvore, ou seja, elas devem ser lembradas e respeitadas todos os dias. Como atividade, os alunos identificavam as partes da árvore, os tipos de árvores e a importância das árvores, por meio de relatos e desenhos.

Para trabalhar os meios de transporte, os alunos realizavam atividades de recorte colagens, desenhos, escritas.

O “Dia das Crianças” era lembrado, porém, a professora dizia aos alunos, como no trabalho no “Dia da árvore”, que todos os dias eram das crianças, os alunos confeccionavam brinquedos com resíduos recicláveis, faziam brincadeiras, passeio na sorveteria, pinturas no rosto. Perguntei à professora o porquê da diferença da quantidade de temas abordados entre os anos analisados e ela relatou que estes temas eram permanentes e eram discutidos oralmente sempre que surgisse uma oportunidade. Ela diz: “todos os dias é dia da árvore, todos os dias é dia dos pais, etc., não é apenas em uma época do ano que merecem respeito, mas sempre”.

Desde o primeiro dia de aula, em todos os anos, os alunos realizaram atividades com fichas que a professora confeccionava com o nome de cada aluno. Esta atividade tinha como objetivo estabelecer relação de situações de leitura e escrita. Nas orientações pedagógicas que aparecem nos cadernos, pude perceber que a professora apresentava as fichas com os nomes para as crianças e pedia que cada uma identificasse a sua ficha e os alunos, com as folhas de sulfite em mãos, tentavam escrever seus nomes enquanto a professora observava o desenvolvimento de cada um. O nome dessa atividade era “Escrita significativa do nome”.

Através da análise do quadro acima foi possível perceber que as atividades que permaneceram desde o ano 2000, quando a professora Lalita iniciou como instrutora de recreação no SEMPRE, até o ano 2013, como professora da Educação Infantil, foram: leitura de livros, escrita do próprio nome, identificação de data no calendário, visita à feira de livros, recorte e colagens, alfabeto móvel e utilização de diferentes portadores de texto.

Posso afirmar que as brincadeiras, apesar de serem inerentes ao desenvolvimento infantil e sempre valorizadas pela professora, passaram a ser usadas de forma mais intensa como importante ferramenta no processo de aquisição da leitura e escrita. É o que veremos a seguir.

3.4.5 As brincadeiras como prática pedagógica

Os cadernos de planejamento revelam que a professora proporcionava momentos de brincadeiras para seus alunos tais como: jogos de rimas, amarelinhas de números e de letras, jogos de palavras, adivinhas, pula corda do alfabeto, coelho sai da toca das palavras. Esta prática condiz com a teoria da psicogênese de Emilia Ferreiro e colaboradores, como vimos anteriormente, que tem sido utilizada como mote para a defesa de que é possível a criança lidar com aspectos da cultura escrita sem ser subtraída do lúdico. No caderno de 2005, há várias atividades cujos objetivos são “construir o conceito de sequência das narrativas orais” e, no critério conteúdo, está escrito “prazer na participação de situações de leitura e escrita no uso expressivo da linguagem oral”.

Esta prática da professora Lalita de ensinar a ler e escrever ao mesmo tempo, condiz com as conclusões de Jolibert (1994, p.14-15), quando afirma que “o aprendizado da leitura e da escrita deve ocorrer em situações reais, onde estas tenham uma função social concreta, e que a tarefa do aprendiz seja basicamente a de buscar o sentido do texto”. A autora acredita que devemos nos tornar leitores à medida que aprendemos a ler, e assim também deve ser com a escrita.

Lalita relata que, no início da carreira, ficava presa somente aos conteúdos didáticos da grade curricular, sem perceber realmente o que os alunos precisavam para se desenvolver, mas as falas dos alunos levaram-na a refletir e criar objetivos de acordo com a realidade deles. Desse modo, as dificuldades que os alunos apresentavam no processo de aprendizagem foram diminuindo.

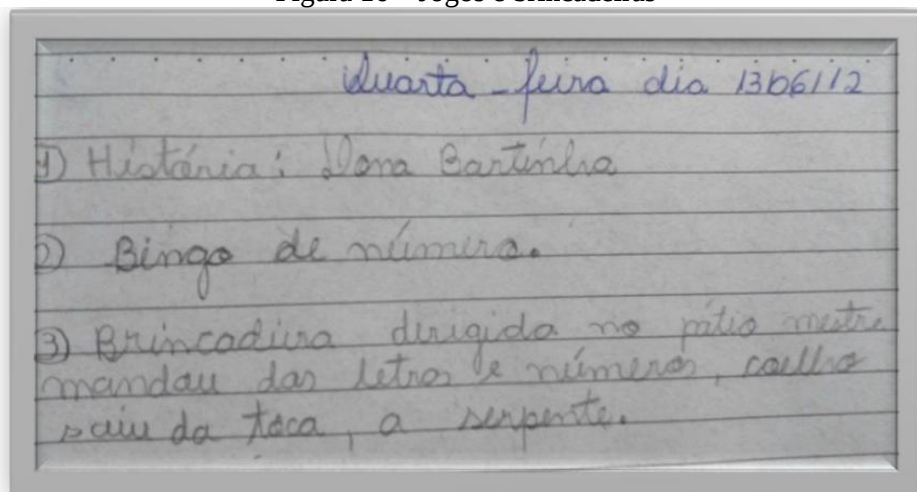
A maior dificuldade de Lalita ao trabalhar com seus alunos era fazer com que eles percebessem seus erros na escrita, sem prejudicar o seu desenvolvimento. Segundo ela, todos os conteúdos são importantes nessa etapa inicial do processo de aquisição da leitura e escrita. A criança passa por várias fases durante este processo, através daquilo que ela escreve e lê, “o mais difícil é fazer o aluno perceber seus erros na escrita sem prejudicar no seu desenvolvimento, pois temos que ter cuidado ao corrigi-lo, pois, de repente, aquilo que ele escreveu pode não estar dentro das normas, mas para aquela fase está certo” (LALITA, 12 mai/2014).

Ao ser interrogada quanto aos alunos que demoravam mais a aprender a ler e a escrever, a que atribui essa demora e como procurava resolver essa questão, a professora relatou que “esta demora é muito relativa a cada criança, sendo assim, faço um trabalho

diferenciado com atividades diferenciadas, trabalhando separadamente e respeitando sempre a fase em que o aluno se encontra.” (LALITA, 12 mai/2014).

Lalita relata que quando o aluno demora para aprender, ela trabalha a alfabetização com muitas brincadeiras, pois acredita que a forma lúdica desperta na criança o interesse de aprender, e isso acontece de forma prazerosa, ela revela que muitas crianças aprendem e se alfabetizam por meio de brincadeiras. Abaixo, apresento uma página do planejamento do dia 16/06/12, onde aparecem brincadeiras de bingo para trabalhar números e a brincadeira denominada “Mestre mandou” para trabalhar os números e as letras com os alunos.

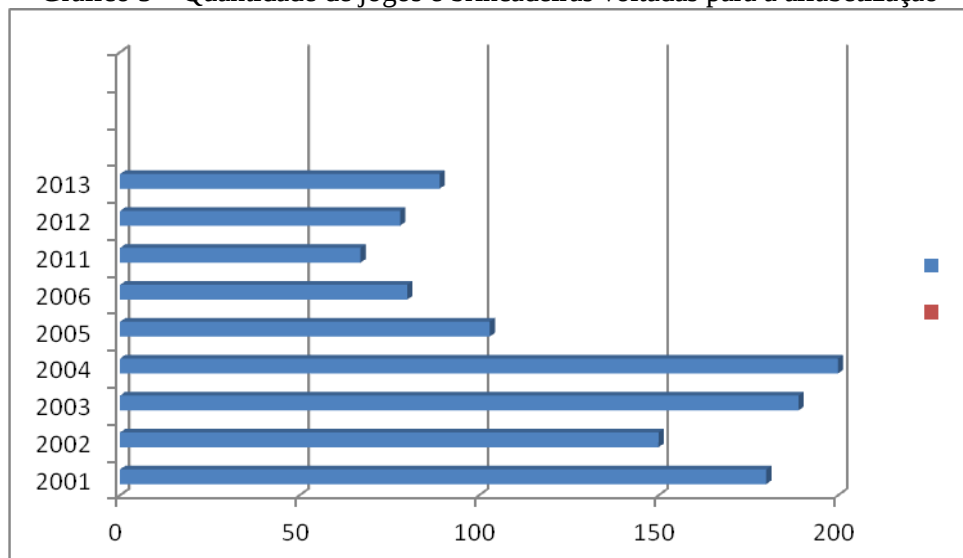
Figura 16 – Jogos e brincadeiras



Fonte: caderno de planejamento. Ano 2012.

O gráfico 5, logo abaixo, demonstra o uso de jogos e brincadeiras voltados para a alfabetização.

Gráfico 5 – Quantidade de jogos e brincadeiras voltadas para a alfabetização



Fonte: cadernos de planejamento da professora Lalita. Elaborado pela autora.

Percebe-se, no gráfico 5, que houve uma redução de 175 jogos e brincadeiras para 80, ou seja, 55% a menos de jogos e brincadeiras em 2013. Diante dessa mudança, há evidências de que, quanto mais aumentavam os números de atividades escritas, mais diminuía as atividades com jogos e brincadeiras. Essa mudança se deve ao fato da mudança de categoria da instituição, pois o cabeçalho, em 2000, era “Centro Parque de Rondonópolis”, se referia a brincadeiras. Em 2001, houve a junção “Centro Parque de Rondonópolis – Educação Infantil”, dando a entender que ali estavam acontecendo mudanças na forma de trabalhar com as crianças, ou seja, começava um investimento na alfabetização. E em 2003, a escola ganhou uma nova categoria que foi “Escola de Educação Infantil e Educação Fundamental de I a IV – SEMPRE Escola Rondonópolis”. Portanto, as brincadeiras, que antes aconteciam sem o compromisso de contribuir com o processo de aquisição da leitura e escrita, deram lugar, mesmo que não totalmente, a um número pouco maior de atividades que contribuíram para alcançar os objetivos. Isso não quer dizer que não houve mais brincadeiras, mas as brincadeiras passaram a ser com foco na alfabetização, ou seja, aprender brincando.

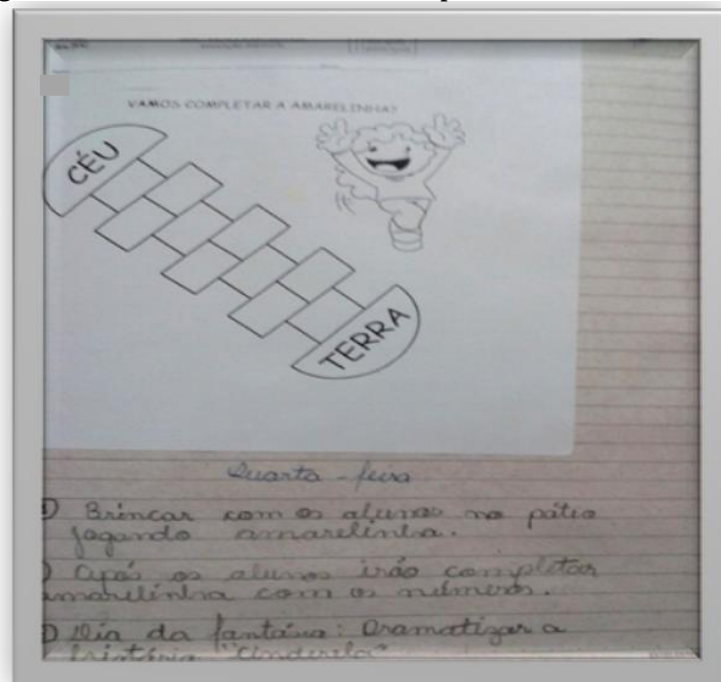
A figura 18, a seguir, ilustra um momento de alfabetização lúdica, por meio do uso do alfabeto móvel. Já a figura 19 mostra uma atividade de Matemática com a brincadeira de Amarelinha.

Figura 17 – Momento lúdico de alfabetização: crianças montando palavras com o alfabeto móvel



Fonte: Acervo da escola. Ano 2012.

Figura 18 – Brincadeira de Amarelinha para trabalhar a Matemática

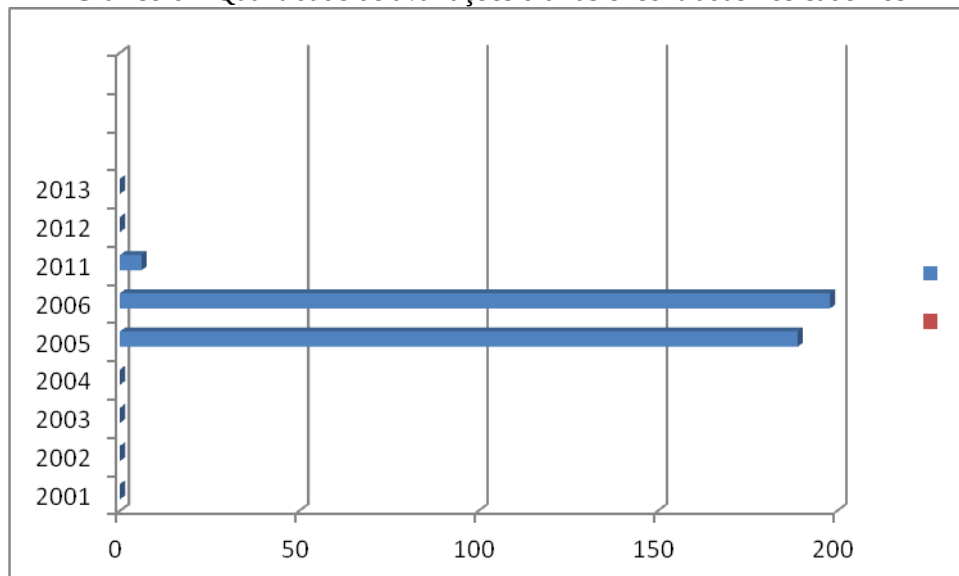


Fonte: Caderno de planejamento. Ano 2005

3.4.6 Avaliações/anotações e relatórios

As avaliações eram realizadas através de registros diários, sobre o desenvolvimento do aluno e concluídas com relatórios que são entregues aos pais, em um dia específico de reunião de pais e mestres. No gráfico 6 encontram-se as quantidades de avaliações diárias que foram localizadas nos cadernos.

Gráfico 6 – Quantidade de avaliações diárias encontradas nos cadernos



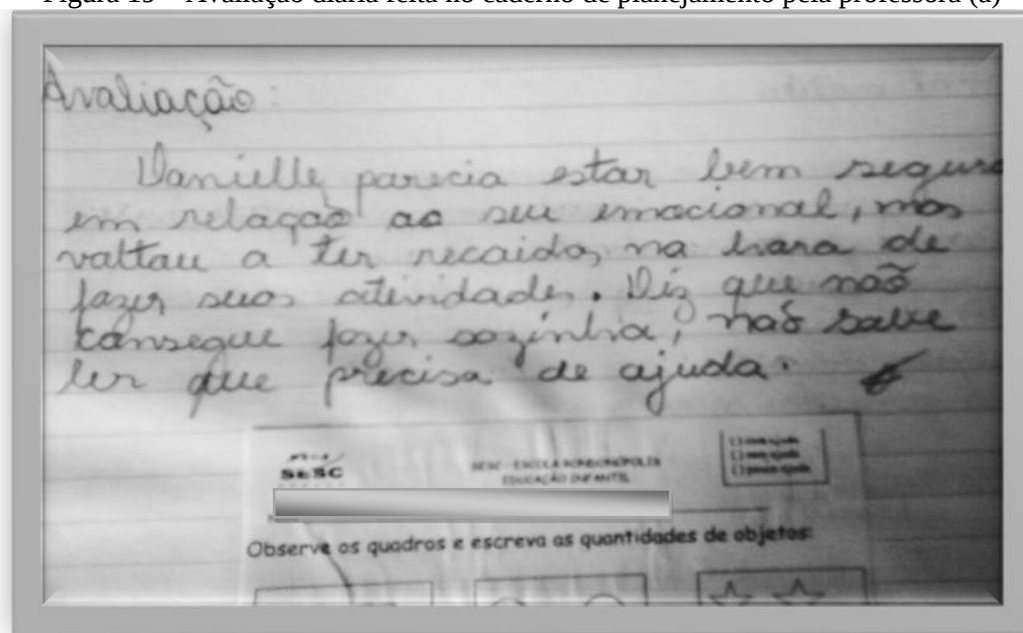
Fonte: Cadernos de planejamento da professora Lalita. Elaborado pela autora.

O gráfico 6 revela que, em 2005, a professora iniciou a prática de realizar avaliação diária no final do dia. No caderno de 2005 foram encontradas 189 avaliações; no de 2006, 198 avaliações; e no de 2011, localizamos somente 6 avaliações, havendo uma redução de 90% das avaliações até o ano 2011 e 100% até 2013.. Nos anos de 2012 e 2013, não há anotações de avaliação. Portanto, não houve permanência da prática de se realizar as avaliações nos cadernos de planejamento, prática essa que foi extinta no ano de 2012.

A avaliação é um processo que faz parte do nosso cotidiano. A todo o momento, os alunos são avaliados. No espaço escolar, ela tem um papel importante para o processo do aluno. “O olhar avaliativo do professor, na Escola SEMPRE, é contínuo. Por meio de relatórios e reuniões, estas avaliações são registradas, arquivadas e também levadas ao conhecimento dos pais.” (LALITA, 30 mai/2014).

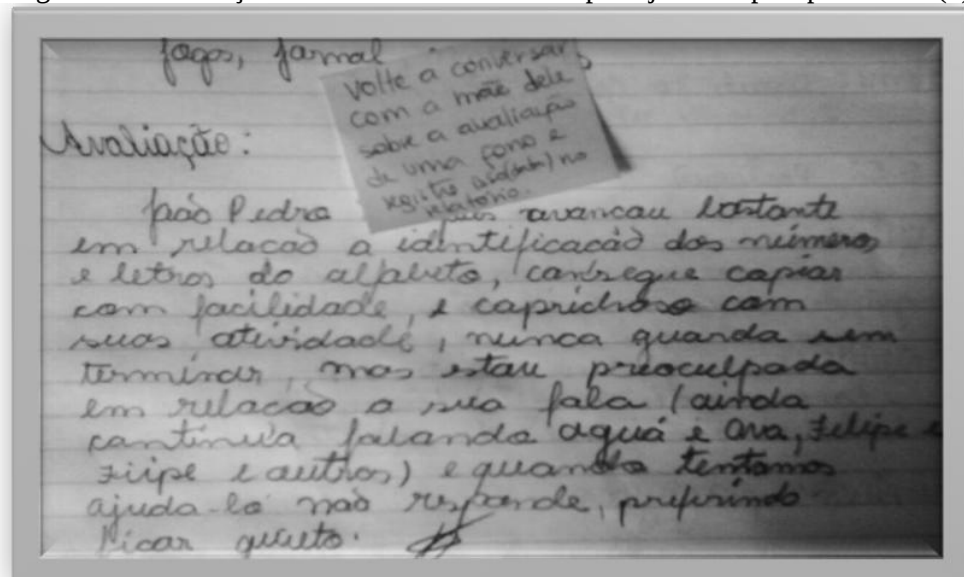
Conforme observei, por meio de análises dos cadernos, nos anos de 2000, 2001, 2003, 2005, 2011 e 2013, a professora não anotava a avaliação no caderno de planejamento, porém, nestes anos, as avaliações eram realizadas no caderno de campo, que era um caderno pequeno com os nomes dos alunos, contendo anotações diárias de cada um. As avaliações presentes nos cadernos de planejamento, de uma forma mais generalizada, eram registradas do modo como mostram as figuras 20 e 21.

Figura 19 – Avaliação diária feita no caderno de planejamento pela professora (a)



Fonte: Caderno de planejamento. Ano 2009.

Figura 20 – Avaliação diária feita no caderno de planejamento pela professora (b)



Fonte: Caderno de planejamento. Ano 2009.

No caderno de campo havia os nomes dos alunos, um nome em cada folha, com a avaliação específica de cada aluno, que, segundo relato da professora, acontecia da seguinte forma:

Data (na folha com o nome do aluno) Observações: O aluno João Lucas não conseguiu interpretar a história contada e pediu para uma colega desenhar para ele. Conseguir relacionar som e escrita. O aluno sentiu sono e pediu para ir com a mãe, mas depois de uma conversa ele se motivou e realizou todas as atividades. (LALITA, 30 mai/2014).

Data (na folha com o nome da aluna): Ana Carolina avançou na representação gráfica e identificou a quantidade, utilizando os números correspondentes, porém, não se relacionou bem com os colegas no parque. (LALITA, 30 mai/2014).

