

TEMPOS ESCOLARES E TRABALHO PEDAGÓGICO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A ALFABETIZADORA BEM SUCEDIDA E SEU CONTEXTO DE FORMAÇÃO

Flávia Anastácio de PAULA

Trata-se de uma pesquisa que buscou compreender como uma alfabetizadora experiente, trabalha as relações de ensino e organiza os usos dos tempos escolares para tal. A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa a partir de investigação etnográfica, envolveu a produção e coleta de dados com observação do cotidiano escolar e da sala de aula, o registro em caderno de campo durante dois anos em setenta encontros semanais e entrevistas. Buscou-se documentar as intervenções capazes de possibilitar mediações para a alfabetização segundo as análises da teoria histórico-cultural e as reflexões sobre o professor alfabetizador. Para subsidiar a investigação de um trabalho significativo e singular buscou-se compreender os usos dos tempos para propiciar o ensino, as mediações, interações, aprendizados levaram em consideração as especificidades do processo inicial de alfabetização escolar e os aspectos temporais presentes e elaborados pelo trabalho pedagógico. Para este texto buscou-se compreender o processo de constituição profissional da professora em escola isolada, no contexto de migração ao oeste do Paraná, a partir dos anos 60, utilizando-se os pressupostos da história oral e os aspectos temporais como elementos constitutivos de sua trajetória: o limite; irreversibilidade; e experiência interior temporal, duração interna, isto é, a intensidade e o significado que singularizam detalhes do vivido.

Palavras-chave: Formação de professores, Alfabetização, Tempos, etnografia

Introduzindo

Este texto trata-se de uma pesquisa que procura compreender como uma professora alfabetizadora experiente perto de se aposentar (considerada pelas colegas e pela comunidade como bem sucedida) trabalha as relações de ensino e como organiza os usos dos tempos escolares para tal. A pesquisa etnográfica é a opção metodológica utilizada. Para subsidiar o trabalho investigativo foram conduzidas reflexões sobre: o professor alfabetizador (Soares, 2004; Guedes-Pinto, 2002); o tempo como ordenador e regulador das atividades sociais (Elias, 1998); o ensino e as astúcias de uma professora para organizar, distribuir, encadear; ritmar e criar o tempo (Heller, 1992; Certeau, 1994) para possibilitar a alfabetização. Tendo em vista que o profissional docente trabalha dentro de uma organização temporal e aprender a relacionar-se com ela consiste em um dos elementos constitutivos de sua trajetória profissional, entende-se que as referências temporais podem ter diferentes usos e significados.

Embora o tempo escolar seja objeto de legislações e prescrições aos professores e professoras, principalmente depois do final do século XIX com a instituição dos grupos escolares, sendo que as investigações que enfocam tempo escolar geralmente referem-se à mudanças da/na organização escolar, implantação de projetos, ampliação e redução alteração de carga horária, alteração de séries para ciclos, relações entre o tempo escolar e tempo familiar; à negatividade dos usos dos tempos na escola, ao tempo perdido, simplesmente ocupado e mal utilizado, tempo alienado ou sem ensino/aprendizagem que resultam em fracasso escolar; ou disciplinamento e ordenamento para maior produtividade; ou investigações sobre o tempo na trajetória profissional docente ou na trajetória escolar dos alunos. É recente e crescente investigações sobre o tempo na/da escola e seus usos pelas professoras. Como exemplo temos os trabalhos de Fontana (2003), Gallego (2003), Zamboni e De Rossi (2003), Teixeira (1998), Souza (1998). Paralelamente, é visível um crescimento de pesquisas que tematizam as práticas escolares e as professoras bem sucedidas, como os trabalhos de Garcia (1999), Dias-da-Silva (1994) e Carmo e Chaves (2001). Assim, este texto tem como objetivo apresentar uma pesquisa que tenta compreender os usos dos tempos em uma sala de aula de uma alfabetizadora experiente, aos sessenta anos de idade e quarenta e cinco anos de profissão (1960-2005), considerada de vanguarda e bem sucedida, por eleger as relações de ensino como prioritárias, organiza tempos na aula pra que a alfabetização aconteça, apesar das circunstâncias.