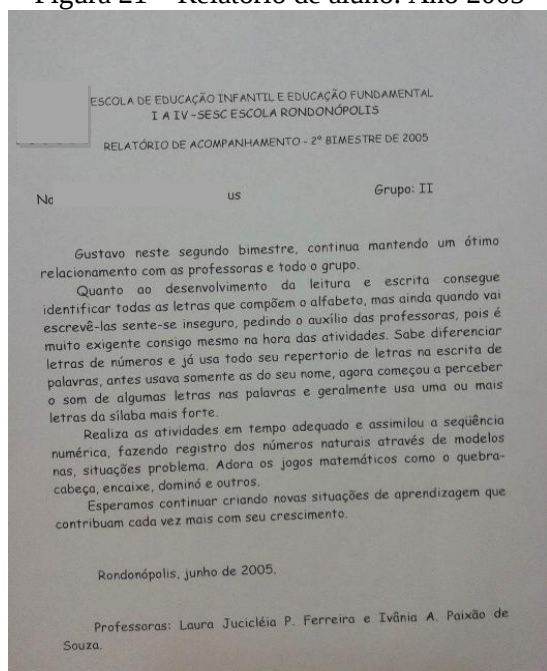
Mesmo com as diferentes formas de registrar as avaliações diárias, quando a Proposta Pedagógica começou a vigorar, as avaliações eram realizadas pela professora como, por exemplo, a Avaliação Formativa, que “visa coletar informações a respeito do desenvolvimento global do educando no que se refere à sua socialização e aprendizagem, compatíveis com os objetivos programados no bimestre.” (PPES, 2001, p. 51). A professora avaliava de forma contínua e sistemática os aspectos referentes às atitudes, comportamentos, produções dos alunos e evoluções, e, no final do dia, as avaliações eram registradas como objeto constante de reflexão, ação e diagnósticos.

No PPES encontra-se que “A periodicidade de sua formalização era bimestral, considerando as produções dos alunos, o diálogo estabelecido com os pais, educadores e

funcionários, com o objetivo de realizar um diagnóstico real do educando” (PPES, 2001, p. 52). Ao final de cada etapa, os relatórios eram entregues de forma individual para os pais. De acordo com as análises realizadas nas atividades dos alunos, encontrei três tipos diferentes de relatórios. Estes documentos foram ficando mais elaborados e detalhados, proporcionando mais informações sobre as crianças aos pais, uma vez que estes eram entregues aos responsáveis pelas crianças, todo final de bimestre.

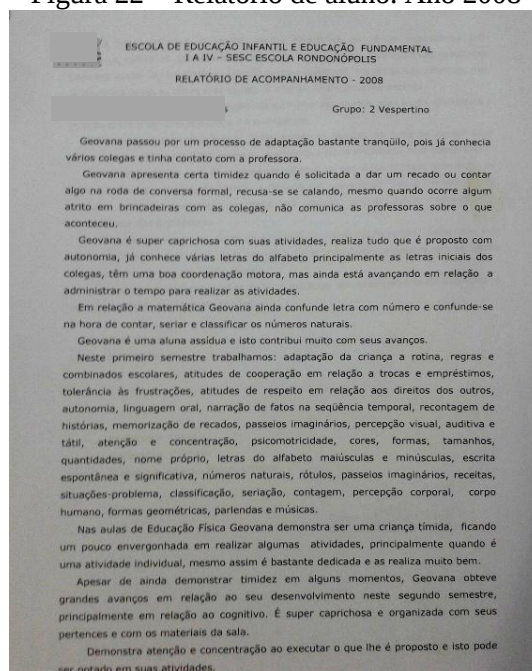
Até os seis anos de idade, os alunos não precisam ter notas ou conceitos, eles estão livres do boletim. Os relatórios dos alunos, preferencialmente escritos pela própria professora da sala, são os documentos onde são registradas as informações sobre os progressos e as dificuldades dos seus alunos e, posteriormente, entregues aos pais. Para elaborar esse relatório, não existe um modelo padrão, cada escola estabelece o modelo mais adequado. Porém, os relatórios de três irmãos, de idades diferentes, que eu encontrei nas pastas dos alunos onde haviam os materiais cedidos pelas suas mães, apresentaram alterações na estrutura. Acredito que, com o passar dos anos, a equipe pedagógica foi adequando este instrumento para atingir seus objetivos. O relatório de número 1, do ano de 2005, e o de número 2, de 2008 (figuras 21 e 22, abaixo) são apenas descritivos, contendo uma abrangência geral do desenvolvimento dos alunos. Já no relatório de número 3 (figura 24), do ano de 2012, havia uma ficha de acompanhamento, com várias especificações, anexada ao relatório.

Figura 21 – Relatório de aluno. Ano 2005



Fonte: Arquivo pessoal da mãe do aluno.

Figura 22 – Relatório de aluno. Ano 2008



Fonte: Arquivo pessoal da mãe do aluno.

Figura 23– Relatório de aluno. Ano 2012

Com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento do bimestre de 2012, desenvolvemos os seguintes conteúdos/atividades:

IDENTIDADE E AUTONOMIA: Nome próprio, regras para realização de atividades e utilização de jogos, autonomia, independência, segurança e regras de convívio social.

LINGUAGEM: Identificação de fontes de informação, nomes, letras, músicas. Correspondência entre o sistema convencional da escrita, parâmetros. Números naturais: leitura, regulação, sequência numérica e sua função social; Confiança na própria capacidade para elaborar estratégias pessoais diante de situações-problemas. A arte como expressão e comunicação individual. Produções em arte, vida e obras de Cândido Portinari.

NATUREZA E SOCIEDADE: Confiança na própria capacidade de elaborar estratégias para lidar com situações. Trânsito: deveres e direitos, passeios imaginários pelo SESC (simulação de trânsito, compras no mercado, observação direta e indireta dos locais simulados) e outros.

Dias letivos do bimestre: 47 dias
Faltas do(a) _____ : 1

Observamos os seguintes aspectos no desenvolvimento de Gabriel:

IDENTIDADE E AUTONOMIA
Avanço quanto aos aspectos Sociais e Funcionais

Interação com os colegas	Continua Apresentando	Está avançando	Avançou	Não avançou	Não apresentou
Convivência tranquila com todos	X				
Relacionamento com um número maior de colegas	X				
Demonstra preferência por brincar sozinho					
Demonstra preferência por interagir com adultos	X				
Atitudes de cooperação e respeito	X				
Demonstração de hábitos sociais de cordialidade	X				
Autonomia para solucionar conflitos		X			
Facilidade em envolver-se em conflitos		X			
Demonstração de liderança		X			
Demonstração de competitividade exagerada	X				
Demonstração de atitudes agressivas quando contrariado em suas vontades		X			
Interação com as professoras	Continua Apresentando	Está avançando	Avançou	Não avançou	Não apresentou
Convivência tranquila	X				
Pouca comunicação					

LINGUAGENS

Atividades que envolvem práticas de oralidade, leitura, escrita e raciocínio lógico matemático	Continua	Está avançando	Avançou	Não avançou	Não apresentou
Participação oral nas atividades	X				
Comunicação oral clara e objetiva		X			
Visualização e pronúncia adequadas à idade		X			
Relato de fatos com coerência e sequência temporal					
Apresentação de trocas fonéticas	X				
Apresentação de fala infantilizada	X				
Apresenta atenção e concentração				X	
Interesse por ouvir a leitura de livros		X			
Interesse por folhear livros		X			
Não demonstra evidência nas partes de corpo humano	X				
Apresenta observação cuidadosa e imagens das figuras		X			
Coordenação motora fina adequada à idade		X			

RECONHECIMENTO DO PRÓPRIO NOME

Reconhece as letras do alfabeto	Continua	Está avançando	Avançou	Não avançou	Não apresentou
Reconhecimento do próprio nome	X				
Reprodução gráfica do 1º nome	X				
Diferencia letras minúsculas de maiúsculas	X				
Diferencia desenho de escrita	X				
Diferencia letra de números					
Reconhece números até 20				X	
Conhece sequência até 20				X	
Relaciona a grafia dos números a quantidade correspondente				X	
Interesse por jogos que envolvam raciocínio lógico matemático	X				
Interesse por jogos que envolvam atenção e concentração	X				
Reconhece as cores primárias	X				
Reconhece as formas geométricas básicas	X				

NATUREZA E SOCIEDADE

Ampliação do repertório de experiências e conhecimentos acerca dos fenômenos sociais e naturais	Continua	Está avançando	Avançou	Não avançou	Não apresentou
Interesse por estabelecer contato com outros seres vivos e objetos diversificados		X			
Interesse por observar fenômenos naturais		X			
Elabora hipóteses nas comunicações, apresenta curiosidade		X			
Reconhece-se parte de um grupo		X			
Apresenta mudança de comportamento de acordo com os conhecimentos construídos na escola		X			
Interesse pelos projetos desenvolvidos		X			

RELATÓRIO DE DESEMPENHO ALUNO

Aluno (a): _____ Matrícula: 91199197
Ano: 2012 Turma: GRUPO II VESPERTINO Curso: E.C. CAÇANGÁ INFANTIL Bimestre: 1º BIMESTRE

IDENTIDADE E AUTONOMIA

Desde este ano, Gabriel demonstra bom relacionamento com as professoras, não se mostra tímido e consegue estabelecer uma boa relação com as professoras e colegas. Ele também apresenta uma boa capacidade de interagir com os colegas e com as professoras, demonstrando interesse por jogos e atividades que envolvam raciocínio lógico matemático.

Gabriel continua gostando de ouvir a leitura de livros, não se mostra tímido e consegue estabelecer uma boa relação com as professoras e colegas. Ele também apresenta uma boa capacidade de interagir com os colegas e com as professoras, demonstrando interesse por jogos e atividades que envolvam raciocínio lógico matemático.

LINGUAGEM

Quanto ao desenvolvimento da escrita e da leitura, Gabriel apresenta uma boa capacidade de interagir com os colegas e com as professoras, demonstrando interesse por jogos e atividades que envolvam raciocínio lógico matemático.

Na matemática, Gabriel apresenta uma boa capacidade de interagir com os colegas e com as professoras, demonstrando interesse por jogos e atividades que envolvam raciocínio lógico matemático.

Quanto ao desenvolvimento da escrita e da leitura, Gabriel apresenta uma boa capacidade de interagir com os colegas e com as professoras, demonstrando interesse por jogos e atividades que envolvam raciocínio lógico matemático.

NATUREZA E SOCIEDADE

Gabriel demonstra uma boa capacidade de interagir com os colegas e com as professoras, demonstrando interesse por jogos e atividades que envolvam raciocínio lógico matemático.

Na matemática, Gabriel apresenta uma boa capacidade de interagir com os colegas e com as professoras, demonstrando interesse por jogos e atividades que envolvam raciocínio lógico matemático.

Quanto ao desenvolvimento da escrita e da leitura, Gabriel apresenta uma boa capacidade de interagir com os colegas e com as professoras, demonstrando interesse por jogos e atividades que envolvam raciocínio lógico matemático.

Fonte: Arquivo pessoal da mãe do aluno.

Em entrevista, a professora me informou que “as avaliações eram feitas com cuidado, para que não houvesse comparações, e com consciência da relação entre o meu trabalho e o desenvolvimento dos alunos, eu anotava todos os detalhes para que eu conseguisse mostrar para os pais a realidade escolar de seus filhos, através dos relatórios.” (LALITA, 30 mai/2014). Segundo a proposta pedagógica da Escola SEMPRE,

a busca de uma avaliação constante de seu planejamento e o confronto deste com as atividades, explicita uma avaliação primeira, havendo a necessidade de um registro do dia-a-dia com as crianças, que pode ser feito num caderno de relatório. Ressaltamos que este registro além de proporcionar uma avaliação, faz com que os dias com as crianças não se percam, deixando viva a história do grupo, a qual deve ser lida de tempos em tempos para as crianças. (PPES, 2001, p. 53).

Ao olharmos para as figuras 21, 22 e 23 dos relatórios acima, podemos garantir que houve mudanças na forma de se elaborar os relatórios. Penso que isso ocorreu na intenção de levar ao conhecimento dos pais o máximo de informações sobre os seus filhos. Os relatórios de 2005 e de 2008, mostrados nas figuras 21 e 22, eram muito sucintos; quando os pais compareciam às reuniões de entrega dos mesmos, eles tinham a oportunidade de se inteirar sobre o andamento dos filhos, mas, quando não compareciam, retiravam o relatório na secretaria da escola e, ao lê-lo, muitas dúvidas ainda ficavam sem esclarecer. Com o relatório mais detalhado, como o de 2012 (figura 23), os pais, mesmo não participando das reuniões, conseguiam compreender melhor como estava sendo o processo do seu filho na escola.

3.5 Atividades de leitura e escrita

Um dos dados mais emblemáticos encontrados nas fontes foi a forte intensificação das atividades envolvendo a leitura e escrita ocorrida ao longo dos anos, e em poucos anos.

Aqui se percebe a decisão da escola em iniciar o processo de alfabetização ainda na educação infantil. Como vimos na fundamentação teórica, tal opção não é consensual nas discussões sobre o papel da educação infantil no cenário brasileiro. Muito pelo contrário, trata-se de opção tensionada e não hegemônica.

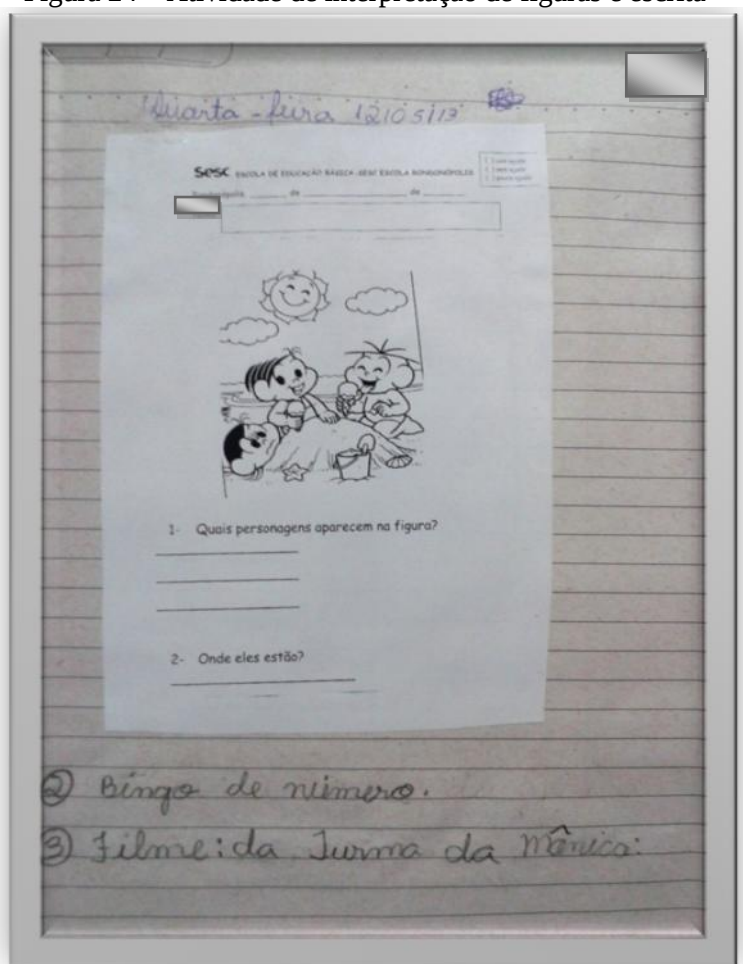
Assim, os dados indicam que, junto com as brincadeiras, elementos da cultura escrita são introduzidos, de forma sistemática, incentivando a criança a trilhar o caminho da alfabetização. Essa opção se dá num contexto de brincadeira, apontando para o que vimos, anteriormente, com Martins Filho,

na educação infantil, as práticas pedagógicas precisam realizar uma conexão entre o processo de alfabetização das crianças e o mundo real, construir uma concepção de ensinar a ler e a escrever no próprio contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, inserindo as crianças em um contexto amplo, rico, fecundo e permeado de múltiplas linguagens, as quais automaticamente as levarão à linguagem escrita. (MARTINS FILHO, 2014. Conteúdo on-line)

Nos cadernos de planejamento, nota-se um aumento de atividades de leitura e escrita de um ano para o outro e, ainda, como as atividades ficaram mais elaboradas.

A figura 25, a seguir, ilustra uma atividade de interpretação de figuras e escrita presente nos cadernos de planejamento da professora.

Figura 24 – Atividade de interpretação de figuras e escrita



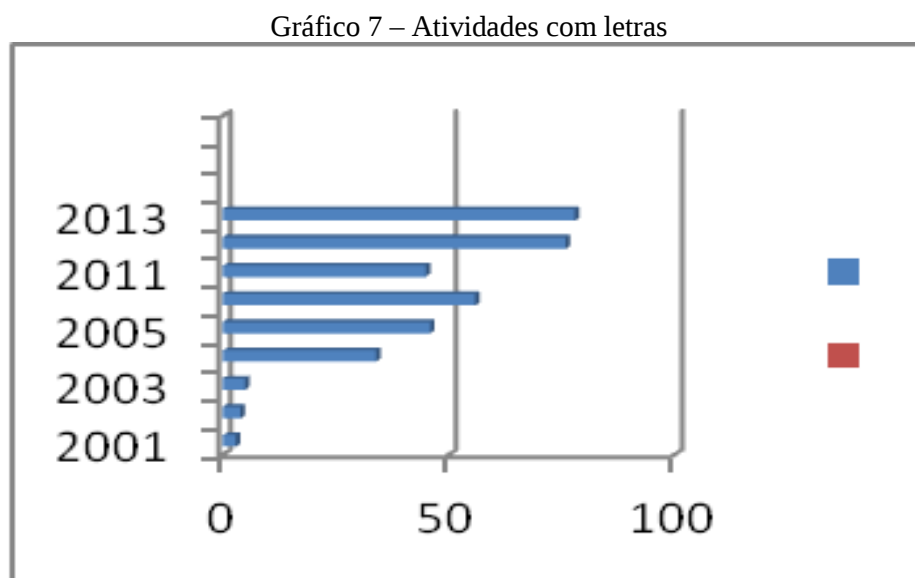
Fonte: Caderno de planejamento da professora Lalita. Ano/2013.

Os gráficos apresentados na próxima seção mostram a quantidade de atividades preparadas para trabalhar as letras, as sílabas, as palavras e os textos.

3.5.1. Atividades com letras

O gráfico 7, apresentado em seguida, mostra que, nos anos de 2001, 2002 e 2003, havia poucas atividades com letras, uma média de quatro atividades anuais, obtendo uma alta no decorrer dos anos, alcançando, assim, uma média de setenta atividades com letras no ano de 2013.

Desse modo, é clara a mudança de foco no intuito pedagógico da escola e na prática da professora: do brincar sem compromisso com o processo de alfabetização ao “brincar” com as letras.



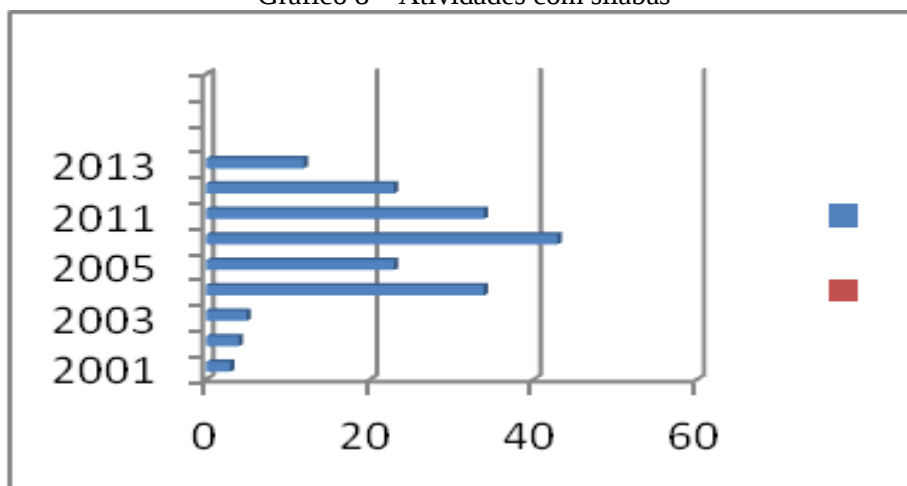
Fonte: cadernos de planejamento. Elaborado pela autora

A passagem de 4 para 70 atividades com letras anuais indica um aumento percentual de aproximadamente 180%, indicando um trabalho voltado para os conteúdos da alfabetização.

3.5.2 Atividades com sílabas

O gráfico 8, abaixo, indica que nos três primeiros anos havia, em média, cinco atividades com sílabas e essa realidade foi mudando, profundamente.

Gráfico 8 – Atividades com sílabas



Fonte: cadernos de planejamento. Elaborado pela autora.

Como vemos no gráfico 8, as atividades com sílabas foram aumentando, chegando a uma média de quarenta e cinco, um acréscimo de aproximadamente 48% de atividades até 2006.