Relatar um caso de experiência bem-sucedida e especificamente olhar para os usos do tempo que constitui fazer pedagógico da docente investigada, tenta-se como adverte Dias-da-Silva (1994, p.40) “ressaltar os caminhos possíveis e efetivamente realizáveis, no contexto da escola pública brasileira hoje, abrem-se perspectivas de transformação” no lugar de apontar características negativas do trabalho pedagógico que apenas evoca o que não deve ser feito, sem, contudo, apontar saídas.

A pesquisa etnográfica é a opção metodológica utilizada. O estudo de caso foi realizado em uma escola da rede municipal da cidade de Cascavel-PR, em primeira série, cujas crianças completariam sete anos até dezembro. A produção e a coleta de dados envolveu a observação do cotidiano escolar e principalmente das atividades de sala de aula, e registro em caderno de campo, cópia de artefatos (cadernos, registro no quadro, tarefas), conversas com alunos, professores, especialistas. A observação foi continuada: todos os dias da semana no início do ano letivo e semanal nos demais meses durante dois anos (novembro de 2003/2005). Tal observação foi entremeada por conversas curtas e continuadas com a professora. Em alguns momentos existiram três entrevistas tradicionais para compreender a sua história de formação e sua experiência. Pretendeu-se documentar as intervenções capazes de possibilitar interações e ensino, as astúcias de uma professora para organizar, distribuir e encadear, ritmar e oportunizar o aprendizado na alfabetização.

Para subsidiar o trabalho investigativo foram conduzidas reflexões sobre o alfabetizador (Soares, 2004; Guedes-Pinto, 2002, 2005), o tempo como ordenador e regulador das atividades sociais (Elias, 1998; Thompson, 1998, Fontana, 2003), o ensino e as astúcias de uma professora para organizar, distribuir, encadear; ritmar e criar o tempo (Heller, 1992; Certeau, 1994) para possibilitar a alfabetização; e para subsidiar a organização dos dados foram utilizados alguns dos critérios de Bondioli (2004) e Silva (2000).

Profissão, Tempos e alfabetização

A pesquisa evidencia que a profissão docente e o profissional de ensino também se constitui de professoras com especificidades e singularidades (no caso, experiente, em vias

de se aposentar, comprometida e bem sucedida no seu trabalho) que precisam ser compreendidos para olharmos a escola não apenas pelo fracasso ou pela negatividade, mas também pelo sucesso e pela positividade, dialeticamente. A professora encontrada e pesquisada parece ter uma clareza sobre o papel do professor, sobre o objeto com o qual trabalha (alfabetização), sobre a função da escola (o ensino) e que, em função dessa clareza e do seu compromisso com os alunos no aprendizado do conhecimento sistematizado, reinventa usos do tempo escolar de forma adequada aos seus objetivos e que atendam as características e heterogeneidades de seus alunos.

Uma das características é que a professora destina um tempo cronológico à alfabetização (atividades de oralidade, valorização da língua escrita, apropriação da base alfabética-ortográfica do sistema, escrita e leitura coletiva/individual de pequenos textos) maior do que o prescrito e um *cronos* menor para disputas paralelas (idas ao banheiro, perda de lápis, esquecimento de material, desentendimentos das crianças). Apontamos também o sentimento de “*falta de tempo*” demonstrado pela professora, tanto para alfabetizar dentro do prazo ano-letivo, quanto para discutir com mais vagar as questões do ensino com os pares, e o ritmo social da vida contemporânea. Ciente que o tempo cronológico disponível para atender seus alunos é inferior a 14 horas semanas, (excluído aulas de projetos, recreios e merenda) não admite “enrolar, ocupar ou desperdiçar o tempo de trabalho”.