Por outro lado, nos anos seguintes, houve uma queda destas atividades, alcançando um total de doze atividades com sílabas, uma redução de 30%. Houve a permanência do trabalho com sílabas até 2013, porém, em ordem decrescente. Acredito que essa inconstância na quantidade das atividades com sílabas ocorreu pelo fato de que, como a escola estava em processo de mudança, passando de recreação para alfabetização e, como foi declarado pela professora, as atividades foram se intensificando, porém, à medida em que as atividades com palavras e com textos foram sendo introduzidas com mais ênfase, as atividades com sílabas foram diminuindo. Nos anos em que houve um grande número de atividades com sílabas, podemos perceber que a professora fazia uso também de métodos tradicionais de alfabetização, como descreve Lima,

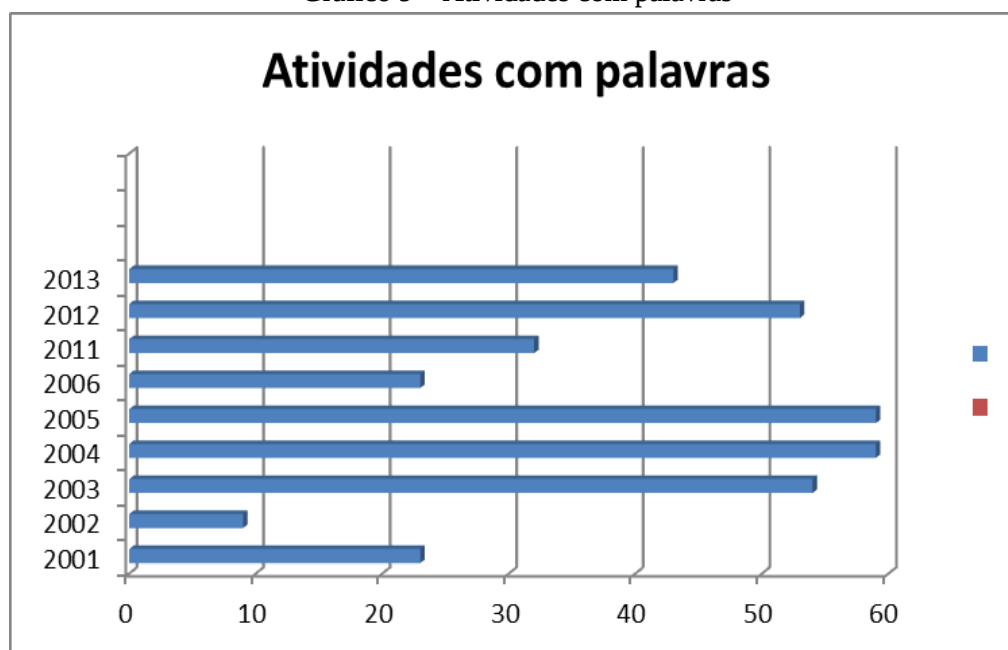
no que se refere ao método de ensino de leitura e de escrita adotado, ou seja, os indícios apontam para o uso recorrente dos denominados “métodos tradicionais” de alfabetização. Esses métodos têm como pressuposto que o ensino e aprendizagem da língua escrita estão vinculados à memorização e à codificação e decodificação de grafemas e fonemas. (LIMA, 2013. p. 50).

3.5.3 Atividades com palavras

Atividades usando palavras é uma forma de se trabalhar com os alunos na fase de alfabetização. Desde o início, a professora utilizava esse tipo de atividade, porém, a

quantidade desse tipo que era um total de 23 (6%) de atividades foi se alterando, demonstrando um aumento significativo em 2004 e 2005, (17%) e uma queda nos anos seguintes (12%). Vejamos o gráfico 9, abaixo, que mostra as mudanças quanto à quantidade das atividades de palavras.

Gráfico 9 – Atividades com palavras



Fonte: cadernos de planejamento da professora Lalita. Elaborado pela autora.

O gráfico 9 revela que, desde o início, houve atividades com palavras, deixando claro que a professora utilizava, preponderantemente, aspectos do método silábico que, como vimos anteriormente, aposta no reconhecimento do mecanismo de codificar e decodificar sem dar muita importância ao significado à palavra. Houve um acréscimo de aproximadamente 100% comparando os anos 2001 com 2005 e, na sequência, uma redução de 25%. As figuras a seguir mostram exemplos destas atividades.

As figuras 25 e 26 expõem uma atividade com sílabas e palavras, aplicada pela professora no ano de 2006.

Figura 25 – Atividade com sílabas e palavras

Observe os números para formar as palavras.

MA	MO	CA	LA	CO
1	2	3	4	5
FI	VE	TA	LA	TO
6	7	8	9	10
TE	VE	LA	SA	
11	12	13	14	

1	3	5	12	13

10	1	11	6	8

Fonte: caderno de planejamento. Ano 2006.

Figura 26 – Atividade com palavras

sempre - para

Assinatura: _____ de _____ de 2013

Nome: _____

Prof. _____ Turma: 6.1

1- Reescreva a palavra com letras minúsculas.

T	I	N	T	A

D	E	N	I	S	E

Olá! Os alunos irão realizar atividades sem ajuda das professoras.

História: A primeira que virou estatueta.

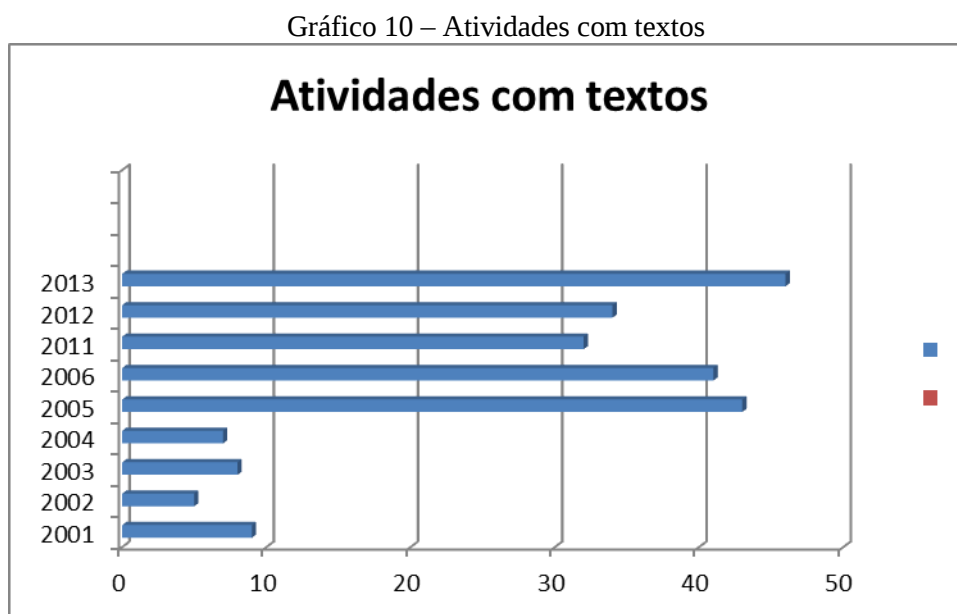
Fonte: caderno de planejamento. Ano 2013

Sobre este método, afirma Carvalho (2007, p. 23) que ele “demonstra um apelo excessivo à memória e não à compreensão, pouca capacidade de motivar os alunos para a leitura e a escrita” e não desperta o interesse para a leitura, ou seja, o aluno conhece as letras e sílabas, mas não sabe juntá-las.

A quantidade dessas atividades foi sendo elevada no decorrer dos anos até 2005, havendo uma queda nessa quantidade em 2006, retomando um crescimento em 2011, chegando a 2013 com um total de 42 atividades anuais com palavras. Houve uma mudança nas atividades com palavras, isso fica evidente ao percebermos que as atividades aumentaram no decorrer dos anos, mas depois diminuíram. Mais a frente aparecerá a opção por um trabalho mais vigoroso com o texto, fato que, provavelmente, justifica essa flutuação no uso de atividades com palavras.

3.5.4 Atividades com textos

Apresento, abaixo, o gráfico 10, para representar a diferença no aumento da quantidade de textos que foi se dando no decorrer dos anos.



Fonte: cadernos de planejamento da professora Lalita. Elaborado pela autora.

Comparando o gráfico 9 (que trata das atividades com palavras) com o gráfico 10 (que trata de atividades com textos), podemos perceber uma opção pelo uso do texto, pois, à medida que o trabalho com textos foi aumentando, o trabalho com palavras foi diminuindo. Provavelmente, isso se deve à importância que foi sendo atribuída ao letramento que, segundo

Colello “[...] mais do que o mero domínio do código alfabético, mais do que estar alfabetizado, importa saber o que o sujeito pode fazer com o conhecimento sobre a língua.[...]” (COLELLO, 2010, p.85).

O gráfico 10 revela que, desde o início, a professora trabalhava com textos. Mas houve uma diferença no aumento da quantidade de atividades relacionadas aos textos, que foi se dando no decorrer dos anos, um aumento expressivo quase inacreditável de 350%. Segundo a professora, isso ocorreu devido ao estímulo recebido por parte das coordenadoras, para que houvesse um investimento maior no letramento.

Embora as atividades com textos fossem se intensificando a partir de 2005, as atividades com palavras ainda eram em maior quantidade. Em 2006, houve uma quantidade maior de atividades com textos, quando comparadas às de palavras. No ano de 2011, ocorreu a mesma quantidade de atividades com textos e com palavras, justamente o ano em que decresce o número de atividades com sílabas. Em 2012, as atividades com palavras superaram as atividades com textos e, em 2013, houve uma equiparação entre as duas formas de atividades.

Isso indica que palavras e textos têm status semelhantes na opção metodológica da professora para o trabalho com o ensino da língua materna.

Percebe-se uma mudança nos trabalhos com os textos que, nos primeiros anos, existiam numa quantidade menor e foram aumentando a cada ano.

Com base nas entrevistas que realizei com a professora, quando ela diz: “então, começamos a estudar a proposta pedagógica e fomos melhorando a nossa prática e foi ficando mais fácil trabalhar com projetos, nos apoiando na Proposta Pedagógica da escola” e ainda explica “aí, depois que elas começaram a vir do Rio de Janeiro e começamos a fazer curso em Cuiabá” (LALITA, 12 mai/2014), foi possível concluir que esse aumento se deve aos estudos da Proposta Pedagógica e o consequente amadurecimento da equipe que, aos poucos foi conseguindo transferir para a prática, com auxílio das coordenadoras do Rio e Janeiro que passaram a visitar a escola.

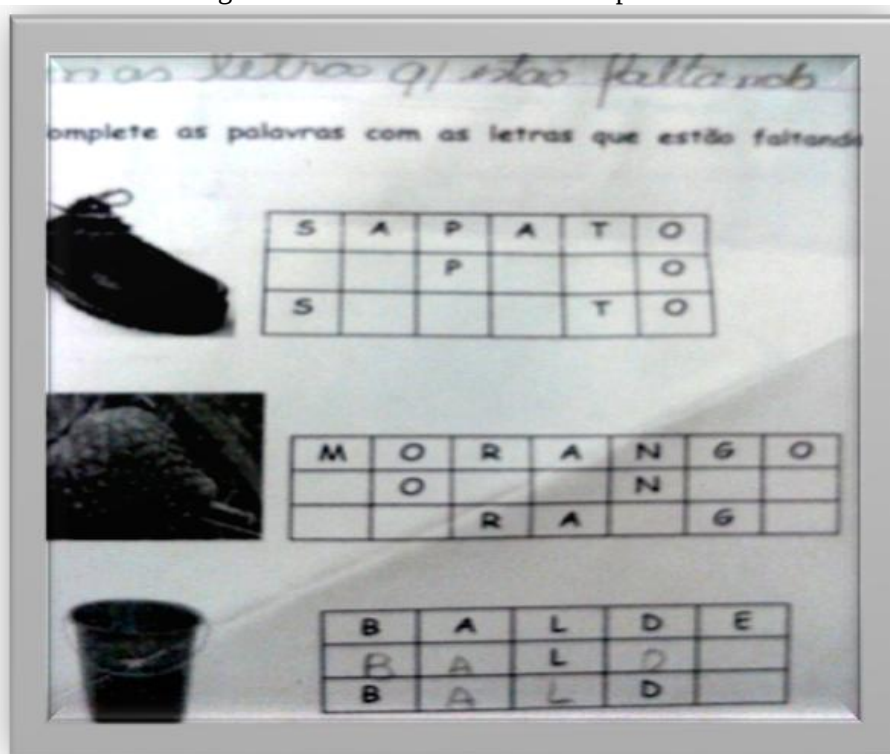
No entanto, para além do movimento interno da escola, pode-se supor que as discussões da área de alfabetização exerceram influência nas decisões da escola. É bem neste período que as demandas por processos de alfabetização na perspectiva do letramento ultrapassam o âmbito da academia, se espraiando sobre as políticas públicas e, em consequência, sobre as práticas pedagógicas.

Foi nesse momento, e com a conjugação desses fatores, que a quantidade de tarefas envolvendo a leitura e escrita aumentou, bem como passaram a ser interdisciplinares, tendo

como resultado que o trabalho com textos foi ganhando espaço no planejamento, abrindo portas para o letramento, que permaneceu em ascensão até o ano de 2013, referente ao último caderno analisado.

Considero o trabalho com textos emblemático do letramento por este representar a possibilidade de a criança vivenciar práticas reais e significativas de leitura e escrita. Se o letramento pressupõe conhecimentos e habilidades do sujeito, no sentido de viver com plenitude práticas sociais de leitura e escrita, o texto materializa essas diferentes práticas. Portanto, conhecer os textos, de diferentes gêneros, aprender a identificá-los e produzi-los, é do âmbito do letramento.

Figura 27 – Atividade com letras e palavras



Fonte: Caderno de planejamento. Ano 2006.

Figura 28 – Atividade com texto (a)

História

Os três porquinhos

Os três porquinhos muito bonitinhos fizeram suas casinhas e o lobo apareceu.

A primeira casinha, que era de palha o lobo soprou e casinha derrubou.

A segunda casinha, que era de pau, o lobo soprou e a casinha derrubou.

Mas a ultima casinha que era de pedra, o lobo soprou, soprou e a casinha em pé ficou.

Fonte: Caderno de planejamento. Ano 2006.

Figura 29 – Atividade com texto (b)

SESC - ESCOLA RONDONÓPOLIS
EDUCAÇÃO INFANTIL

Nome: BOLHA Data: 23/09/05

Complete a poesia com as palavras que estão faltando.

A bela BOLA
rola
a bela BOLA do Raul
BOLA amarela
a da Arabela
A do Raul
azul.

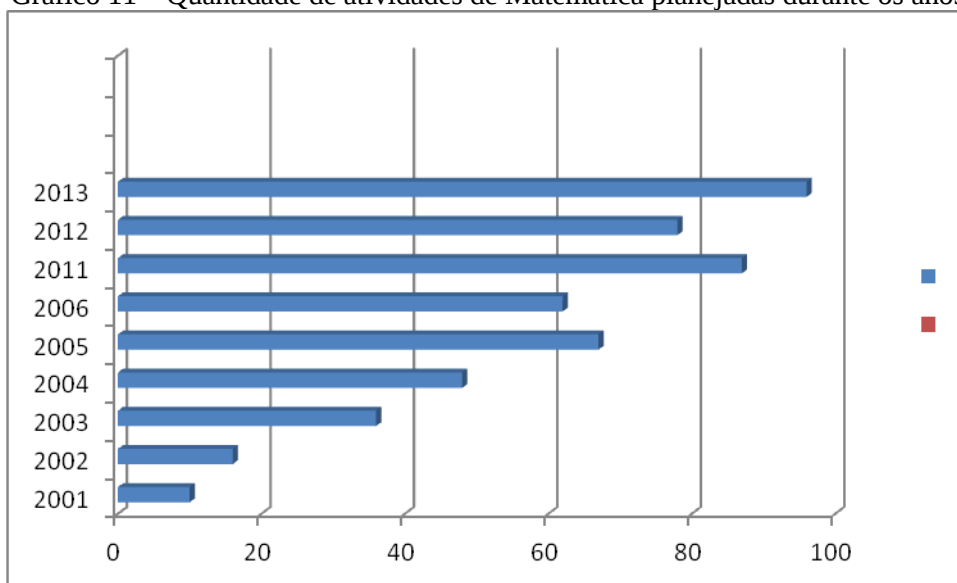
Fonte: caderno de aluno. Ano 2005. Arquivo pessoal da mãe do aluno

Como percebi, para além da variedade e incremento de atividades, que algo mudou em relação à quantidade de tarefas, perguntei à professora a razão pela qual ela havia aumentado a quantidade de tarefas. Eis a sua explicação:

Na época da recreação, nós jogávamos muito, assim... eram muitas brincadeiras livres e aí, conforme fomos mudando nossa forma de trabalhar, percebemos que os alunos tinham necessidade de mais tarefas, parece que, a cada ano que passa, ele vêm exigindo mais da gente. No início eu podia dar apenas de duas a três atividades escritas diariamente, mas a gente sentia que eles queriam mais e, então, fomos aumentando, e hoje nós damos atividades até na sexta, que antigamente nós não dávamos, era só brincadeira. (LALITA, 30 mai/2014).

O gráfico11 mostra a quantidade de tarefas de Matemática planejadas pela professora, num recorte de nove anos.

Gráfico 11 – Quantidade de atividades de Matemática planejadas durante os anos



Fonte: cadernos de planejamento da professora Lalita. Elaborado pela autora.

Podemos observar um aumento gradativo ao longo desses anos. No ano 2000 houve 10 tarefas anuais chegando a 2013 com um total de 96 tarefas anuais. Houve uma mudança, com o movimento crescente das/de tarefas de Matemática. Trata-se de aumento radical, impressionante, de a professora proporcionar, em 2013, nove vezes mais atividades de Matemática do que propunha em 2001.

Aqui, mais uma vez se confirma a opção pela alfabetização na pré-escola feita pela Escola SEMPRE.

A atividade ilustrada pela figura 30, na próxima página, está na folha do dia 09/04/12. Abaixo da atividade proposta, estão as anotações do dia. Neste dia, as crianças foram ao parque fazer a mesma atividade na prática.

Figura 30 – Atividade de Matemática

Nome: _____ () com ajuda
 () sem ajuda
 () pouca ajuda
 Turma: _____

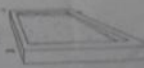
Profª: Laura
 6-2

OBSERVE AS CENAS E RESPONDA:

QUANTAS CRIANÇAS ESTÃO NAS 

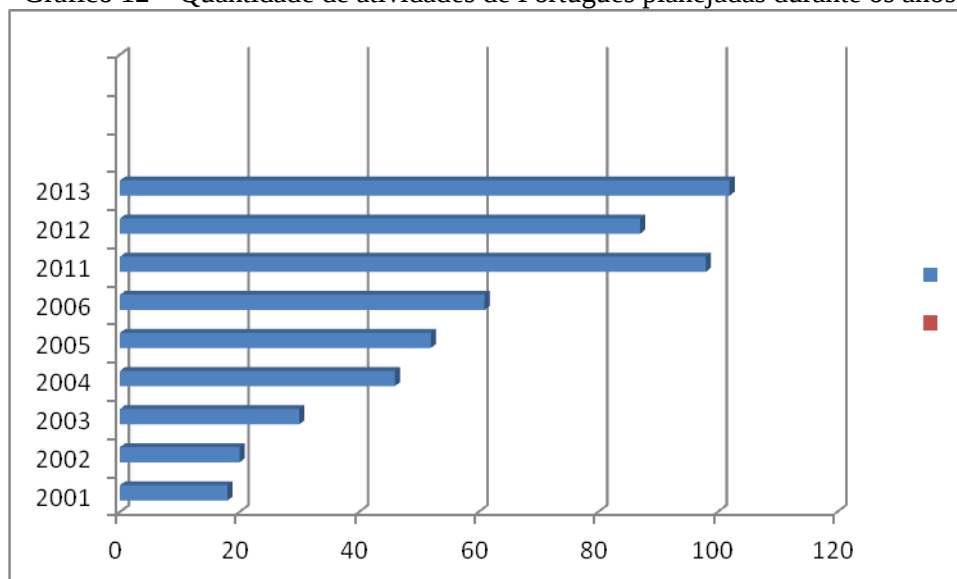
QUANTAS CRIANÇAS ESTÃO NOS 

QUANTAS CRIANÇAS ESTÃO NO 

QUANTAS CRIANÇAS ESTÃO NA 

Fonte: Caderno de planejamento. Ano 2012.

Gráfico 12 – Quantidade de atividades de Português planejadas durante os anos



Fonte: cadernos de planejamento da professora Lalita. Elaborado pela autora.

O gráfico 12 mostra a quantidade de tarefas de Português planejadas pela professora. Podemos observar um aumento gradativo ao longo desse período. No ano 2001, houve 18 tarefas anuais, chegando a 2013 com um total de 102 tarefas anuais. Isso significa que, praticamente, houve um aumento de 5 vezes nas tarefas de 2013, comparativamente ao que havia em 2001. Houve, portanto, uma mudança significativa, refletida pela curva ascendente no número de atividades de Português que foram propostas.