Alguns elementos para a discussão dos usos dos tempos inclusive “falta de tempo” nesta turma de alfabetização levam em consideração as categorias elaboradas por Heller (1992) destacando três aspectos: a divisão e distribuição do tempo, o ritmo e o momento oportuno. Distribuir o tempo, fragmentar cronologicamente as atividades, organizar os espaços, do quadro, das paredes, da mesa das crianças, organizar o seu espaço e tempo, é fundamental para mostrar o ritmo da vida social para as crianças. Não se trata apenas de distribuir ou fragmentar cronologicamente e quantitativamente o tempo da aula em atividades, trata-se de organiza-lo e encadeá-lo. Encadeá-lo é além de dar uma cadência e uma decadência ao *continuum* das aulas e conteúdos, evitar o aborrecimento, a inatividade e a monotonia. Encadear é fazer com que as atividades e sua distribuição, ao longo do dia ou ano, tenham um sentido e um significado. Na distribuição do tempo a professora reveza os grupos orientado/ensinado, interagindo mais com as crianças levadas e ou com menor apropriação

do sistema de escrita. A divisão, distribuição, organização e encadeamento e “*cronos*” do tempo é tomada por esta alfabetizadora como atributo que cabe ao docente.

Outro elemento para compreender o tempo é o ritmo. O tempo não “caminha” nem veloz nem lenta, ele é igualmente irreversível, porém, o ritmo do tempo muda segundo os períodos históricos (Heller, 1991, p.390). A professora vive um ritmo histórico entre o mundo privado e o profissional no qual pouco pode intervir. No entanto, o ritmo que ela confere ao dia na sala de aula pode ser descrito como: sincronia e diacronia. Ex: a simultaneidade ou sincronia de todos os alunos para fazerem algumas atividades (oralidade, leitura, trabalho no livro didático) é ao longo do dia entremeada por outras atividades baseadas na diacronia ou duplicidade de tempos de execução e ou duplicidade da proposta das atividades tendo grupos diferentes fazendo atividades distintas. Mesmo quando a atividade é simultânea/coletiva e única para todos os alunos, há uma multiplicidade de tarefas próprias da ação docente: administrar o tempo que resta, a atenção voluntária e involuntária dos alunos, a progressão no trabalho, a distribuição do material, o registro de questões sobre o desenvolvimento das crianças, ou sobre o que retomar, dar respostas pontuais às perguntas dos alunos e atender aos adultos que freqüentemente batem à porta. Sincronia aprendida com a experiência temporal profissional. Para ela o ritmo da aula é sem poros/“tempo livre”. Para as crianças com poucos poros, conquistados à medida que alcançam determinados níveis de leitura.

Outra característica da alfabetizadora é o ajuste entre *Kairós* “tempo tático e apropriado para a intervenção em determinada ação” (Certeau, 1994, p.157) e *Chronos* tempo mensurável dos relógios, calendários, cronogramas e prazos. O tempo *kairós* ou momento oportuno descrito por Heller (1992) é um elemento que nos ajuda compreender os usos dos tempos na sala de aula. Momento oportuno é repuxo no tempo. Quando uma abertura inesperada ou ocasional é aproveitada. É o instante do reconhecimento para uma dada intervenção. Este conhecimento elaborado ao longo da trajetória profissional é uma síntese das relações entre linguagem, escola e alfabetização, gestão, etc. Aproveitar a ocasião não é um ato espontâneo, mas um improvisado (Certeau, 1994). Este conjunto de tempos ou o ajuste entre *kairós* e *chronos* ou essa coordenação de ações emerge segundo Heller (1992),

tomando em consideração o trabalho e a experiência interior/exterior temporal do tempo vivido.

Outra dimensão do trabalho investigado foi encontrar atividades alfabetizadoras seculares, aprendidas pela professora em diferentes décadas bem aproveitadas mas segredadas, pois são marcadas com a denominação pejorativa de “tradicional” atribuídas como “não homologadas” ou consideradas por alguns como contraditórias quando realizadas por professoras consideradas bem sucedidas em um processo de alfabetização atual. Mortati (2000) chama atenção de outra forma sobre a discussão do tradicional e do não tradicional apontando que desde fim século XIX, Silva Jardim, questionava os métodos “tradicional” da soletração. A autora questiona se sabemos o que é tradicional quando dizemos que tal ação não é contemporânea, nem construtivista. O que o caracteriza? Sabemos? A professora investigada utilizava: cópia de diferentes tipos de texto e desenhos, a sistematização com famílias silábicas, o ditado, a organização e a frequência das tarefas de casa, os poemas tradicionais e a leitura de poesias, a ênfase na cadência crescente de atividades de leitura, a (des)continuidade do uso do livro didático, jogos e de sua confecção como as “três marias”, o fazer bolinhas “para a coordenação motora” no início do ano, a caligrafia depois que já sabem ler e dizia “tudo tem um objetivo”. Assim como atividades herdadas da perspectiva construtivista: texto autênticos e circulantes, reescrita dos textos, acesso à leitura de diferentes tipologias textuais.