A figura 31, abaixo, registra um exemplo de atividade de Português desenvolvida.

Figura 31 – Atividade de Português

ESCOLA RONDONÓPOLIS
EDUCAÇÃO INFANTIL

Nome: _____ Data: _____

Complete a parlenda com desenho.

É a manhosa

que não gosta de .

Que tem medo de

e também de

Uma palmada bem dada
para quem não quer nada!

Fonte: Caderno de planejamento. Atividade do dia 02/06/05.

Esse aumento na quantidade de tarefas, segundo a professora, foi para suprir a necessidade das crianças, considerando que, às vezes, em um dia, a professora planejava uma atividade e imaginava seria suficiente, então,

[...] eu fazia contação de história, fazia listagem de palavras, reprodução de texto tal..., aí, aquilo ali, rapidinho acabava, e aí, o que eu faço? Quando você é professora há muito tempo, você ainda tem experiência e consegue jogar um bingo, alguma coisa assim. Aí, foi onde nós sentimos necessidade de aumentar o número de atividades para os alunos. (LALITA, 30 mai/2014).

Diante das análises, percebi que, além de ser uma necessidade dos alunos, esse aumento na quantidade de tarefas, se deu em função de um fator ainda mais relevante, isto é, a

mudança nos pressupostos da Educação Infantil do SEMPRE, pois, como já havia dito, no início era uma instituição com fins recreativos e, quando passou a constituir-se como escola de Educação Infantil, novas propostas de trabalho voltadas para a alfabetização foram surgindo, no aumento de tarefas, deixando claro que a professora optou por alfabetizar seus alunos.

3.6 O trabalho com diferentes gêneros textuais

Início este tópico trazendo, no quadro 7, a seguir, os gêneros textuais orais e escritos localizados nos cadernos de planejamento da professora Lalita.

Quadro 6 – Gêneros textuais orais e escritos encontrados nos cadernos de planejamento

Gêneros textuais e orais e escritos trabalhados	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Conto de fadas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Parlendas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Poesias	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Músicas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Teatro	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Calendário	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
História em quadrinhos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Regras de jogo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Fábulas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Biografias						X	X	X	X	X	X	X	X	X
Relato de experiências								X	X	X	X	X	X	X
Palestras									X	X	X	X	X	X
Receitas			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: Cadernos de planejamento da professora Lalita anos 2000 a 2013. Elaborado pela autora.

Desde o primeiro caderno analisado, o do ano 2000, percebe-se a importância que a professora dava optando por trabalhar os gêneros textuais, tanto orais quanto escritos. Diante das análises dos cadernos dos anos seguintes, isso fica evidente, e, de acordo com o meu

objetivo, que é o de verificar mudanças e permanências nas práticas pedagógicas, constatamos que, nesta categoria, houve mudança, pois percebemos um crescimento gradativo na diversidade de gêneros trabalhados e um empenho maior para explorá-los.

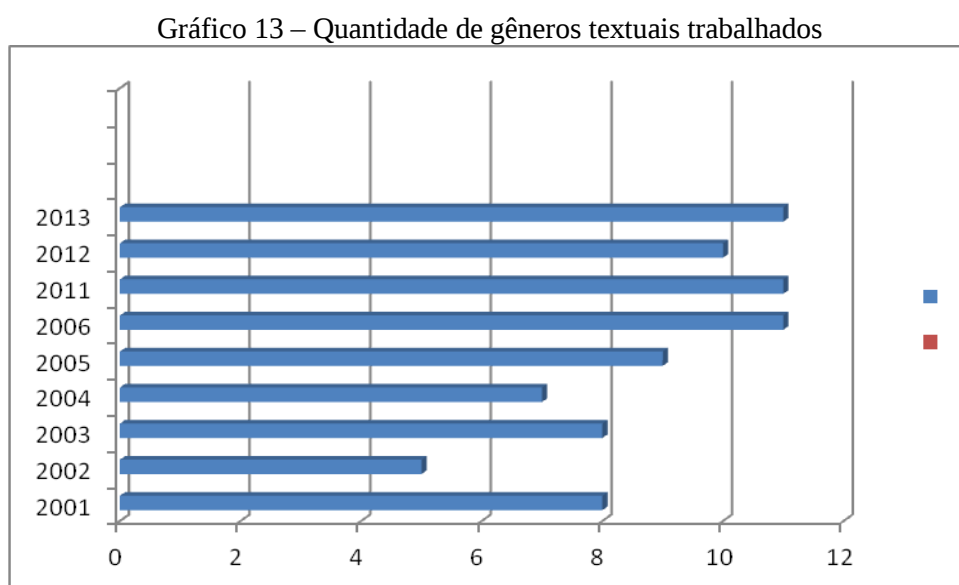
Os cadernos revelam que, no início, a professora pedia somente para que os alunos ilustrassem as histórias ou fizessem uma interpretação oral das mesmas. Aos poucos, embora os desenhos tenham sido mantidos, os textos foram sendo mais explorados, com atividades escritas, representações teatrais, caça-palavras, e isto foi acontecendo de forma interdisciplinar. As poesias eram interpretadas e declamadas pelos alunos; as receitas eram realizadas e degustadas; as apresentações teatrais aconteciam anualmente, com espetáculos abertos aos pais; as palestras eram realizadas por profissionais da área de acordo com o projeto, como, por exemplo, nutricionistas, policiais, etc.

No decorrer dos anos, de acordo com os cadernos de planejamento, muitos gêneros textuais foram sendo acrescentados para trabalhar com os alunos. Vejamos, a seguir, os gêneros textuais trabalhados em cada ano:

- **Ano 2000** – fábula, música, biografia, histórias em quadrinhos e poesias.
- **Ano 2001** – carta, vídeo de filmes, acróstico, fábulas, música, a biografia, histórias em quadrinhos e poesias.
- **Ano 2002** – carta, vídeo de filmes, acróstico, fábula, música.
- **Ano 2003** – receita, carta, vídeo de filmes, acróstico, fábula, música, cruzadinha, lista.
- **Ano 2004** – receita, vídeo de filmes, acróstico, fábula, música, cruzadinhas, listas.
- **Ano 2005** – receita, vídeo de filmes, acróstico, fábulas, músicas, cruzadinhas, listas, charadas, cartão.
- **Ano 2006** – cartaz, receita, vídeo de filmes, acróstico, fábula, música, cruzadinhas, listas, charadas, cartão e poesia.
- **Ano 2007** – cartaz, receita, vídeo de filmes, acróstico, fábula, músicas, cruzadinhas, listas, charadas, cartão e poesia.
- **Ano 2008** – cartaz, vídeo de filmes, acróstico, fábula, música, cruzadinha, lista, cartão e poesia.
- **Ano 2009** – vídeo de filmes, acróstico, fábula, música, cruzadinhas, listas, cartão e poesia.
- **Ano 2010** – vídeo de filmes, acróstico, fábula, música, cruzadinha, lista, cartão e poesia.

- **Ano 2011** – entrevista, biografia, poesias, receita, vídeo de filmes, acróstico, fábula, música, cruzadinhas, lista e poesia.
- **Ano 2012** – entrevista, biografia, poesias, vídeo de filmes, acróstico, fábula, música, cruzadinhas, listas e poesia.
- **Ano 2013** – entrevista, biografia, poesia, vídeo de filmes, acróstico, fábula, música, cruzadinhas, listas, receita e poesia.

O gráfico 13, a seguir, foi elaborado a partir das análises dos cadernos, conforme foram sendo introduzidos os gêneros textuais nos planejamentos, no decorrer dos anos.



Fonte: Cadernos de planejamento da professora Lalita.

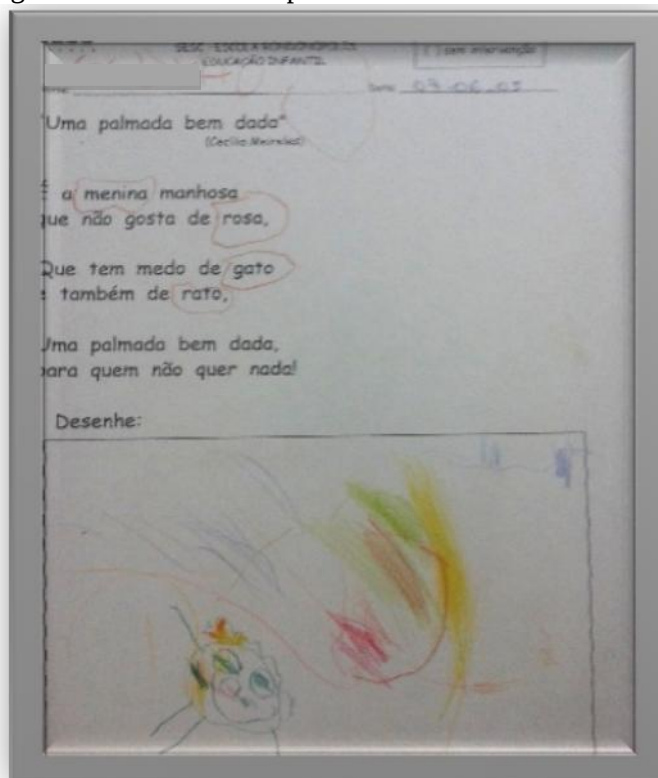
Percebe-se que, desde o ano 2000, a professora trabalhava com gêneros textuais. Neste ano, observei um total de oito gêneros. Porém, a quantidade de gêneros trabalhados teve uma queda nos anos de 2002 e de 2004, voltando a ter um aumento de aproximadamente de 25% em 2006, permanecendo com a mesma quantidade nos anos de 2006, 2011 e 2013, com um total de 11 gêneros trabalhados.

Essas atividades se repetiram nos anos seguintes, até 2013. De acordo com Marcuschi (2008b, p. 187), “os gêneros não surgem naturalmente, mas se constroem na interação comunicativa e são fenômenos sociointerativos”. Bakhtin (1997), afirma que os gêneros nos ensinam a moldar nossa fala e que, se não fossem os gêneros e se não os dominássemos, a comunicação verbal seria quase impossível. A professora, ao ser interrogada sobre o seu trabalho com gêneros textuais, declarou que:

[...] sempre trabalhamos com textos, desde a época da recreação, mas com uma abrangência diferente, as crianças não tinham muito acesso aos textos, eram mais textos contados oralmente. Após 2005, esse texto passou a ser melhor explorado, cada aluno recebia o seu, circulava as letras, as palavras, recontava, ilustrava, representava, etc. (LALITA, 30 mai/2014).

A atividade a seguir (figura 32), pertence ao caderno do ano de 2005, e apresentou aos alunos um texto da escritora Cecília Meirelles, “Uma palmada bem dada”.

Figura 32 – Atividade de poesia colada no caderno de aluno



Fonte: Caderno de aluno de cinco anos do Grupo II /2005. Arquivo pessoal da mãe do aluno.

Esta foi uma atividade de leitura, interpretação de texto e identificação de palavras, que aconteceu no ano de 2005. A biografia de alguns autores era trabalhada pelos alunos, por meio de pesquisas..

Os objetivos desta aula, de acordo com o caderno de planejamento, eram: trabalhar o gênero textual “receita”; apresentar as frutas para os alunos e trabalhar com as palavras. A professora explicou que,

Nesta atividade [...] eu perguntei para os alunos sobre as frutas que conheciam e as que mais gostavam. Eles citaram várias frutas, como maçã, pera, uva, laranja, apenas uma criança disse abacate. Neste momento, uma outra criança perguntou o que era abacate, então, resolvi trabalhar uma receita que tivesse abacate. Fui ao mercado e comprei abacate, trouxe para

eles experimentarem. A maioria deles gostou. No outro dia, fomos trabalhar a receita: escrevi no quadro os ingredientes e fizemos a receita para experimentar. Depois que todos provaram, fizeram atividades com o gênero textual “receita”. (LALITA, 30 mai/2014).

Conforme observei no caderno de planejamento e de acordo com relatos orais da professora, refere-se a uma receita de tapioca que a professora Lalita estava fazendo com os alunos, pois estava próximo à festa junina, que ocorre todos os meses de junho na escola e, na ocasião, os alunos iam dançar uma música que tinha como tema “a tapioca”. A professora relatou que, antes de começarem os ensaios da dança da festa junina, ela trabalhou a receita da tapioca interdisciplinarmente, explorando conteúdos como quantidade, tempo, interpretação de texto, formação de palavras, etc.

Ao analisar o caderno de planejamento de 2013, não encontrei essas atividades, e a professora me explicou que houve uma alteração no planejamento nesse dia e ela não a registrou no caderno.

Outro gênero trabalhado foi o calendário, vejamos abaixo uma figura (figura 36) que retrata uma aluna fazendo anotações no calendário.

Figura 33 – Aluna desenhando no calendário o que aconteceu no seu final de semana



Fonte: Acervo da escola. Ano 2009.

A figura 33 mostra uma prática que, conforme anotações nos cadernos, a professora pedia, todos os dias, para um aluno desenhando como foi o seu dia anterior, ou algo que o representasse. Desta forma, afirma a professora, “eles vão compreendendo como funciona o

calendário, identificando os nomes dos dias da semana, os números, a quantidade de dias, etc.”

A variedade de textos trabalhados de 2000 a 2013 foi aumentando significativamente.

Há quatro motivos que, acredito, tenham contribuído muito para o acréscimo no trabalho com gêneros textuais:

1. a intervenção das coordenadoras, nas visitas de acompanhamento, orientando a prática pedagógica da equipe, seguindo a Proposta Pedagógica;
2. a participação da professora nos cursos de capacitação para professores;
3. a inclusão do ensino fundamental na escola;
4. o fenômeno letramento, que trouxe novas ideias para o ensino da língua.

Atribuo esta quarta mudança à forma de se alfabetizar letrando, discussão que também perpassa a educação das crianças pequenas. Como vimos anteriormente, no cenário nacional atual, há uma dualidade bastante acirrada em relação aos objetivos da educação infantil.

No entanto, ao que tudo indica, o dilema brincar ou alfabetizar foi superado e já não se coloca para a Escola SEMPRE.

A seguir, apresento as considerações finais deste trabalho, evidenciando o percurso da pesquisa e os principais achados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessas considerações finais proponho-me a apresentar uma retrospectiva dos achados por meio das análises dos cadernos. A pergunta que direcionou o meu estudo foi: O que revelam os cadernos escolares de uma professora de Educação Infantil, em termos de permanências e mudanças nas práticas de alfabetização? Assim, o objetivo principal deste estudo foi analisar 14 cadernos de planejamento, de 2000 a 2013, de uma professora alfabetizadora, com vistas a identificar permanências e mudanças nas práticas pedagógicas.

De posse das fontes, as categorias eleitas para as análises foram: a) Os elementos paratextuais; b) Estrutura Organizacional dos planejamentos; c) Contação e/ou leitura de histórias; d) Interdisciplinaridade como opção metodológica; e) Atividades de leitura e escrita; e f) Trabalho com diferentes gêneros textuais. Esclareço que cada categoria possui subcategorias que as compõem e explicam.

Percebe-se, claramente, que, no início de suas atividades, a Escola SEMPRE priorizava as atividades de lazer e brincadeiras. Gradativamente, foi rompendo este status e transformou-se numa escola com projeto pedagógico, investindo nas atividades de alfabetização que foram caminhando para a perspectiva do letramento.

Diante das categorias estabelecidas para análises, pudemos verificar que, no decorrer de catorze anos, de 2000 a 2013, foram utilizadas dez capas distintas de cadernos. Ao analisar os cadernos, verifiquei mudanças na forma de se escrever o cabeçalho, passando de Administração Regional, para “Educação Infantil”, e, em 2005, o “Ensino Fundamental”. Isso se deve, segundo a professora e fontes documentais consultadas, ao processo de mudança de categorias e de documentações da escola.

As páginas de abertura dos cadernos variaram de acordo com os anos, demonstrando que não havia critérios para as informações nelas contidas, pois, a cada ano, a professora utilizava esta primeira página dos cadernos para fins diferentes, portanto, não houve permanência na forma de se organizar as páginas de abertura.

Houve mudanças na prática de colar os post-its com as observações da orientadora, que se iniciou em 2005, ano em que encontrei o maior número destes, um total de sete, havendo uma redução nos anos seguintes, chegando a 2013 com uma quantidade reduzida de três post-its. A professora revelou que aquilo contribuía com a prática pedagógica.

A carta escrita e digitada pela professora Lalita, que eu encontrei no caderno de 2003, me fez concluir que, naquele momento da vida profissional da professora, poderia estar ocorrendo algumas alterações, pois observei que havia revelações de aspectos importantes das

mudanças ocorridas, como: o aumento na quantidade de tarefas, as atividades interdisciplinares e a organização dos planejamentos.

Em se tratando da estrutura do planejamento, várias alterações foram acontecendo: alguns itens foram mantidos, outros foram excluídos e outros, ainda, acrescentados.

Houve mudanças na forma de organização dos planejamentos. Até 2012, a professora colocava os objetivos e a metodologia diariamente nos cadernos, e, em 2013, colocava esses itens somente nas segundas-feiras e colava as atividades em dias separados. Percebe-se que a equipe pedagógica estava em processo de adaptações, procurando uma forma de estruturar e planejamento que contemplasse todas as fases da educação infantil e, também, para que ficasse o mais organizado possível.

Os cadernos nos permitiram perceber que a professora Lalita realizava os planejamentos semanalmente e que ela não adotava nenhum material didático pronto para os alunos, ela contava com o auxílio dos livros didáticos que havia na escola para esse fim, prática essa que permaneceu desde o ano 2000 ao ano de 2013. Vejo que esta frequência semanal foi a melhor forma encontrada pela professora para realizar o planejamento, tendo em vista que, em uma semana, é possível perceber alguns avanços da turma e verificar se seria necessário retroceder ou avançar nas atividades na semana seguinte.

Em todos os dias do planejamento havia anotações de contação e/ou leitura de histórias. Conforme consta no caderno, a professora utilizava alguns gêneros textuais no início, havendo um aumento significativo na introdução do trabalho com gêneros textuais nos anos seguintes. Há evidências de que a professora também proporcionava momentos de leituras, disponibilizando livros, fantoches, incentivando dramatizações, leituras compartilhadas. Os cadernos revelam que os alunos também construíam seus materiais de alfabetização, o que se evidencia quando, nas páginas, aparecem recortes e colagens de palavras para formar palavras.

Há quatro motivos que, acredito, tenham contribuído muito para o acréscimo no trabalho com gêneros textuais. O primeiro motivo foi a intervenção das coordenadoras, nas visitas de acompanhamento, orientando a prática pedagógica da equipe, seguindo a Proposta Pedagógica; o segundo motivo foi a participação da professora nos cursos de capacitação para professores; o terceiro motivo, foi por causa da inclusão do ensino fundamental na escola e o quarto motivo foi devido ao fenômeno com novas ideias que surgiu na língua, uma nova palavra: letramento. Este se dá no bojo de intensas discussões que perpassam, inclusive, as propostas para a Educação infantil.

A passagem da disciplinarização para a interdisciplinaridade revela-se de forma clara, apontando para uma opção metodológica da escola, apropriada pela professora. Assim, depois de alguns anos de experiência da professora, e após realizar cursos e receber apoio pedagógico, as atividades passaram a ser elaboradas de forma interdisciplinar, pois, nos cadernos dos primeiros anos analisados, não havia indícios de atividades interdisciplinares. No entanto, a partir de 2004, este tipo de atividade começa a ganhar força, revelando-se, nos anos seguintes, a principal opção metodológica da professora e da escola. Percebi que, a cada ano, o planejamento foi ficando mais organizado e, diante das observações em anexo, escritas no caderno, com o passar dos anos, houve mais flexibilidade na forma de colocar em prática o planejamento, alterando as atividades, algumas vezes improvisadas. Os cadernos nos permitiram perceber que a professora trabalhou com uma média de dois projetos anuais. Penso que a professora possa ter trabalhado com projetos nos outros anos também, porém não há informações a esse respeito nos cadernos de tais anos. A professora Lalita relatou que muitos projetos eram previamente escolhidos pela equipe pedagógica nas capacitações de professores que, todos os anos, no mês de janeiro, acontecem em Cuiabá, e que ela também escolhia outros temas para serem trabalhados.

No início da carreira, conforme relato da professora, ela ficava presa somente aos conteúdos didáticos da grade curricular, sem perceber realmente o que os alunos precisavam para se desenvolver, mas as falas dos alunos levaram-na a refletir e criar objetivos de acordo com a realidade deles. Desse modo, as dificuldades que os alunos apresentavam no processo de aprendizagem foram diminuindo.

A professora se empenhava também no trabalho com Arte, envolvendo os grandes pintores, músicas e teatro, trabalhos estes que aconteciam, na maioria das vezes, de forma interdisciplinar, voltados para o letramento.

Na quantidade de brincadeiras, também houve sensíveis alterações. Embora tenha permanecido esta prática, ficou evidente a redução na quantidade das mesmas, sendo possível notar que, conforme aumentava a quantidade de tarefas relativas aos conteúdos escolares, diminuía a quantidade de brincadeiras.