Conforme Soares (2004) não deve-se atribuir ao adjetivo “tradicional” o sentido pejorativo que se costuma ter; o termo deve ser usado “para caracterizar de forma descritiva e não avaliativa, os métodos vigentes até o momento da introdução da perspectiva construtivista na área da alfabetização”. Para autora é preciso lembrar que “esses métodos hoje considerados tradicionais um dia foram novos ou inovadores, pois, o tradicional não se esgota no passado, é fruto de um processo permanente que não termina nunca: estamos hoje construindo o tradicional de amanhã” (2004, p.10).

Assim, podemos observar que embora se apresentem como práticas portadoras de ambigüidade, que demonstram discursos distintos e defendem (ora silenciosamente, ora com muito medo) estas práticas aparentemente paradoxais fazem sentido quando

compreendidas dentro das histórias de vida das professoras. Como nos adverte Guedes-Pinto, Gomes, Silva (2005) quando focalizamos “os dizeres das professoras, indicam que a adesão a um discurso não significa abrir mão do outro quando postos como componentes de uma mesma história”(p.88) Alfabetizadoras com 45 anos de profissão mostram-nos um tempo longo (as práticas), um tempo médio (sobre as mudanças políticas) e um tempo breve (sobre a atualização dos discursos).

A professora rompe com a idéia pedagógica de que todos os alunos são ensinados da mesma forma, ao mesmo tempo (sincronia) e no mesmo tempo (periodicidade e duração). Aprendida na escola isolada. Essa busca de caminhos diferenciados para conseguir a aprendizagem de cada aluno está associada à forma como ela distribui o seu tempo de trabalho na sala de aula, como ela organiza o tempo das atividades em comum, da rítmica implementada ao tempo das atividades dos grupos diferentes, no que ela negocia, inventa, cava um momento estratégico para o atendimento individualizado antes, e depois da sirene da aula ou durante o recreio.

Passar de carteira em carteira, conferindo as lições, é uma das atividades mais constantes que Lourdes desenvolve enquanto seus alunos realizam tarefas indicadas. Durante o trabalho, ela privilegia o contato com os alunos. É nesses momentos, aponta e assinala erros, sugere correções, faz com que cada aluno modifique suas respostas que não estão adequadas. Chama a atenção para o traçado das letras, sobre o capricho no caderno, sobre o conteúdo que está sendo trabalhado, sobre os detalhes do desenho.

É andando que escolhe o momento para interagir, expor as respostas, soluções e relações estabelecidas por determinada criança “Olha gente, a ela disse que desta palavra também pode formar atriz”... “Daniel disse que juntando esta palavra com esta com esta tal” “Pessoal presta atenção nos detalhes deste desenho”, ou para expor convenções “mexer é com x e não pode ser com ch”, “é utilizado reticências para dizer que isso continua, mas...” Ou para perguntar coisas que já foram explicadas: “Esse ELE está no lugar do que no texto”, “o S está no lugar de que som? Do Z” “A gente fala FAMILHA (escreve no quadro) mas escreve FAMÍLIA” A relação dinâmica tempo/espaço/movimento é expressa nas palavras da professora em uma das entrevistas: “É perto deles que você consegue

perceber. Como é que eu ia descobrir se eu não conversasse com ela?”(julho, 2004). Estes comentários foram aumentando ao longo do ano.

As conversas realizadas com os alunos mostraram que a maioria deles atribui um papel importante a essa forma de atendimento. Quando ocorre um erro ou equívoco pelo aluno, e ele já pode ser percebido pela criança, ele chama atenção, intervém junto a criança, mostra o correto e em seguida informa a toda a turma. As crianças vão ao longo do ano desenvolvendo uma grande capacidade de autocorreção. Porém, nem todo erro é corrigido. Segundo Lourdes a parte mais difícil é explicar e convencer aos pais que nem todo erro precisa ser corrigido, existe o momento oportuno. As vezes o que para um é um erro ortográfico que precisa ser mudado imediatamente, para outro é um avanço.

A interferência de Lourdes no trabalho em desenvolvimento, permite não só a discussão do erro, mas o demonstrar o certo, ou a melhor forma logo a seguir. Por exemplo: o quadro foi dividido em três e três crianças foram ao quadro escrever uma síntese sobre o que havia estudado em ciências. Fizeram um texto de umas cinco linhas, muito parecidos. Ela leu cada um para a turma e com a criança ao lado fez as alterações textuais comentando-as, neste dia as alterações ortográficas ela fez e não comentou. Em seguida, apagou e fez coletivamente um outro texto incorporando os demais, em letra caixa alta, com parágrafos, pontuações e devidamente ortográfica para todos registrarem no caderno.

Concluindo....

Informada por Ezpeleta e Rockwell (1991) pretendeu-se também olhar e documentar as intervenções capazes de possibilitar interações e ensino, as astúcias de uma professora para organizar, distribuir e encadear, ritmar e oportunizar o aprendizado na alfabetização. Ou seja interações intencionais que possibilitam o ensino da professora e aprendizado das crianças e que paralelamente possibilitou a formação da professora. Relatar um caso de experiência de “sucesso” e especificamente olhar para os usos do tempo que constitui o fazer pedagógico da docente investigada, busca-se “ressaltar os caminhos possíveis e efetivamente realizáveis, no contexto da escola pública brasileira hoje, abrem-se perspectivas de transformação (...)” no lugar de apontar características negativas do trabalho pedagógico que apenas evoca o que não deve ser feito, sem, contudo, apontar

saídas. (Dias-da-Silva,1994, p.40). Mostra-nos que as probabilidades dos sonhos e possibilidades é bem palpável. Leva tempo para formar um profissional, ainda mais um bem-sucedido, mas é real. Pois, real é o outro.

Referências:

BONDIOLI, A. **O Tempo no Cotidiano Infantil**: perspectivas de pesquisa e estudo de casos. São Paulo: Cortez, 2004.

CARMO, E. R; CHAVES E. M. Análise das concepções de aprendizagem de uma alfabetizadora bem sucedida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.114, p. 33-40, 2001.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Rio de Janeiro: Vozes. 1996.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 89, p. 39-47, 1994.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1998.

FONTANA, R. A.C. De que tempos a escola é feita? In.: VILELA, M. A. L. (org.). **Tempos e espaços de formação**. Chapecó: Argos, 2003.

GALLEGO, R. C. **Uso(s) do tempo: a organização das atividades de alunos e professores nas escolas primárias paulistas (1890-1929)**. São Paulo, 2003.189p. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação da USP.

GARCIA, T. M. F. B. **Esculpindo geodos, tecendo redes: estudo etnográfico sobre tempo e avaliação na sala de aula**. São Paulo, 1996.195p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da USP.

GUEDES PINTO, A.L. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora**. Campinas: Mercado Letras, 2002.

GUEDES PINTO, A.L, GOMES, G.G., SILVA, L.C.B Percursos de Letramento dos professores: narrativas em foco. In.: Kleiman, A. **Letramento e formação de professores**:

práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2005.

HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana.** Barcelona: Ediciones Península. 1992.

MORTATTI, M.R.L. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo/1876-1994.** São Paulo: Unesp/Conped. 2000.

SILVA, V G. **O antropólogo e sua magia.** São Paulo: Edusp. 2000.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro/Campinas: Anped/Autores Associados. 2004. N.25, jan-abr, p.5-17.

TEIXEIRA, I.A. **Tempos enredados: teias da condição professor.** Belo Horizonte, 1998. 383 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da UFMG.

THOMPSON, E. P. Tempo, disciplina de trabalho e o capitalismo industrial. In.: **Costumes em Comum; estudos sobre a cultura popular tradicional.** São Paulo: 1998. p. 267-303.

ZAMBONI, E.; DE ROSSI, V.L. **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas-SP: Alínea, 2003.