As avaliações eram realizadas através de registros diários sobre o desenvolvimento do aluno e concluídas com relatórios, entregues aos pais, em um dia específico de reunião de pais e mestres, porém, conforme observei por meio de análises dos cadernos, houve mudança nessa prática, pois, nos anos de 2000, 2001, 2003, 2005, 2011 e 2013 a professora não anotava a avaliação no caderno de planejamento.

De acordo com as análises realizadas nas atividades dos alunos, encontrei três tipos diferentes de relatórios. Estes documentos foram ficando mais elaborados e detalhados, proporcionando mais informações sobre as crianças aos pais, uma vez que estes eram entregues aos responsáveis, pelas professoras, todo final de bimestre. Os relatórios de três irmãos de idades diferentes, que eu encontrei nas pastas dos alunos, apresentaram alterações na estrutura. Acredito que, com o passar dos anos, a equipe pedagógica foi adequando os relatórios de forma que as informações sobre os alunos chegassem aos pais de maneira mais completa.

Há indícios, também, nos cadernos de planejamento, de que as atividades ficaram mais elaboradas, com o passar do tempo. Mais que isso, houve a grande mudança por meio da opção pela alfabetização propriamente dita. Assim, no início havia poucas atividades com letras, ocorrendo um aumento dessas atividades no decorrer dos anos. Houve um crescimento nas atividades para se trabalhar as letras e uma queda das atividades com sílabas. Desde o início, houve atividades com palavras e esse número foi sendo elevado ao longo dos anos, havendo uma queda nessa quantidade em 2006, retomando um crescimento em 2011, chegando a 2013 com um total de 42 atividades anuais com palavras.

As atividades com textos foram aumentando, porém, com palavras ainda eram em maior quantidade. Em 2006 houve uma quantidade maior de atividades com textos comparadas às de palavras. No ano de 2011, houve a mesma quantidade de atividades com texto e com palavras. Em 2012 as atividades com palavras superaram as atividades com texto e, em 2013, houve uma equiparação entre as duas formas de atividades.

Os cadernos de planejamento revelam que a professora sempre explorava o texto, perguntando nomes dos personagens, mostrando as gravuras, atentando para o lugar onde acontece a história, as vestimentas, as cores e os objetos, dando oportunidade para as crianças manusearem os livros, que já ficavam ao seu alcance, etc. Ou seja, está claro que a professora trabalhava com aspectos relacionados ao letramento. Fica evidente que o conceito de letramento foi chegando na escola e mudando a prática pedagógica no momento que houve um investimento maior no trabalho com os gêneros textuais.

Nos cadernos havia anotações quanto à forma de organizar os alunos, e houve permanência nesta forma de organização, sendo que, para realizar as atividades, desde o ano 2000, os alunos sentavam em grupos de quatro crianças.

Dito isso, penso que os objetivos específicos que eu pretendia atingir com esta pesquisa foram alcançados quando percebi as metodologias e as estratégias utilizadas pela professora, as quais estão descritas acima, e, apesar de eu não ter encontrado, nos cadernos de

planejamento, referências de autores que serviram como base para as influências teóricas sobre o processo de ensino da língua materna, a professora revelou que, no curso de Magistério, estudou as obras de Magda Soares e Emilia Ferreiro, Paulo Freire, Ana Teberosky, Lev Vygotsky e Jean Piaget e adotava os ensinamentos desses renomados autores no trabalho com a Educação Infantil.

Diante das análises dos cadernos fica evidente que houve um crescimento gradativo na diversidade de gêneros trabalhados e um empenho maior para explorar estes gêneros, deixando a hipótese que houve a introdução do letramento na sala de aula e um investimento gradativo nessa maneira de alfabetizar.

Um dos dados mais emblemáticos encontrados nas fontes foi a forte intensificação das atividades de leitura e escrita ocorrida ao longo dos anos, e em poucos anos. Muito provavelmente, os estudos sobre letramento e sobre alfabetização com textos, somados a uma maior capacidade profissional da professora e à orientação curricular da escola são responsáveis por tantas alterações. Nota-se, por um lado, o fraco trabalho com letras e sílabas nos anos 2001 a 2003, somado à quase inexistência de trabalho com texto. Por outro lado, vemos o aumento significativo deste trabalho específico com a língua e a introdução do estudo do texto, a partir de 2005. Preponderam, ainda, quase em todos os anos, as atividades com palavras, evidenciando a preocupação com a sistematização do sistema de escrita alfabética.

Foi perceptível que a forma de trabalhar com a alfabetização foi se modificando a cada ano, abrindo espaço para a inserção do letramento, que ganhou forças, paulatinamente, com o enriquecimento do trabalho interdisciplinar com os gêneros textuais que a professora realizava.

Finalmente, respondendo à minha pergunta, observo que constatee diversas mudanças nas práticas pedagógicas da professora Lalita. De um ano para o outro, dentro do período de 2000 a 2013, muitas modificações aconteceram nas categorias que me propus a analisar. As capas dos cadernos são diferentes; os cabeçalhos ganharam novas formas de se escrever por causa das mudanças de categoria da instituição; a cada ano as páginas de abertura eram utilizadas para fins diferentes; os post-it que a orientadora colava nos cadernos diminuíram; os itens que serviam para organizar o planejamento foram se modificando a cada ano; as tarefas, que antes eram preparadas por disciplina, passaram a ser interdisciplinares; iniciou-se, a partir de 2003, um empenho maior nos trabalhos com projetos; o trabalho com Arte, que antes resumia-se em desenhos e confecção de lembrancinhas, ganhou novos interesses, como a música, o teatro e projetos sobre Candido Portinari; as brincadeiras, embora tenham

continuado com frequência, caíram em quantidade para dar lugar às atividades em sala de aula, porém, muitas vezes, utilizando o lúdico para realizá-las; as avaliações diárias, realizadas nos cadernos, permaneceram de 2004 a 2011, deixando de aparecer nos cadernos de 2012 e 2013; as atividades de leitura ganharam qualidade, valorizando e investindo no letramento e os gêneros textuais foram se ampliando, a cada ano, em termos de quantidade e de qualidade.

Diante desses resultados, acredito que alcancei o objetivo principal deste trabalho, que era o de analisar catorze cadernos de planejamento, de 2000 a 2013, de uma professora da Educação Infantil, com vistas a identificar permanências e mudanças nas práticas pedagógicas.

Confirma-se aqui o valor das fontes encontradas. Como disse, no início deste trabalho, os cadernos escolares são portadores de cultura escolar que possibilitam a interrogação e análise de práticas pedagógicas. Estes documentos consolidaram um território profícuo para a pesquisa sobre como a cultura e os saberes se constroem no interior de estruturas complexas como as escolas, e também como as pessoas absorvem uma cultura e são, ao mesmo tempo, produtoras de culturas.

Assim, os Cadernos de Planejamento analisados revelaram aspectos da cultura escolar, da história da instituição Escola SEMPRE, da história da alfabetização e da prática da professora Lalita.

Muito há, ainda, a ser lembrado, pois as fontes são emblemáticas para a reconstrução desta história e não foram esgotadas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. **O direito das crianças à educação infantil**. *Pro-Posições*, Campinas, v. 14, n. 3 (42), p. 13-24, 2003. Campinas, v. 14, n. 3 (42), p. 13-24, 2003.
- ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros; CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **Circulação de cartilhas e ensino de leitura em Mato Grosso**: uma contribuição à história da alfabetização (1927-1977). In: Congresso luso-brasileiro de história da educação, 6., Anais... [S. l.]. 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. In: Amélia Domingues de Castro e Anna Maria Pessoa de Carvalho (Orgs.). **Ensinar a Ensinar**. São Paulo, 2001.
- 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.
- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- ARÓSTEGUI, Júlio. **Teoria e método**/ Júlio Aróstegui; tradução Andréa Dore; revisão técnica Jobson de Andrade Arruda. – Bauru, SP: Edusc, 2006.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação**: conflitos/acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984.
- _____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.
- BARROS, José D'Assunção Mouseion, n.12, ago/2012.
- BARROS, Miguel Daladier. **Educação Infantil**: o que diz a legislação. Disponível em <http://www.lfg.com.br>. Acesso em: novembro de 2008.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São. Paulo: Brasiliense, 1994
- BRASIL. Ministério da Educação - MEC, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**.
- BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do projeto**. 5. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2002.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAUDEL, Fernand. **A identidade da França: o espaço e a história**. São Paulo: Globo. v. 1. 1989.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989) Revolução Francesa da historiografia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia dos professores. In: F. F. Sisto, G.de Oliveira, & L. D. T. Fini (Orgs.). **Leituras de psicologia para formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **Da oralidade à escrita: a produção do texto narrativo no contexto escolar**. Cuiabá-MT: UFMT/INEP/MEC, 2000.

CARVALHO, Ana Maria Almeida. et al. (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005 e 2007.

CERTEAU, Michel de. A Operação Historiográfica. In: CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CHARTIER, A. M. **Os cadernos escolares: organizar os saberes, escrevendo-os**. Revista de Educação Pública, Ed. UFMT, Brazil, 32, set-dez 2007.

_____. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

_____. **Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária**. Revista Brasileira da História da Educação. Nº 3, 2002. p. 9-26.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história**. 2. ed. México: Fondo de Cultura Economica. (2000).

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria & Educação**, 2, 1990.

COLELLO, Silvia Mattos Gasparian. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2004.

CUNHA, M. T. S. No tom e no tema: escritas ordinárias na perspectiva da cultura escolar (segunda metade do século XX). In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007.

FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: Faria, A. L. G. e Palhares, M. S. (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5 ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2005.

_____. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial - Out. 2005.
Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

FAZENDA, Ivani. ***A Interdisciplinaridade: um projeto em parceria***. São Paulo: Loyola, 1993.

FEIL, Iselda Terezinha Sausen. ***Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo***. 13 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

FEBVRE, Lucien. ***Combates pela História***. 2. ed. Tradução de Leonardo Martinho Simões e Gisela Moniz. Lisboa: Editorial Presença Ltda, 1985.

FERRAZ, Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resende. ***Arte na educação escolar***. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, Emilia. ***Cultura escrita e educação: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres***. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

_____. ***Alfabetização em Processo***. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. ***A Psicogênese da Língua Escrita***. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985, 284p.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. ***História da Alfabetização: Produção, difusão e circulação de livros***. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2003.

GADOTTI, Moacir. ***Perspectivas Atuais da Educação***. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GANDIN, Danilo. ***O planejamento como ferramenta de transformação da prática educativa***. Disponível em: [www.maxima.art.br/arq-palestras/planejamento como ferramenta](http://www.maxima.art.br/arq-palestras/planejamento%20como%20ferramenta)www.maxima.art.br/arq-palestras/planejamento. 2008

GANDINI, Lella. ***Espaços educacionais e de envolvimento pessoal***. Porto Alegre. Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

GARCIA, Regina Leite. ***A Educação numa Plataforma de Economia Solidária***. A página da educação, nº 64, ano 7, janeiro 1998.

GARCIA, Regina Leite (Org). ***A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática***. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. A pedagogia de amanhã. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (orgs.). ***A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias***. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GINZBURG, Carlo. ***A micro-história e outros ensaios***. Ed Bertrand Brasil Rio de Janeiro-RJ, 1989.

GONDRA, José Gonçalves (org); VIEIRA, Carlos Eduardo...[et al]. **Pesquisa em história da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro, 2005.

GRENDL, 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.

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

HÉBRARD, J. **Por uma bibliografia material das escritas ordinárias**: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX e XX). Trad. Lalita Hansen. História da Educação/ SBHE. Campinas: Editora Autores Associados, n. 1 jan/jun., 2001.

HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. **Os projetos de trabalho**: uma forma de organizar os conhecimentos escolares. O conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando; MONTSERRAT, Ventura. Os projetos de trabalho: uma forma de organizar os conhecimentos escolares. In: _____. **A organização do currículo por Projetos de Trabalho**. 5ª edição, Porto Alegre: Artmed, 1998.

HYPOLITTO, Dineia. **A formação do professor em descompasso com a realidade**.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JOLIBERT, Josette. **Formando Crianças Leitoras**. Tradução de B. C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n.1, p.9-44, 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.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

KUHLMANN JR. Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M.T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida, CALAZANS, M. Julieta C., GARCIA, Walter. **Planejamento e educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. **Quando falam as professoras alfabetizadoras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LE GOFF, Jacques (1924). **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão... [et al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios).

LE GOFF, Jacques, (1924). **História e memória** / Digital Source, 1992.

_____. **Memória**. In: LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5. Campinas, SP: UNICAMP, 2003, p. 419-476, 1995.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Pedagogia de Projetos: intervenção no presente. **Revista Presença Pedagógica**, v. 2, n 08. Belo Horizonte: Dimensão, Mar./Abr., 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação**. 2012.

_____. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001

_____. **Didática**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992 (Coleção Magistério – 2º grau. Série Formação do Professor).

LIMA, Gisele Ramos. **Uma análise dos exercícios com sílabas em diários de classe de professoras alfabetizadoras (1973-2010)**. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2013.

LUCK, Heloísa. **Pedagogia da interdisciplinaridade. Fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS FILHO, José Altino. **Alfabetização e Educação Infantil**. Gedin/Udesc 2014

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2005.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar?** 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Cadernos à vista: Escola, Memória e Cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos. **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento**: planejando a educação para o desenvolvimento. 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: (São Paulo/ 1876-1994). São Paulo: Editora Unesp: VONPED, 2000.

_____. **Educação e letramento**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

NEVES, Fátima Maria. História da Educação no Brasil – Considerações historiográficas sobre a sua constituição. In: ROSSI, E. R.; RODRIGUES, E. & NEVES, F. M. (Org.) **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. Maringá: EDUEM, 2005.

NUNES. Clarice. **História da educação**: espaço do desejo. v. 9, nº 47, jul/set, 1990. INEP/Brasília.

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

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O Currículo **Na Educação Infantil**: O Que Propõem as Novas Diretrizes Nacionais? Perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, Mercado dos professores. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político- pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PÉREZ, C. L. V. Professoras alfabetizadoras: histórias plurais, práticas singulares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PERES, Eliane; BARUM, S. T. O ditado escolar sob o enfoque histórico: um estudo a partir de cadernos de crianças em processo de alfabetização (1943-2007). In: 14º Encontro da ASPHE - Associação Sul-riograndense de Pesquisadores em História da Educação, 2008, Pelotas. **Anais do 14º Encontro da ASPHE**. Pelotas: UFPel, 2008. v. 1. p. 1-12.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PRETI, Dino. **Análise e Descrição do Texto (do Discurso) Falado**. Petrópolis: Vozes, 1995.

Projeto Político Pedagógico. SEMPRE Escola, 2014.

Proposta Pedagógica da Educação Infantil. SEMPRE Escola, 2001.

REVERBEL, Olga Garcia. **Um Caminho do Teatro na Escola**. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

SANTOS, Anabela Almeida Costa e. **Cadernos escolares na primeira série do ensino fundamental**: funções e significados. 2002.

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.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos Ontológicos e históricos. In: Trabalho encomendado pelo GT – Trabalho e Educação, apresentado na 29ª Reunião da ANPED no dia 17 de outubro de 2006, em Caxambu.

_____. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 28-35, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584.

SCHETTERT, Lenir Santos. **Alfabetização**: Vivendo e Construindo a vida. 1985.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio** n. 29 fev/abr 2003. UFMG/FaE, 2006, v. 1, p. 257-276.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo: Libertat, 1995.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.

Vieira, Cícera Marcelina. **O uso de cartilhas no processo de alfabetização: um estudo a partir de cadernos de planejamento de uma professora (1983-2000)** / Eliane Peres, orientadora. — Pelotas, 2014. Vie 212 f. : il.

_____. **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998.

VIÑAO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: Viñao Frago, A.; Escolano, B. **Currículo, espaço e subjetividade**. Rio de Janeiro: D&PA, 1998.

_____. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. **O brincar e o criar**: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação. Londrina: O autor, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Roteiro para análises dos cadernos

Ano	2000 - 2º semestre
Capa	Encapado de papel camurça amarelo nº de telefone fixo no verso.
Página de abertura	Número de celular e nomes de 17 crianças com anotações de pg 6,00 na frente de cada nome.
Medida	203x280mm
Cor	Amarelo
Características das folhas	Amareladas em decorrência do tempo
Imagens	Não há
Abertura	Lista de nomes de alunos 8 alunos do período matutino e cronograma de atividades semanais da educação infantil (Matutino P. 1 e vespertino p. 2)
Nº de páginas	100
Atividades de Matemática	7
Atividades de Português	9
Atividades de Artes	60
Atividades interdisciplinares	Não há
Atividades Manuscritas	Não há só há tópicos das atividades
Atividades Mimeografadas	Não há
Atividades digitalizadas	Não há
Post it da orientadora	Não há
Quantidade de alunos listados	17
Cronogramas de atividades semanais	1 Pags 01 (matutino) e 02 (vespertino)
Anotações nas páginas finais	Projeto sobre Monteiro Lobato p.77
Cabeçalho	SEMPRE Administração Regional em Mato Grosso
Itens no calendário escolar	Não há
Total de dias letivos	76
Projetos	1- Monteiro Lobato
Início e final do planejamento	De 31 de julho a 30 de novembro

Atividades com palavras	9
Atividades com sílabas	2
Atividades com textos	Não há
Atividades de desenhar	70
Jogos e brincadeiras	78
Avaliação diária	Não há

Roteiro para análise dos cadernos

Ano	2001 anual
Capa	Caderno universitário de dez matérias, capa dura da marca Fram, com uma figura de um personagem chamado “Papa Goiaba” abaixo da figura, uma prancha de windsurf na capa, nas cores amarela e azul.
Cor	Amarelo e azul
Medida	203x280mm
Imagens	Não há
Página inicial	Informações pessoais da professora
Página de Abertura	Calendário 2001
Nº de páginas	200
Atividades de Matemática	10
Atividades de Português	18
Atividades de Artes	60
Atividades interdisciplinares	Não há
Atividades Manuscritas	Não há
Atividades Mimeografadas	Não há
Atividades digitalizadas	Não há
Post it da orientadora	Não há
Quantidade de alunos listados	18
Cronogramas de atividades semanais	1 Pags 126 e 130
Anotações nas páginas finais	Nome, peso e altura de 20 alunos e uma relação dos nomes dos alunos com pg na frente
Cabeçalho	SEMPRE Centro Parque de Rondonópolis

Itens no calendário escolar	20 sendo: início das aulas, término das aulas, início do bimestre, sábado, domingo, férias, recesso, feriado, reunião com os pais, reunião pedagógica, matrícula, planejamento, dia letivo, sábado letivo, 1 bím, 2º bím, 3º bím e 4º bím
Total de dias letivos	202
Projetos	Não há
Início e final do planejamento	De 30 de janeiro a 07 de dezembro
Atividades com palavras	23
Atividades com sílabas	5
Atividades com textos	Não há
Ativid de desenhar	70
Jogos e brincadeiras	180
Avaliação diária	

Roteiro para análise dos cadernos

Ano	2002 anual
Capa	Capa dura com figuras de cerejas vermelhas no centro, uma borboleta verde no canto superior esquerdo e o nome da professora, escrito na máquina de datilografar, colado no canto inferior esquerdo
Cor	Vermelho e preto
Medida	203x280mm
Imagens	Não há
Página inicial	Informações pessoais da professora
Página de Abertura	Calendário 2002
Nº de páginas	200
Atividades de Matemática	16
Atividades de Português	20
Atividades de Artes	60
Atividades interdisciplinares	Não há
Atividades Manuscritas	Não há
Atividades Mimeografadas	Não há
Atividades digitalizadas	Não há
Post it da orientadora	Não há

Quantidade de alunos listados	18
Cronogramas de atividades semanais	2 Pags 126 e 130
Anotações nas páginas finais	Nome, peso e altura de 20 alunos e uma relação dos nomes dos alunos com pg na frente.
Cabeçalho	SEMPRE Centro Parque de Rondonópolis
Itens no calendário escolar	19
Total de dias letivos	200
Projetos	Não há
Início e final do planejamento	De 29 de janeiro a 06 de dezembro.
Atividades com palavras	9
Atividades com sílabas	5
Atividades com textos	Não há
Atividades de desenhar	78
Jogos e brincadeiras	150
Avaliação diária	Não há

Roteiro para análise dos cadernos

Ano	2003 anual
Capa	Com 3 anjos com tons pasteis
Cor	Amarelo, bege e azul
Medida	203x280mm
Imagens	Não há
Página inicial	Calendário de 2003
Página de Abertura	Relação de nomes dos alunos 22 alunos do período matutino e 19 vespertino
Nº de páginas	200
Atividades de Matemática	36
Atividades de Português	30
Atividades de Artes	67
Atividades interdisciplinares	Não há
Atividades Manuscritas	Não há
Atividades Mimeografadas	Não há

Atividades digitalizadas	Não há
Post it da orientadora	Não há
Quantidade de alunos listados	22 matutino e 19 vespertino.
Cronogramas de atividades semanais	39
Anotações nas páginas finais	Horas trabalhadas da professora, folgas em haver e folgas compensadas.
Cabeçalho	Centro Parque de Rondonópolis- educação Infantil-
Itens no calendário escolar	20
Total de dias letivos	203
Projetos	1 p. 03 (Eu e o outro - universo a ser descoberto), 1 p. 159 (Literatura - uma história de muitos autores)
Início e final do planejamento	10-01-2003 a 28-11-2003
Atividades com palavras	54
Atividades com textos	Não há
Atividades de desenhar	78
Jogos e brincadeiras	189
Avaliação diária	Não há

Roteiro para análise dos cadernos

Ano	2004
Capa	Com a escrita “Grafite Music” na parte superior, Com quatro perfis de homens com instrumentos musicais nas mãos, um código de barras em vermelho e preto no canto inferior esquerdo.
Cor	Branco, vermelho e preto
Medida	203x280mm
Imagens no interior	Não há
Página inicial	Calendário de 2004
Página de Abertura	Relação de nomes dos alunos 22 alunos do período matutino e 20 vespertino
Nº de páginas	200
Atividades de Matemática	48
Atividades de Português	46
Atividades de Artes	69
Atividades interdisciplinares	Não há

Atividades Manuscritas	Não há
Atividades Mimeografadas	Não há
Atividades digitalizadas	Não há
Post it da orientadora	Não há
Quantidade de alunos listados	22 matutino e 20 vespertino
Cronogramas de atividades semanais	40
Anotações nas páginas finais	Nomes de cinco alunos
Cabeçalho	Centro Parque de Rondonópolis - educação Infantil-
Itens no calendário escolar	20
Total de dias letivos	200
Projetos	Não há
Início e final do planejamento	02-02-2004 a 12-12-2004
Atividades com palavras	59
Atividades com sílabas	30
Atividades com textos	Não há
Atividades de desenhar	78
Jogos e brincadeiras	200
Avaliação diária	Não há

Roteiro para análise dos cadernos

Ano	2005
Capa	Logotipo do SEMPRE
Cor	Azul e branco
Medida	203x280mm
Imagens	Personagem Jolie
Página inicial	Não há
Página de Abertura	Nome dos 20 alunos matutino e 22 vespertino
Nº de páginas	200
Atividades de Matemática	67
Atividades de Português	52
Atividades de Artes	69
Atividades interdisciplinares	56

Atividades Manuscritas	Não há
Atividades Mimeografadas	Não há
Atividades digitalizadas	107
Post it da orientadora	7
Quantidade de alunos listados	20 matutino 22 vespertino
Cronogramas de atividades semanais	3
Anotações nas páginas finais	Feira do conhecimento. Lista de materiais, data do teatro p. 300 nome, telefone e data de nascimento dos alunos quantidade de folgas a tirar nomes dos alunos com pg na frente (referente a um passeio)
Cabeçalho	Escola de Educação Infantil e Educação Fundamental de I a IV - SEMPRE Escola Rondonópolis
Itens no calendário escolar	13
Total de dias letivos	201
Projetos	1
Início e final do planejamento	14-02 a 30-11
Atividades com palavras	59
Atividades com sílabas	29
Atividades com textos	43
Atividades de desenhar	78
Jogos e brincadeiras	103
Avaliação diária	189

Roteiro para análise dos cadernos

Ano	2006 anual
Capa	Personagem Jolie
Cor	Rosa e amarelo
Medida	203x208 mm
Imagens	Não há
Página inicial	Informações pessoais da professora
Página de Abertura	Lista com Nomes dos alunos, data de nascimento telefone e nomes dos responsáveis pelos alunos
Nº de páginas	200
Atividades de Matemática	62

Atividades de Português	61
Atividades de Artes	79
Atividades interdisciplinares	59
Atividades Manuscritas	Não há
Atividades Mimeografadas	Não há
Atividades digitalizadas	77
Post it da orientadora	4
Quantidade de alunos listados	22 matutino e 22 vespertino
Cronogramas de atividades semanais	2
Anotações nas páginas finais	Folgas a tirar e alunos que levaram telas de pintura
Cabeçalho	Escola de Educação Infantil e Educação Fundamental de I a IV - SEMPREScola Rondonópolis
Itens no calendário escolar	14
Total de dias letivos	202
Projetos	3
Início e final do planejamento	07-02 a 04-12
Atividades com palavras	23
Atividades com sílabas	35
Atividades com textos	41
Atividades de desenhar	89
Jogos e brincadeiras	80
Avaliação diária	198

Roteiro para análise dos cadernos

Ano	2007 um semestre e meio
Capa	Logotipo do SEMPREScola
Cor	Azul e branco
Medida	203x280mm
Características das folhas	Amareladas com o tempo
Imagens	Logotipo da escola
Página inicial	Dados pessoais da professora
Página de Abertura	Cronograma semanal dos grupos 1, 2, 3 e primeiro ano

Nº de páginas	200
Atividades de Matemática	48
Atividades de Português	45
Atividades de Artes	87
Atividades interdisciplinares	54
Atividades Manuscritas	Não há
Atividades Mimeografadas	Não há
Atividades digitalizadas	54
Post it da orientadora	13
Quantidade de alunos listados	18 matutino e 23 vespertino
Cronogramas de atividades semanais	1
Anotações nas páginas finais	Nomes dos alunos que iam participar do teatro, nomes dos alunos que iam participar da mini olimpíada, relação de convidados para o aniversário do filho da professora, lista dos alunos que iam participar da festa junina, rascunho de um bilhete para mãe de um aluno, lista de itens para o aniversário.
Cabeçalho	Escola de educação infantil e educação fundamental SEMPRE escola.
Itens no calendário escolar	30
Total de dias letivos	140
Projetos	5
Início e final do planejamento	06-02-07 a 28-09
Atividades com palavras	10
Atividades com sílabas	10
Atividades com textos	25
Atividades de desenhar	65
Jogos e brincadeiras	45
Avaliação diária	76

Roteiro para análise dos cadernos

Ano	2008 2º semestre
Capa	Logo do SEMPRE com um adesivo de uma personagem de desenho animado (princesa) no canto inferior esquerdo
Cor	Azul e branco

Medida	203x280mm
Imagens	Logotipo da escola
Características das folhas	Branças , com campo para data no canto superior esquerdo e o logotipo do SEMPRE no canto superior direito
Página inicial	Informações pessoais da professora
Página de Abertura	Planejamento do dia 18/08/08
Nº de páginas	200
Atividades de Matemática	43
Atividades de Português	34
Atividades de Artes	67
Atividades interdisciplinares	34
Atividades Manuscritas	Não há
Atividades Mimeografadas	Não há
Atividades digitalizadas	42
Post it da orientadora	6
Quantidade de alunos listados	Não há uma lista formal mas no final do caderno há uma relação de nomes dos alunos com pg na frente no total de 18 matutino e 23 vespertino.
Cronogramas de atividades semanais	Não há
Anotações nas páginas finais	A data Feira do conhecimento 26 e 27 de Nov. , uma frase brincando e aprendendo com experimentos, conta que penso ser um gastos do mês.
Cabeçalho	Escola de educação infantil e educação fundamental I a IV – SEMPRE escola Rondonópolis
Itens no calendário escolar	24
Total de dias letivos	102
Projetos	3 frutas, transito e Portinari
Início e final do planejamento	18-08-08 a 18-12 colar o bilhete da aluna escrito em rosa
Atividades com palavras	34
Atividades com sílabas	Não há
Atividades com textos	10
Ativid de desenhar	34
Jogos e brincadeiras	67
Avaliação diária	100

Roteiro para análise dos cadernos

Ano	2009 2º semestre
Capa	Com logotipo do SEMPRE
Cor	Azul e branco
Medida	203x280mm
Características das folhas	Branças, com campo para data no canto superior esquerdo e o logotipo d SEMPRE no canto superior direito.
Imagens	
Página inicial	Dados pessoais da professora
Página de Abertura	Relação de 23 alunos do vespertino E 23 vespertino
Nº de páginas	200
Atividades de Matemática	40
Atividades de Português	45
Atividades de Artes	64
Atividades interdisciplinares	23
Atividades manuscritas	Não há
Atividades mimeografadas	Não há
Atividades digitalizadas	3
Post it da orientadora	2
Quantidade de alunos listados	23 e 23
Cronogramas de atividades semanais	2 um matutino e um vespertino
Anotações nas páginas finais	Nomes de alunos com personagem do teatro e datas de reuniões de agosto setembro e outubro
Cabeçalho	Idem 2008
Itens no calendário escolar	22
Total de dias letivos	100
Projetos	2. Candido Portinari e trânsito
Início e final do planejamento	11-08-09 a 07-12-09
Atividades com palavras	23
Atividades com textos	20
Atividades de desenhar	35
Jogos e brincadeiras	45
Avaliação diária	89

Roteiro para análise dos cadernos

Ano	2010 1º semestre
Capa	Logotipo do SEMPRE com um adesivo escrito “me amarro em Jesus no canto superior direito
Cor	Azul e branco
Medida	203x280mm
Imagens	Logotipo da escola
Características das folhas	Papel reciclado
Página inicial	Dados pessoais da professora
Página de Abertura	Horário de educação física matutino e vespertino
Nº de páginas	200
Atividades de Matemática	39
Atividades de Português	43
Atividades de Artes	46
Atividades interdisciplinares	28
Atividades manuscritas	Não há
Atividades mimeografadas	Não há
Atividades digitalizadas	2
Post it da orientadora	3
Quantidade de alunos listados	24 matutino 23 vespertino
Cronogramas de atividades semanais	Não há
Anotações nas páginas finais	2 desenhos de roupas
Cabeçalho	Idem 2009
Itens no calendário escolar	25
Total de dias letivos	106
Projetos	2 trânsito e Portinari
Início e final do planejamento	02-02- 10 a 16-07-10
Atividades com palavras	45
Atividades com textos	35
Atividades de desenhar	56
Jogos e brincadeiras	56
Avaliação diária	100

Roteiro para análise dos cadernos

Ano	2011 anual
Capa	Logo SEMPRE com um adesivo escrito “Jesus te ame” e outro do Mickey no canto inferior esquerdo
Cor	Azul e branco
Medida	203x280mm
Imagens	Logotipo da escola
Página inicial	Dados pessoais da professora
Página de Abertura	Relação de nomes dos alunos 22 matutino e 23 vespertino e uma frase reflexão “Dentre o que realizo, quais são as atividades que planejo com a intenção de promover a colaboração, integração e ajuda mútua entre os meus alunos?”
Nº de páginas	200 papel reciclado
Atividades de Matemática	87
Atividades de Português	98
Atividades de Artes	78
Atividades interdisciplinares	56
Atividades manuscritas	Não há
Atividades mimeografadas	Não há
Atividades digitalizadas	85
Post it da orientadora	Não há
Quantidade de alunos listados	22 matutino 23 vespertino
Cronogramas de atividades semanais	Não há, o que há é uma cronograma de projetos e eventos organizados por bimestre
Anotações nas páginas finais	Lista de nomes e de alunos e de itens de aniversário como salgadinho, refrigerante, etc.
Cabeçalho	Escola de Educação básica SEMPRE escola
Itens no calendário escolar	29
Total de dias letivos	204
Projetos	2 trânsito e Portinari
Início e final do planejamento	07-02-11 a 08-12-11
Atividades com palavras	32
Atividades com textos	32
Atividades de desenhar	56

Jogos e brincadeiras	67
Avaliação diária	6

Roteiro para análise dos cadernos

Ano	2012 anual
Capa	Logotipo do SEMPRE com três adesivos no canto superior direito
Cor	Azul e branco
Medida	203x280mm
Imagens	Logotipo da escola
Página inicial	Dados pessoais da professora
Página de Abertura	Horário de educação física lista dos alunos 22 matutino e 22 vespertino
Nº de páginas	200 p. 05 carta compromisso
Atividades de Matemática	78
Atividades de Português	87
Atividades de Artes	89
Atividades interdisciplinares	32
Atividades manuscritas	Não há
Atividades mimeografadas	2
Atividades digitalizadas	56
Post it da orientadora	4
Quantidade de alunos listados	22 matutino 22 vespertino
Cronogramas de atividades semanais	Não há. O que há é um cronograma de utilização do pátio interno. P. 2
Anotações nas páginas finais	Duas brincadeiras descritas, personagens de teatro com nomes dos alunos na frente, uma avaliação da professora sobre os primeiros dias de aula.
Cabeçalho	Escola de Ed básica SEMPRE escola Rondonópolis
Itens no calendário escolar	24
Total de dias letivos	202
Projetos	Transito e Portinari
Início e final do planejamento	01-02 12 a 30-11-12

Atividades com palavras	53
Atividades com textos	34
Atividades de desenhar	67
Jogos e brincadeiras	78
Avaliação diária	Não há

Roteiro para análise dos cadernos

Ano	2013 anual
Capa	Logo SEMPRE
Cor	Azul e branco
Características das folhas	Papel reciclado com campo para data na parte superior e o logotipo do SEMPRE no canto superior direito
Medida	203x280mm
Imagens	Logotipo da escola
Página inicial	Dados pessoais da professora
Página de Abertura	Cronograma de atividades semanais matutino p. 1 e vespertino p. 2
Nº de páginas	200
Atividades de Matemática	96
Atividades de Português	102
Atividades de Artes	78
Atividades interdisciplinares	32
Atividades manuscritas	Não há
Atividades mimeografadas	Não há
Atividades digitalizadas	141
Post it da orientadora	3
Quantidade de alunos listados	24 e 24
Cronogramas de atividades semanais	P 1 vesp e p 2 mat
Anotações nas páginas finais	Personagens de teatro com nomes dos alunos na frente
Cabeçalho	Escola de educação básica de Rondonópolis
Itens no calendário escolar	33
Total de dias letivos	203
Projetos	Trânsito, Candido Portinari, Mato Grosso: Tradições, fauna

	e flora
Início e final do planejamento	30-01 -13 a 04-12-13
Atividades com palavras	43
Atividades com textos	46
Ativid de desenhar	56
Jogos e brincadeiras	89
Avaliação diária	Não há

APÊNDICE II – Descrição dos roteiros

O caderno do **ano 2000** é referente ao segundo semestre. Encadernado de forma espiral. O planejamento teve início no dia 31 de julho de 2000 e finalizou em 30 de novembro de 2000. Este caderno está encapado com papel camurça amarelo sem figuras, com alguns rabiscos na capa que suponho ter sido de algum dos alunos, medindo 203 x 280 mm. Contém um número de telefone fixo no verso deixando a impressão de que a professora utilizava este caderno para anotações informais. Na página de abertura há um número de telefone celular e nomes de 17 crianças com anotações de “pg 6,00” na frente de cada nome. As folhas que eram brancas estão amareladas em decorrência dos catorze anos que se passaram. Na primeira página há uma lista com nomes de 8 alunos do período matutino e em todo caderno, há um cronograma de atividades semanais da Educação Infantil para o período matutino e dois cronogramas para o período vespertino, que é composto com os seguintes Itens: Atividades sala, lanche, atividade extra, piscina e parque. Este caderno contém cem folhas, há ao todo sete atividades de Matemática, nove de Português e sessenta de Artes. Não há calendário escolar. As atividades estão planejadas em tabelas ora xerocopiadas, ora mimeografadas organizadas da seguinte forma: data, dia da semana, professora, grupo, hora, área, objetivo, atividade e recursos. Estas tabelas eram preenchidas a lápis com os tópicos das atividades planejadas por dia. Há um projeto sobre o escritor Monteiro Lobato. Há nove atividades com palavras, duas com sílabas e não há atividades com textos. Há setenta e oito atividades com jogos e brincadeiras. A professora relatou que a escolha do material didático era feita na sala de aula onde ficavam guardados alguns livros didáticos e literários, não havia critérios de avaliação no caderno. Os gêneros literários encontrados neste caderno planejamento foram: fábulas contadas pela professora e os livros eram manuseados pelos alunos, as músicas eram tocadas em fitas cassetes e cantadas pela professora e pelos alunos, a biografia de Monteiro Lobato, Histórias em Quadrinhos e poesias. A alfabetização foi trabalhada com recortes de letras e sílabas para confecção de cartazes. Os portadores de texto utilizados foram jornais e revistas. A Arte foi trabalhada com desenhos, pinturas com lápis de cor e com tinta, encenações de personagens das histórias contadas pela professora. A relação entre o desenho e a escrita era trabalhada com desenhos e escrita dos mesmos, recortes de figuras pelos alunos e a professora escrevia o nome das figuras no quadro. Não há anotações de avaliação.

O caderno de **2001** é anual, o planejamento teve início no dia trinta de janeiro e finalizou em sete de dezembro de 2001. É um caderno espiral, universitário de dez matérias, capa dura da marca Framax, com uma figura de um personagem chamado “Papa Goiaba” abaixo da figura, uma prancha de windsurf na capa, nas cores amarela e azul, medindo 203 x 280 mm, suas folhas são brancas. Na página inicial há as informações pessoais da professora e na página de abertura há um calendário do ano 2001. O caderno contém duzentas páginas, dez atividades de Matemática e dezoito de Português e sessenta atividades de Artes. As atividades, até o dia catorze de setembro eram planejadas em tabelas mimeografadas organizadas da seguinte forma: data, dia da semana, professora, grupo, hora, área, objetivo, atividade e recursos, essas tabelas eram preenchidas a lápis com os tópicos das atividades planejadas por dia, como no ano anterior. A partir desta data houve uma mudança, as tabelas mimeografadas foram

extintas e o planejamento ganhou uma nova estrutura com os seguintes itens: nome, objetivo social do conhecimento, objetivo, conteúdo, etapas prováveis e recurso. Há dezoito alunos listados no período matutino e vinte alunos no período vespertino. O cabeçalho está escrito da seguinte forma: SEMPRE- Centro Parque de Rondonópolis. Há na primeira página um calendário anual contendo: início das aulas, término das aulas, início do bimestre, sábado, domingo, férias, recesso, feriado, reunião com os pais, reunião pedagógica, matrícula, planejamento, dias letivos, sábados letivos, início, fim e quantidade de dias do 1º, 2º, 3º e 4º bimestre. Há anotações de um projeto sobre alimentação. Há vinte e três atividades com palavras, e sete com sílabas, duas atividades com textos, setenta atividades de desenhar e cento e oitenta brincadeiras. Não há anotações sobre avaliação. Segundo a professora, a escolha do material didático era feita na sala de aula onde ficavam guardados alguns livros didáticos e literários. Os gêneros literários encontrados neste caderno de planejamento foram: carta, vídeo de filmes, acróstico, fábulas contadas pela professora e os livros eram manuseados pelos alunos, as músicas eram tocadas em fitas cassetes e cantadas pela professora e pelos alunos, a biografia de Monteiro Lobato, Histórias em Quadrinhos e poesias. A alfabetização foi trabalhada com recortes de letras e sílabas para confecção de cartazes, identificação das letras do alfabeto através do bingo, construção de conceitos de sequência da narrativa escrita, correspondência letra e som no sistema convencional da escrita, ditado de palavras. Os portadores de texto utilizados foram jornais e revistas. A Arte foi trabalhada com desenhos, pinturas com lápis de cor e com tinta, encenações de personagens das histórias contadas pela professora, a vida e as obras de Candido Portinari. A relação entre o desenho e a escrita era trabalhada com recortes de figuras pelos alunos e a professora escrevia o nome das figuras no quadro.

O caderno de **2002** é anual, o planejamento teve início no dia vinte e nove de janeiro e finalizou em seis de dezembro de 2002. Caderno espiral, com folhas brancas, capa dura com figuras de cerejas vermelhas no centro, uma borboleta verde no canto superior esquerdo e o nome da professora, escrito na máquina de datilografar, colado no canto inferior esquerdo medindo 203 x 280mm. Na página inicial há as informações pessoais da professora e na página de abertura há um calendário do ano 2002. O caderno contém duzentas páginas, vinte e duas atividades de Matemática, vinte e seis de Português e sessenta atividades de Artes. O planejamento era organizado com os seguintes itens: nome, objetivo social do conhecimento, objetivo, conteúdo, etapas prováveis e recurso. Há dezoito alunos listados no período matutino e vinte alunos no período vespertino. O cabeçalho era escrito da seguinte forma: SEMPRE Centro Parque de Rondonópolis. Há na primeira página um calendário anual contendo: início das aulas, término das aulas, início do bimestre, sábado, domingo, férias, recesso, feriado, reunião com os pais, reunião pedagógica, matrícula, planejamento, dias letivos, sábados letivos, início, fim e quantidade de dias do 1º, 2º, 3º e 4º bimestre. Não há anotações de projeto. Há vinte e duas atividades com palavras, e dez com sílabas, quatro atividades com textos, sessenta e oito atividades de desenhar e cento e oitenta brincadeiras. Não há anotações sobre avaliação. A escolha do material didático era feita na sala de aula onde ficavam guardados alguns livros didáticos e literários. Os gêneros literários encontrados neste caderno planejamento foram: carta, vídeo de filmes, acróstico, fábulas contadas pela professora e os livros eram manuseados pelos alunos, as músicas eram tocadas em fitas

cassetes e cantadas pela professora e pelos alunos. A alfabetização foi trabalhada com recortes de letras e sílabas para confecção de cartazes, identificação das letras do alfabeto através do bingo, construção de conceitos de sequência da narrativa escrita, correspondência letra e som no sistema convencional da escrita, ditado de palavras. Os portadores de texto utilizados foram jornais e revistas. A Arte foi trabalhada com desenhos, pinturas com lápis de cor e com tinta, encenações de personagens das histórias contadas pela professora, estudo da vida e das obras do pintor Candido Portinari. A relação entre o desenho e a escrita era trabalhada com recortes de figuras pelos alunos e a professora escrevia o nome das figuras no quadro.

O caderno de **2003** é anual, o planejamento teve início no dia dez de fevereiro de 2003 e finalizou em vinte e oito de novembro de 2003. Caderno espiral, com folhas brancas, Capa dura da marca Tilibra com figuras de anjos no centro, medindo 203 x 280mm. Na página inicial há as informações pessoais da professora e na página de abertura há um calendário do ano 2003. O caderno contém duzentas páginas, trinta e seis atividades de Matemática, trinta de Português e sessenta e sete atividades de Artes. O planejamento está organizado com os seguintes itens: nome, OSC (Organização Socialização do Conteúdo), objetivo, conteúdos, orientações pedagógicas e recursos. Há dezoito alunos listados no período matutino e vinte alunos no período vespertino. Há na primeira página um calendário anual contendo: início das aulas, término das aulas, início do bimestre, sábado, domingo, férias, recesso, feriado, reunião com os pais, reunião pedagógica, matrícula, planejamento, dias letivos, sábados letivos, início, fim e quantidade de dias do 1º, 2º, 3º e 4º bimestre. Há anotações de quatro projetos, sendo denominados: “Eu e o outro – universo a ser descoberto”, “Literatura – uma história de muitos autores”, “Olimpíadas” e “insetos”. Há cinquenta e quatro atividades com palavras, e dez com sílabas, cinco atividades com textos, sessenta e oito atividades de desenhar e cento e vinte brincadeiras. Não há anotações sobre avaliação. A escolha do material didático era feita na sala de aula onde ficavam guardados alguns livros didáticos e literários. Os gêneros literários encontrados neste caderno planejamento foram: receita, carta, vídeo de filmes, acróstico, fábulas contadas pela professora e os livros eram manuseados pelos alunos, as músicas eram tocadas em fitas cassetes e cantadas pela professora e pelos alunos, cruzadinhas, listas. A alfabetização foi trabalhada com recortes de letras e sílabas para confecção de cartazes, estabelecer relação de identidade com a escrita do nome, análise quantitativa e qualitativa da relação entre segmentos falados e escritos, identificação das letras do alfabeto através do bingo, construção de conceitos de sequência da narrativa escrita, correspondência letra e som no sistema convencional da escrita, ditado de palavras, construção do conceito de sequência das narrativas orais, reconhecimento da relação entre representação fônica e representação gráfica, participação nas situações de leitura e escrita e no uso expressivo da linguagem oral. Os portadores de texto utilizados foram jornais e revistas. A Arte, sempre com o mesmo objetivo “A arte como expressão e comunicação dos indivíduos”, foi trabalhada com desenhos, pinturas com lápis de cor e com tinta, dobraduras, pintura de personagens das histórias em papel pardo, encenações de personagens das histórias contadas pela professora, estudo da vida e das obras do pintor Candido Portinari. A relação entre o desenho e a escrita era trabalhada com recortes de figuras pelos alunos e a professora escrevia o nome das figuras no quadro, desenho sobre os personagens dos livros literários.

O caderno de **2004** é anual, o planejamento teve início no dia dois de fevereiro de 2004 e finalizou em doze de dezembro de 2004. Caderno espiral, com folhas brancas, com a escrita “Grafite Music” na parte superior, com quatro perfis de homens com instrumentos musicais nas mãos, um código de barras em vermelho e preto no canto inferior esquerdo, medindo 203 x 280mm. Na página inicial há as informações pessoais da professora e na página de abertura há um calendário do ano 2004. O caderno contém duzentas páginas, quarenta e oito atividades de Matemática, quarenta e seis de Português e sessenta e nove atividades de Artes. O planejamento era organizado com os seguintes itens: nome, OSC (Organização Socialização do Conteúdo), objetivo, conteúdos, orientações pedagógicas e recursos. Há dezenove alunos listados no período matutino e vinte e um alunos no período vespertino. Há na primeira página um calendário anual contendo: início das aulas, término das aulas, início do bimestre, sábado, domingo, férias, recesso, feriado, reunião com os pais, reunião pedagógica, matrícula, planejamento, dias letivos, sábados letivos, início, fim e quantidade de dias do 1º, 2º, 3º e 4º bimestre. Há anotações de dois projetos, sendo denominados: “Água” e “Bichos da minha casa”. Há cinquenta e nove atividades com palavras, e doze com sílabas, seis atividades com textos, sessenta e nove atividades de desenhar e cento e vinte e seis brincadeiras. Não há anotações sobre avaliação. A escolha do material didático era feita na sala de aula onde ficavam guardados alguns livros didáticos e literários. Os gêneros literários encontrados neste caderno planejamento foram: receita, vídeo de filmes, acróstico, fábulas contadas pela professora e os livros eram manuseados pelos alunos, as músicas eram tocadas em fitas cassetes e cantadas pela professora e pelos alunos, cruzadinhas, listas. A alfabetização foi trabalhada com recortes de letras e sílabas para confecção de cartazes, estabelecer relação de identidade com a escrita do nome, análise quantitativa e qualitativa da relação entre segmentos falados e escritos, identificação das letras do alfabeto através do bingo, construção de conceitos de sequência da narrativa escrita, correspondência letra e som no sistema convencional da escrita, ditado de palavras, construção do conceito de sequência das narrativas orais, reconhecimento da relação entre representação fônica e representação gráfica, participação nas situações de leitura e escrita e no uso expressivo da linguagem oral. Os portadores de texto utilizados foram jornais e revistas e panfletos. A Arte, sempre com o mesmo objetivo “A arte como expressão e comunicação dos indivíduos”, foi trabalhada com desenhos, pinturas com lápis de cor e com tinta, dobraduras, pintura de personagens das histórias em papel pardo, encenações de personagens das histórias contadas pela professora, estudo da vida e das obras do pintor Candido Portinari. A relação entre o desenho e a escrita era trabalhada com recortes de figuras pelos alunos e a professora escrevia o nome das figuras no quadro, desenho sobre os personagens dos livros literários, coleta de objetos da natureza e escrita dos nomes, nomes dos brinquedos trazidos de casa.

O caderno de **2005** é anual, o planejamento teve início no dia catorze de fevereiro de 2005 e finalizou em trinta e uma de novembro de 2005. Caderno espiral, com folhas brancas, na capa há o logotipo , medindo 203 x 280mm. Na página inicial há as informações pessoais da professora e na página de abertura há um calendário do ano 2005. O caderno contém duzentas páginas, cinquenta e sete atividades de Matemática, sessenta e duas de Português, sessenta e nove atividades de Artes, dessas, cinquenta e nove eram atividades interdisciplinares. O planejamento era organizado com os seguintes itens: nome, OSC (Organização Socialização

do Conteúdo), objetivo, conteúdos, orientações pedagógicas, recursos e avaliação diária. Há vinte alunos listados no período matutino e vinte e dois alunos no período vespertino. O cabeçalho era escrito da seguinte forma: SEMPRE Escola Rondonópolis. Há na primeira página um calendário anual contendo: início do bimestre, términos das aulas, início do bimestre, sábado, domingo, férias, recesso, feriado, reunião de pais e entrega de relatórios, reunião pedagógica, matrícula, planejamento, dias letivos, sábados letivos, entrega de notas na secretaria; início, fim e quantidade de dias do 1º, 2º, 3º e 4º bimestre. Há anotação de um projeto, sendo denominado “Candido Portinari”. Há cinquenta e nove atividades com palavras, e quarenta e três com textos, sessenta e nove atividades de desenhar e cento e três brincadeiras. Neste ano, iniciaram-se as avaliações diárias, contendo um total de 189 avaliações. Iniciou-se este ano a prática de colar as atividades no caderno de planejamento contendo um total de 107 atividades coladas neste caderno. Uma outra novidade deste ano foram os post-it com observações da coordenadora. A escolha do material didático era feita na sala de aula onde ficavam guardados alguns livros didáticos e literários. Os gêneros literários encontrados neste caderno planejamento foram: receita, vídeo de filmes, acróstico, fábulas contadas pela professora e os livros eram manuseados pelos alunos, as músicas eram tocadas em fitas cassetes e cantadas pela professora e pelos alunos, cruzadinhas, listas, charadas, cartão. A alfabetização foi trabalhada com recortes de letras e sílabas para confecção de cartazes, estabelecer relação de identidade com a escrita do nome, análise quantitativa e qualitativa da relação entre segmentos falados e escritos, identificação das letras do alfabeto através do bingo, construção de conceitos de sequência da narrativa escrita, correspondência letra e som no sistema convencional da escrita, ditado de palavras, construção do conceito de sequência das narrativas orais, reconhecimento da relação entre representação fônica e representação gráfica, participação nas situações de leitura e escrita e no uso expressivo da linguagem oral, utilização da comunicação oral na realização das atividades de alfabetização, despertar para a leitura de desenhos e interpretá-los, explorar diferentes maneiras de registros escritos, verificação do desenvolvimento da construção da linguagem, desenvolvimento espontâneo da linguagem sem modelos. Os portadores de texto utilizados foram jornais e revistas e panfletos. A Arte, sempre com o mesmo objetivo “A arte como expressão e comunicação dos indivíduos”, foi trabalhada com desenhos, pinturas com lápis de cor e com tinta, dobraduras, pintura de personagens das histórias em papel pardo, encenações de personagens das histórias contadas pela professora, estudo da vida e das obras do pintor Candido Portinari. A relação entre o desenho e a escrita era trabalhada com recortes de figuras pelos alunos e a professora escrevia o nome das figuras no quadro, desenho sobre os personagens dos livros literários, coleta de objetos da natureza e escrita dos nomes, nomes dos brinquedos trazidos de casa. Nas páginas finais há anotações sobre Feira do conhecimento. Lista de materiais, data do teatro (p. 300) nome, telefone e data de nascimento dos alunos, quantidade de folgas a tirar nomes dos alunos com pg na frente (referente a um passeio).

O caderno de **2006** é anual, o planejamento teve início no dia sete de fevereiro de 2006 e finalizou em quatro de dezembro 2006. Caderno espiral, com folhas brancas, na de capa há uma personagem “Jolie”, a medida do caderno é de 203 x 280mm. Na página inicial há as informações pessoais da professora e na página de abertura há uma Lista com nomes dos alunos, data de nascimento de cada aluno e telefone e nomes dos responsáveis pelos alunos. O

caderno contém duzentas páginas, sessenta e duas atividades de Matemática, sessenta e uma de Português, setenta e nove atividades de Artes, dessas, cinquenta e nove são atividades interdisciplinares. O planejamento era organizado com os seguintes itens: nome, OSC (Organização Socialização do Conteúdo), objetivo, conteúdos, orientações pedagógicas, recursos e avaliação diária. Há vinte e dois alunos listados no período matutino e vinte e dois alunos no período vespertino. Há na terceira página um calendário anual contendo: início do bimestre, término das aulas, início do bimestre, sábado, domingo, férias, recesso, feriado, reunião de pais e entrega de relatórios, reunião pedagógica, matrícula, planejamento, dias letivos, sábados letivos, entrega de notas na secretaria; início, fim e quantidade de dias do 1º, 2º, 3º e 4º bimestre. Há anotação de três projetos, sendo denominado “Candido Portinari”, “Alimentos da Horta” e “Frutas”. Há vinte e três atividades com palavras, trinta e cinco atividades com sílabas, quarenta e uma atividades com textos, sessenta e nove atividades de desenhar e oitenta brincadeiras. Foram 189 avaliações. Setenta e sete atividades digitalizadas coladas no caderno, destas, cinquenta e nove eram interdisciplinares. Quatro post-it com observações da coordenadora. A escolha do material didático era feita na sala de aula onde ficavam guardados alguns livros didáticos e literários e neste ano a professora começou a usar Internet. Os gêneros literários encontrados neste caderno planejamento foram: cartaz, receita, vídeo de filmes, acróstico, fábulas contadas pela professora e os livros eram manuseados pelos alunos, as músicas eram tocadas em aparelhos de CD e cantadas pela professora e pelos alunos, cruzadinhas, listas, charadas, cartão. A alfabetização foi trabalhada com recortes de letras e sílabas para confecção de cartazes, alfabeto móvel, bingo de letras maiúsculas e minúsculas atividades com o objetivo de estabelecer relação de identidade com a escrita do nome, análise quantitativa e qualitativa da relação entre segmentos falados e escritos, identificação das letras do alfabeto através do bingo, construção de conceitos de sequência da narrativa escrita, correspondência letra e som no sistema convencional da escrita, ditado de palavras, construção do conceito de sequência das narrativas orais, reconhecimento da relação entre representação fônica e representação gráfica, participação nas situações de leitura e escrita e no uso expressivo da linguagem oral, utilização da comunicação oral na realização das atividades de alfabetização, despertar para a leitura de desenhos e interpretá-los, explorar diferentes maneiras de registros escritos, verificação do desenvolvimento da construção da linguagem, desenvolvimento espontâneo da linguagem sem modelos. Os portadores de texto utilizados foram jornais e revistas e panfletos. A Arte, sempre com o mesmo objetivo “A arte como expressão e comunicação dos indivíduos”, foi trabalhada com apresentação de teatro, desenhos, pinturas com lápis de cor e com tinta, dobraduras, pintura de personagens das histórias em papel pardo, encenações de personagens das histórias contadas pela professora, estudo da vida e das obras do pintor Candido Portinari. A relação entre o desenho e a escrita era trabalhada com recortes de figuras pelos alunos e a professora escrevia o nome das figuras no quadro, desenho sobre os personagens dos livros literários, coleta de objetos da natureza e escrita dos nomes, nomes dos brinquedos trazidos de casa, desenhos no chão e na areia. Nas páginas finais há anotações dos dias de folga a tirar e nomes dos alunos que levaram telas para pintura.

O caderno de 2007 foi utilizado durante um semestre e meio, o planejamento teve início no dia seis de fevereiro de 2007 e finalizou em vinte e oito de setembro de 2007. Caderno espiral,

com folhas brancas, na de capa há o logotipo do SEMPRES, a medida do caderno é de 203 x 280 mm. Na página inicial há as informações pessoais da professora e na página de abertura há um cronograma semanal dos grupos 1, 2, 3 e primeiro ano. O caderno contém duzentas páginas, quarenta e oito atividades de Matemática, quarenta e cinco de Português, oitenta e sete atividades de Artes, dessas, cinquenta e quatro são atividades interdisciplinares. O planejamento era organizado com os seguintes itens: nome, OSC (Organização Socialização do Conteúdo), objetivo, conteúdos, orientações pedagógicas, recursos e avaliação diária. Há dezoito alunos listados no período matutino e vinte e três alunos no período vespertino. O cabeçalho era escrito da seguinte forma: Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental I a IV- SEMPRES Escola Rondonópolis. Na primeira página há um cronograma de atividades desde o grupo 1 até o 1º ano. O calendário anual, que está colado na contra capa contém os itens: início do bimestre, termos das aulas, início do bimestre, sábado, domingo, férias, recesso, feriado, reunião de pais e entrega de relatórios, reunião pedagógica, matrícula, planejamento, dias letivos, sábados letivos, entrega de notas na secretaria; início, fim e quantidade de dias do 1º, 2º, 3º e 4º bimestre. Não há anotação sobre projetos. Há dez atividades com palavras, dez atividades com sílabas, trinta e uma atividades com textos, sessenta e cinco atividades de desenhar e quarenta e cinco. Foram 76 avaliações diárias. Há cinquenta e quatro atividades digitalizadas coladas no caderno, destas, trinta e duas são interdisciplinares. Treze post-it com observações da coordenadora. A escolha do material didático era feita na sala de aula onde ficavam guardados alguns livros didáticos e literários e Internet. Os gêneros literários encontrados neste caderno planejamento foram: cartaz, receita, vídeo de filmes, acróstico, fábulas contadas pela professora e os livros eram manuseados pelos alunos, as músicas eram tocadas em fitas aparelhos de CD e cantadas pela professora e pelos alunos, cruzadinhas, listas, charadas, cartão. A alfabetização foi trabalhada com alfabeto móvel, recortes de letras e sílabas para confecção de cartazes, atividades com o objetivo de estabelecer relação de identidade com a escrita do nome, análise quantitativa e qualitativa da relação entre segmentos falados e escritos, identificação das letras do alfabeto através do bingo, construção de conceitos de sequência da narrativa escrita, correspondência letra e som no sistema convencional da escrita, ditado de palavras, construção do conceito de sequência das narrativas orais, reconhecimento da relação entre representação fônica e representação gráfica, participação nas situações de leitura e escrita e no uso expressivo da linguagem oral, utilização da comunicação oral na realização das atividades de alfabetização, despertar para a leitura de desenhos e interpretá-los, explorar diferentes maneiras de registros escritos, verificação do desenvolvimento da construção da linguagem, desenvolvimento espontâneo da linguagem sem modelos. Os portadores de texto utilizados foram jornais e revistas e panfletos. A Arte, sempre com o mesmo objetivo “A arte como expressão e comunicação dos indivíduos”, foi trabalhada com apresentação de teatro, desenhos, pinturas com lápis de cor e com tinta, dobraduras, pintura de personagens das histórias em papel pardo, encenações de personagens das histórias contadas pela professora, estudo da vida e das obras do pintor Candido Portinari. A relação entre o desenho e a escrita era trabalhada com recortes de figuras pelos alunos e a professora escrevia o nome das figuras no quadro, desenho sobre os personagens dos livros literários, coleta de objetos da natureza e escrita dos nomes, nomes dos brinquedos trazidos de casa, desenhos no chão e na areia. Nas páginas finais há anotações de nomes dos alunos que iam participar do teatro, nomes dos alunos que iam participar da mini

olimpíada , relação de convidados para o aniversário do filho da professora, lista dos alunos que iam participar da festa junina, rascunho de um bilhete para mãe de um aluno, lista de itens para o aniversário.

O caderno de **2008** foi utilizado durante o segundo semestre, o planejamento teve início no dia dezoito de agosto de 2008 e finalizou em dezoito de dezembro de 2008. Caderno espiral, com folhas brancas, na de capa há o logotipo do SEMPRE, com um adesivo de uma personagem de desenho animado (princesa) no canto inferior esquerdo. A medida do caderno é de 203 x 280 mm. Na página inicial há as informações pessoais da professora e na página de abertura há o planejamento do dia 18 de fevereiro de 2008. O caderno contém duzentas páginas, quarenta e três atividades de Matemática, trinta e quatro de Português, trinta e sete atividades de Artes, dessas, trinta e sete são atividades interdisciplinares. O planejamento era organizado com os seguintes itens: nome, OSC (Organização Socialização do Conteúdo), objetivo, conteúdos, orientações pedagógicas, recursos e avaliação diária. Não há uma lista formal de nomes de alunos, mas no final do caderno há uma relação de nomes dos alunos com pg na frente no total de 18 no período matutino e 23 no período vespertino. O cabeçalho era escrito da seguinte forma: Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental I a IV -. O calendário anual, que está colado na contra capa contém os itens: início do bimestre, términos das aulas, início do bimestre, sábado, domingo, férias, recesso, feriado, reunião de pais e entrega de relatórios, reunião pedagógica, matrícula, planejamento, dias letivos, sábados letivos, entrega de notas na secretaria; início, fim e quantidade de dias do 1º, 2º, 3º e 4º bimestre. Há anotação sobre 3 projetos denominados “Frutas”, “Trânsito” e Candido Portinari”. Há trinta e quatro atividades com palavras, dez atividades com textos, trinta e quatro atividades de desenhar e sessenta e sete brincadeiras. Foram cem avaliações diárias. Há quarenta e duas atividades digitalizadas coladas no caderno, destas, trinta e duas são interdisciplinares. Seis post-it com observações da coordenadora. A escolha do material didático era feita na sala de aula onde ficavam guardados alguns livros didáticos e literários e Internet. Os gêneros literários encontrados neste caderno planejamento foram: cartaz, vídeo de filmes, acróstico, fábulas contadas pela professora e os livros eram manuseados pelos alunos, as músicas eram tocadas em aparelhos de CD e cantadas pela professora e pelos alunos, cruzadinhas, listas, cartão. A alfabetização foi trabalhada com recortes de letras e sílabas para confecção de cartazes, atividades com o objetivo de estabelecer relação de identidade com a escrita do nome, identificação das letras do alfabeto através do bingo, construção de conceitos de sequência da narrativa escrita, correspondência letra e som no sistema convencional da escrita, ditado de palavras, construção do conceito de sequência das narrativas orais, reconhecimento da relação entre representação fônica e representação gráfica, participação nas situações de leitura e escrita e no uso expressivo da linguagem oral, utilização da comunicação oral na realização das atividades de alfabetização, despertar para a leitura de desenhos e interpretá-los, explorar diferentes maneiras de registros escritos, verificação do desenvolvimento da construção da linguagem, desenvolvimento espontâneo da linguagem sem modelos. Os portadores de texto utilizados foram jornais e revistas e panfletos. A Arte, sempre com o mesmo objetivo “A arte como expressão e comunicação dos indivíduos”, foi trabalhada com apresentação de teatro, desenhos, pinturas com lápis de cor e com tinta, dobraduras, pintura de personagens das histórias em papel pardo, encenações de

personagens das histórias contadas pela professora, estudo da vida e das obras do pintor Candido Portinari. A relação entre o desenho e a escrita era trabalhada com recortes de figuras pelos alunos e a professora escrevia o nome das figuras no quadro, desenho sobre os personagens dos livros literários, coleta de objetos da natureza e escrita dos nomes, nomes dos brinquedos trazidos de casa, desenhos no chão e na areia. Nas páginas finais há anotações da data Feira do conhecimento 26 e 27 de nov., uma frase “brincando e aprendendo com experimentos”, conta que penso serem gastos do mês.

O caderno de **2009** foi utilizado durante o segundo semestre, o planejamento teve início no dia onze de agosto de 2009 e finalizou em sete de dezembro de 2009. Caderno espiral, com folhas brancas, na de capa há o logotipo do SEMPRE. A medida do caderno é de 203 x 280 mm. Na página inicial há as informações pessoais da professora e na página de abertura há uma relação com os nomes de vinte e três alunos no período matutino e a mesma quantidade no período vespertino. O caderno contém duzentas páginas, quarenta atividades de Matemática, quarenta e cinco de Português, trinta e sete atividades de Artes, dessas, vinte e três são atividades interdisciplinares. O planejamento era organizado com os seguintes itens: nome, OSC (Organização Socialização do Conteúdo), objetivo, conteúdos, orientações pedagógicas, recursos e avaliação diária. O cabeçalho era escrito da seguinte forma: Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental I a IV -. O calendário anual, que está colado na contra capa contém os itens: início do bimestre, termos das aulas, início do bimestre, sábado, domingo, férias, recesso, feriado, reunião de pais e entrega de relatórios, reunião pedagógica, matrícula, planejamento, dias letivos, sábados letivos, entrega de notas na secretaria; início, fim e quantidade de dias do 1º, 2º, 3º e 4º bimestre. Há anotação sobre 2 projetos denominados “Trânsito” e “Candido Portinari”. Há vinte e três atividades com palavras, vinte atividades com textos, trinta e cinco atividades de desenhar e quarenta e cinco brincadeiras. Foram oitenta e nove avaliações diárias. Há três atividades digitalizadas coladas no caderno, destas, trinta e duas são interdisciplinares. Dois post-it com observações da coordenadora. A escolha do material didático era feita na sala de aula onde ficavam guardados alguns livros didáticos e literários e Internet. Os gêneros literários encontrados neste caderno planejamento foram: vídeo de filmes, acróstico, fábulas contadas pela professora e os livros eram manuseados pelos alunos, as músicas eram tocadas e cantadas pela professora e pelos alunos, cruzadinhas, listas, cartão. A alfabetização foi trabalhada com recortes de letras e sílabas para confecção de cartazes, atividades com o objetivo de estabelecer relação de identidade com a escrita do nome, identificação das letras do alfabeto através do bingo, construção de conceitos de sequência da narrativa escrita, correspondência letra e som no sistema convencional da escrita, produção de texto, ditado de palavras, construção do conceito de sequência das narrativas orais, reconhecimento da relação entre representação fônica e representação gráfica, participação nas situações de leitura e escrita e no uso expressivo da linguagem oral, utilização da comunicação oral na realização das atividades de alfabetização, despertar para a leitura de desenhos e interpretá-los, explorar diferentes maneiras de registros escritos, verificação do desenvolvimento da construção da linguagem, desenvolvimento espontâneo da linguagem sem modelos. Os portadores de texto utilizados foram jornais e revistas e panfletos. A Arte, sempre com o mesmo objetivo “A arte como expressão e comunicação dos indivíduos”, foi trabalhada com pintura de telas, apresentação de teatro,

desenhos, pinturas com lápis de cor e com tinta, dobraduras, pintura de personagens das histórias em papel pardo, encenações de personagens das histórias contadas pela professora, estudo da vida e das obras do pintor Candido Portinari. A relação entre o desenho e a escrita era trabalhada com recortes de figuras pelos alunos e a professora escrevia o nome das figuras no quadro, desenho sobre os personagens dos livros literários, coleta de objetos da natureza e escrita dos nomes, nomes dos brinquedos trazidos de casa, desenhos no chão e na areia. Nas páginas finais há anotações de nomes de alunos com personagem do teatro e datas de reuniões de agosto, setembro e outubro.

O caderno de **2010** foi utilizado durante o primeiro semestre e o mês de agosto e setembro de 2010, o planejamento teve início no dia dois de fevereiro e finalizou em dezesseis de setembro de 2010. O caderno é espiral e a partir deste ano as folhas passaram a ser recicladas. A medida do caderno é de 203 x 280 mm. Na página inicial há as informações pessoais da professora e na página de abertura há duas tabelas com horários de Educação Física. O caderno contém duzentas páginas, trinta e nove atividades de Matemática, quarenta e três de Português, quarenta e seis atividades de Artes. Neste caderno não há atividades coladas, só os tópicos de cada atividade são apresentados. O planejamento era organizado com os seguintes itens: nome, OSC (Organização e Socialização do Conteúdo), objetivo, conteúdos, orientações pedagógicas, recursos e avaliação diária. Nas páginas seis e sete há as relações com nomes de vinte e quatro alunos no período matutino e vinte e três no período vespertino. O cabeçalho era escrito da seguinte forma: Escola de Educação Básica - SEMPRE Escola Rondonópolis. O calendário anual, que está colado na contra capa contém os itens: início do bimestre, término das aulas, início do bimestre, sábado, domingo, férias, recesso, feriado, reunião de pais e entrega de relatórios, reunião pedagógica, matrícula, planejamento, dias letivos, sábados letivos, entrega de notas na secretaria; início, fim e quantidade de dias do 1º, 2º, 3º e 4º bimestre. Há anotação sobre 2 projetos denominados “Trânsito” e “Candido Portinari”. Não encontrei nenhum cronograma de atividades semanais. Há, somente descritas em tópicos, quarenta e cinco atividades com palavras, trinta e cinco atividades com textos, e cinquenta e seis brincadeiras. Foram cem avaliações diárias. Há dois post-it com observações da coordenadora. A escolha do material didático era feita na sala de aula onde ficavam guardados alguns livros didáticos e literários e Internet. Os gêneros literários encontrados neste caderno planejamento foram: vídeo de filmes, acróstico, fábulas contadas pela professora e os livros eram manuseados pelos alunos, as músicas eram tocadas e cantadas pela professora e pelos alunos, cruzadinhas, listas, cartão. A alfabetização foi trabalhada com recortes de letras e sílabas para confecção de cartazes, atividades com o objetivo de estabelecer relação de identidade com a escrita do nome, identificação das letras do alfabeto através do bingo, construção de conceitos de sequência da narrativa escrita, correspondência letra e som no sistema convencional da escrita, ditado de palavras, construção do conceito de sequência das narrativas orais, reconhecimento da relação entre representação fônica e representação gráfica, participação nas situações de leitura e escrita e no uso expressivo da linguagem oral, utilização da comunicação oral na realização das atividades de alfabetização, despertar para a leitura de desenhos e interpretá-los, produção de texto, explorar diferentes maneiras de registros escritos, verificação do desenvolvimento da construção da linguagem, desenvolvimento espontâneo da linguagem sem modelos. Os portadores de texto utilizados

foram jornais e revistas e panfletos. A Arte, sempre com o mesmo objetivo “A arte como expressão e comunicação dos indivíduos”, foi trabalhada com pintura de telas, teatro de fantoches, apresentação de teatro onde os personagens eram os alunos, desenhos, pinturas com lápis de cor e com tinta, dobraduras, pintura de personagens das histórias em papel pardo, encenações de personagens das histórias contadas pela professora, estudo da vida e das obras do pintor Candido Portinari. A relação entre o desenho e a escrita era trabalhada com recortes de figuras pelos alunos e a professora escrevia o nome das figuras no quadro, desenho sobre os personagens dos livros literários, coleta de objetos da natureza e escrita dos nomes, nomes dos brinquedos trazidos de casa, desenhos no chão com giz e na areia. Na página final que está rasgada no canto inferior direito, há dois desenhos de modelos de roupas.

O caderno de **2011** foi utilizado durante o ano todo, o planejamento teve início no dia sete de fevereiro e finalizou em oito de dezembro de 2011. O caderno é espiral, as folhas são recicladas, na capa há o logotipo do SEMPRE com um adesivo escrito “Jesus te ame” e outro do Mikey no canto inferior esquerdo. A medida do caderno é de 203 x 280 mm. Na página inicial há as informações pessoais da professora e na página de abertura há uma relação de nomes dos alunos 22 mat e 23 vesp e uma frase para reflexão “Dentre o que realizo, quais são as atividades que planejo com a intenção de promover a colaboração, integração e ajuda mútua entre os meus alunos?” O caderno contém duzentas páginas, oitenta e sete atividades de Matemática, noventa e oito de Português, setenta e oito atividades de Artes. Neste caderno a prática de colar as atividades foi retomada, contendo 85 atividades coladas. Em todos os anos anteriores, a estrutura do planejamento era montada diariamente, neste ano houve uma mudança, a professora organizava o planejamento, com os itens que citarei a seguir, somente no primeiro dia da semana e escrevia “de segunda a sexta feira” e nos outros dias da semana colava as atividades e fazia algumas observações abaixo sobre sua metodologia. Os itens da estrutura do planejamento passaram a ser: OSC (organização e socialização do conteúdo), objetivos, conteúdos e rotina do dia. Na página 2, há um cronograma de projetos e eventos organizados por bimestre. O cabeçalho era escrito da seguinte forma: Escola de Educação Básica -O calendário anual, que está colado na contra capa contém os itens: início do bimestre, término das aulas, início do bimestre, sábado, domingo, férias, recesso, feriado, reunião de pais e entrega de relatórios, reunião pedagógica, matrícula, planejamento, dias letivos, sábados letivos, entrega de notas na secretaria; início, fim e quantidade de dias do 1º, 2º, 3º e 4º bimestre. Há anotação sobre 2 projetos denominados “Trânsito” e “Candido Portinari”. Não encontrei nenhum cronograma de atividades semanais. Há trinta e duas atividades com palavras, trinta e duas atividades com textos, e cinquenta e seis de desenhar. Não há avaliações diárias. Não há post-it com observações da coordenadora. A escolha do material didático era feita na sala de aula onde ficavam guardados alguns livros didáticos e literários e Internet. Os gêneros literários encontrados neste caderno foram: entrevista, biografia, poesias, vídeo de filmes, acróstico, fábulas contadas pela professora e os livros eram manuseados pelos alunos, as músicas eram tocadas e cantadas pela professora e pelos alunos, cruzadinhas, listas. A alfabetização foi trabalhada com ampliação do vocabulário, reconto, narração e criação de novas histórias, produção de texto, recortes de letras e sílabas para confecção de cartazes, escrita espontânea dos nomes das figuras, atividades com o objetivo de estabelecer relação de identidade com a escrita do nome, identificação das letras

do alfabeto através do bingo, construção de conceitos de sequência da narrativa escrita, correspondência letra e som no sistema convencional da escrita, ditado de palavras, construção do conceito de sequência das narrativas orais, reconhecimento da relação entre representação fônica e representação gráfica, participação nas situações de leitura e escrita e no uso expressivo da linguagem oral, utilização da comunicação oral na realização das atividades de alfabetização, despertar para a leitura de desenhos e interpretá-los, explorar diferentes maneiras de registros escritos, verificação do desenvolvimento da construção da linguagem, desenvolvimento espontâneo da linguagem sem modelos. Os portadores de texto utilizados foram jornais e revistas e panfletos. A Arte, sempre com o mesmo objetivo “A arte como expressão e comunicação dos indivíduos”, foi trabalhada com pintura de telas, teatro de fantoches, apresentação de teatro onde os personagens eram os alunos, desenhos, pinturas com lápis de cor e com tinta, dobraduras, pintura de personagens das histórias em papel pardo, encenações de personagens das histórias contadas pela professora, estudo da vida e das obras do pintor Candido Portinari. A relação entre o desenho e a escrita era trabalhada com recortes de figuras pelos alunos e a professora escrevia o nome das figuras no quadro, desenho sobre os personagens dos livros literários, coleta de objetos da natureza e escrita dos nomes, nomes dos brinquedos trazidos de casa, desenhos no chão com giz e na areia. Na página final que está rasgada no canto inferior direito, há dois desenhos de modelos de roupa.

O caderno de **2012** foi utilizado durante o ano todo, o planejamento teve início no dia primeiro de fevereiro e finalizou em trinta de novembro de 2012. O caderno é espiral, as folhas são recicladas, na capa há o logotipo do SEMPRE com três adesivos no canto superior direito. A medida do caderno é de 203 x 280 mm. Na página inicial há as informações pessoais da professora e na página de abertura há um horário de educação física e lista dos alunos que são no período 22 matutino e 22 no vespertino. O caderno contém duzentas páginas, setenta e oito atividades de Matemática, oitenta e sete de Português, oitenta e nove atividades de Artes. Há 56 atividades digitalizadas coladas e pela primeira vez observei atividades duas mimeografadas. A estrutura do planejamento teve nova alteração, passando a ser da seguinte forma: OSC (organização e socialização do conteúdo), objetivos, conteúdos e orientações pedagógicas. O cabeçalho era escrito da seguinte forma: O calendário anual, que está colado na contra capa contém os itens: início do bimestre, término das aulas, início do bimestre, sábado, domingo, férias, recesso, feriado, reunião de pais e entrega de relatórios, reunião pedagógica, matrícula, planejamento, dias letivos, sábados letivos, entrega de notas na secretaria; início, fim e quantidade de dias do 1º, 2º, 3º e 4º bimestre. Há anotação sobre 2 projetos denominados “Trânsito” e “Candido Portinari”. Não encontrei nenhum cronograma de atividades semanais, mas sim um cronograma de utilização do pátio interno (p. 2). Há cinquenta e três atividades com palavras, trinta e quatro atividades com textos, e cinquenta e sete de desenhar. Não há avaliações diárias. Há 4 post-its com observações da coordenadora. A escolha do material didático era feita na sala de aula onde ficavam guardados alguns livros didáticos e literários e pela Internet. Os gêneros literários encontrados neste caderno foram: entrevista, biografia, poesias, vídeo de filmes, acróstico, fábulas contadas pela professora e os livros eram manuseados pelos alunos, as músicas eram tocadas e cantadas pela professora e pelos alunos, cruzadinhas, listas. A alfabetização foi trabalhada com ampliação do vocabulário, reconto, narração e criação de novas histórias, produção de texto, recortes de

letras e sílabas para confecção de cartazes, escrita espontânea dos nomes das figuras, atividades com o objetivo de estabelecer relação de identidade com a escrita do nome, identificação das letras do alfabeto através do bingo, construção de conceitos de sequência da narrativa escrita, correspondência letra e som no sistema convencional da escrita, ditado de palavras, construção do conceito de sequência das narrativas orais, reconhecimento da relação entre representação fônica e representação gráfica, participação nas situações de leitura e escrita e no uso expressivo da linguagem oral, utilização da comunicação oral na realização das atividades de alfabetização, despertar para a leitura de desenhos e interpretá-los, explorar diferentes maneiras de registros escritos, verificação do desenvolvimento da construção da linguagem, desenvolvimento espontâneo da linguagem sem modelos. Os portadores de texto utilizados foram jornais, gibis, revistas e panfletos. A Arte, sempre com o mesmo objetivo “A arte como expressão e comunicação dos indivíduos”, foi trabalhada com pintura de telas, teatro de fantoches, apresentação de teatro onde os personagens eram os alunos, desenhos, pinturas com lápis de cor e com tinta, dobraduras, pintura de personagens das histórias em papel pardo, encenações de personagens das histórias contadas pela professora, estudo da vida e das obras do pintor Candido Portinari. A relação entre o desenho e a escrita era trabalhada com recortes de figuras pelos alunos e a professora escrevia o nome das figuras no quadro, desenho sobre os personagens dos livros literários, coleta de objetos da natureza e escrita dos nomes, nomes dos brinquedos trazidos de casa, desenhos no chão com giz e na areia. Um relato da professora sobre os primeiros dias de aula e datas de reuniões.

O caderno de **2013** foi utilizado durante o ano todo, o planejamento teve início no dia trinta de janeiro e finalizou em quatro de dezembro de 2013. O caderno é espiral, as folhas são recicladas. A medida do caderno é de 203 x 280 mm. Na página inicial há as informações pessoais da professora e na página de abertura há dois Cronogramas de atividades semanais matutino (p. 1) e vespertino (p. 2). O caderno contém duzentas páginas, noventa e seis atividades de Matemática, cento e duas de Português, setenta e duas atividades de Artes. Destas, trinta e duas são interdisciplinares. Os itens da estrutura do planejamento passaram a ser: OSC (organização e socialização do conteúdo), objetivos, conteúdos e orientações pedagógicas. O cabeçalho era escrito da seguinte forma: Escola de Educação Básica. O calendário anual, que está colado na contra capa contém os itens: início do bimestre, término das aulas, início do bimestre, sábado, domingo, férias, recesso, feriado, reunião de pais e entrega de relatórios, reunião pedagógica, matrícula, planejamento, dias letivos, sábados letivos, entrega de notas na secretaria; início, fim e quantidade de dias do 1º, 2º, 3º e 4º bimestre. Há anotação sobre 3 projetos denominados “Trânsito” e Candido Portinari” e “Mato Grosso: Tradições, fauna e flora” Há dois cronogramas de atividades semanais sendo um do período matutino e um do vespertino. Há quarenta e três atividades com palavras, quarenta e seis atividades com textos, e cinquenta e seis de desenhar e oitenta e nove brincadeiras. Não há avaliações diárias. Há três post-its com observações da coordenadora. A escolha do material didático era feita na sala de aula onde ficavam guardados alguns livros didáticos e literários e Internet. Os gêneros literários encontrados neste caderno foram: entrevista, biografia, poesias, vídeo de filmes, acróstico, fábulas contadas pela professora e os livros eram manuseados pelos alunos, as músicas eram tocadas e cantadas pela professora e pelos alunos, cruzadinhas, listas. A alfabetização foi trabalhada com ampliação do

vocabulário, reconto, narração e criação de novas histórias, produção de texto, recortes de letras e sílabas para confecção de cartazes, escrita espontânea dos nomes das figuras, atividades com o objetivo de estabelecer relação de identidade com a escrita do nome, identificação das letras do alfabeto através do bingo, construção de conceitos de sequência da narrativa escrita, correspondência letra e som no sistema convencional da escrita, ditado de palavras, construção do conceito de sequência das narrativas orais, reconhecimento da relação entre representação fônica e representação gráfica, participação nas situações de leitura e escrita e no uso expressivo da linguagem oral, utilização da comunicação oral na realização das atividades de alfabetização, despertar para a leitura de desenhos e interpretá-los, explorar diferentes maneiras de registros escritos, verificação do desenvolvimento da construção da linguagem, desenvolvimento espontâneo da linguagem sem modelos. Os portadores de texto utilizados foram jornais e revistas e panfletos. A Arte, sempre com o mesmo objetivo “A arte como expressão e comunicação dos indivíduos”, foi trabalhada com pintura de telas, teatro de fantoches, apresentação de teatro onde os personagens eram os alunos, desenhos, pinturas com lápis de cor e com tinta, dobraduras, pintura de personagens das histórias em papel pardo, encenações de personagens das histórias contadas pela professora, estudo da vida e das obras do pintor Candido Portinari. A relação entre o desenho e a escrita era trabalhada com recortes de figuras pelos alunos e a professora escrevia o nome das figuras no quadro, desenho sobre os personagens dos livros literários, coleta de objetos da natureza e escrita dos nomes, nomes dos brinquedos trazidos de casa, desenhos no chão com giz e na areia. Na página final há anotações de telefone e festa junina.

APÊNDICE III – Fragmentos do Projeto Candido Portinari

