

CADERNOS ENCADEADOS: UMA DESCRIÇÃO SOBRE O ENCADEAMENTO DO TEMPO EM UMA TURMA ALFABETIZADORA

FLÁVIA ANASTÁCIO DE PAULA*

RESUMO: Nas últimas duas décadas tem se discutido sobre as tematizações, as normatizações e as concretizações do tema alfabetização na escola. Entretanto, poucos são os trabalhos que se dedicam às concretizações do uso do tempo escolar para mediações alfabetizadoras que levem ao sucesso. Este artigo apresenta um dos modos de como se produzem usos do tempo por uma alfabetizadora experiente. Partindo de uma proposta metodológica etnográfica, escolhemos um elemento para descrição e compreensão: os cadernos. A problemática exemplifica um dos desafios na pesquisa em alfabetização: documentar práticas, artefatos, usos atuais (ou não) significativos para as professoras no aprendizado da leitura e da escrita. A especificidade da análise adota algumas das dimensões de tempo elaboradas por Heller e recai sobre um aspecto da temporalidade: o encadeamento. Objetiva-se descrever e refletir sobre como professoras experientes organizam o tempo para ensinar.

Palavras-chave: Tempo. Alfabetização. Escola.

LINKING WORKBOOKS:

A DESCRIPTION OF THE SEQUENCE OF TIME IN A LITERACY CLASS

ABSTRACT: In the last two decades we have discussed about the thematizations, the norms and the issue of literacy achievement in school. However, there are few studies devoted to achievements related to the use of school time for mediations that lead to literacy

* Doutora em Educação e professora adjunta do Centro de Educação e Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). *E-mail:* <fapaula@brturbo.com.br>

success. Focusing on six-year-old children literacy classes, this article presents one of the ways by which time use is produced by an experienced teacher. From an ethnographic methodological perspective and examining over a year of data collection, one element was chosen for description and discussion: the notebooks. The issue illustrates one of the challenges in literacy research: documenting practices, artifacts, current uses (or not) meaningful to teachers in relation to reading and writing. The specificity of the analysis adopts some of the dimensions of time developed by Heller to approach an aspect of temporality: linking. It aims to describe and ponder how experienced teachers organize the use of time to teach.

Key words: Time. Literacy. School.

Nas últimas duas décadas tem se discutido sobre as normatizações e as concretizações do tema alfabetização na escola, assim como tem se discutido como as escolas podem promover o sucesso de todos os seus alunos. No entanto, poucos são os trabalhos que se dedicam às concretizações do uso do tempo escolar para mediações alfabetizadoras que levem ao sucesso. Este artigo apresenta apenas um dos modos de como se produz a organização do tempo das aulas em turmas de alfabetização, isto é, o encadeamento. Em especial, o encadeamento de um dos artefatos produzidos coletivamente: os cadernos. Frade (2011) chama a atenção para a importância de também investigarmos, nas pesquisas sobre alfabetização, os impressos, os produtos editoriais, os estudos dos materiais (suportes, instrumentos, móveis), sendo que o cruzamento entre instrumentos pedagógicos e comerciais não pode deixar de ser investigado.

O uso do tempo no cotidiano, conforme argumenta Paula (2010), pode destacar os seguintes elementos temporais ou facetas da temporalidade: a) a irreversibilidade; b) o limite; c) a experiência interior temporal; d) distribuição do tempo com suas interfaces: medida, divisão, distribuição e encadeamento; e) os ritmos do tempo; f) o momento oportuno. A especificidade do tema deste artigo recai tão somente sobre o encadeamento do tempo na aula, isto é, um dos elementos da distribuição, e seu objetivo é refletir sobre como o encadeamento pode se materializar na aula para alfabetizar. Dialogaremos ao longo do texto com Heller (1991), Thompson (1998), Certeau (1994) e Bondioli (2004) para as categorias temporais, Guedes-Pinto (2007) e Mortatti (2000) para as concretizações da alfabetização e, com Hébrard

(2000), Fontana (2003, 2005) e Gvirtz (1997), sobre as mediações para o aprendizado.

Este texto relata uma pesquisa de caráter etnográfico que buscou documentar, ao longo de quatro anos, as turmas de alfabetização da professora Maria¹ em final de carreira, com 62 anos de idade e 45 de profissão: rotinas corriqueiras, cotidianas, singelas, planejadas ou improvisadas, mas efetivamente realizadas com compromisso e sentido em alfabetizar. Embora a pesquisa em si tenha abordado várias facetas da temporalidade, aqui enfatizaremos o encadeamento. Na escola pública onde esta pesquisa se realizou, tal como em muitas escolas brasileiras, são identificadas dificuldades em relação à administração do uso do tempo escolar, mas o ensino e o aprendizado ocorrem mesmo com esta problemática identificada. Entretanto, não pretendo mapear os problemas relativos ao emprego do tempo visando à qualidade do ensino. A situação de partida é reversa: tentar compreender, quando existe um trabalho de qualidade ou aceito como de qualidade, que usos do tempo foram necessários para atingi-lo.

Embora a noção mais visível do tempo escolar seja regida pela lógica da submissão a horários impostos, atividades sequenciadas prescritas, normas e regimentos internos e prescrições externas, pela utilização constante do tempo, pela cronologia dos calendários, pelas agendas, pela carga horária, pela hierarquização das disciplinas, por entre o tempo esquadrinhado, quantitativo, proponho aqui destacar singularidades, sujeitos anônimos movendo-se entre a noção visível. Alfabetizadoras tentam fazer uso distinto do tempo distribuído pelo outro, introduzindo algo que lhes faça sentido e usando o tempo a seu favor. Neste uso distinto do tempo prescrito, pelo burlar das regras ou por interpretar certas uniformizações de forma singular, ora resistindo, ora parecendo aceitar a regulação, as professoras alfabetizadoras se constituem. A distinção desta docente, Maria, é que seu trabalho faz-lhe sentido quando exercido com autonomia, inclusive quanto ao uso do tempo. Isso se torna visível, entre outras coisas, por compreender qual o objeto de seu ensino e o seu objetivo de trabalho. Essa busca pela autonomia implica uma maior dedicação, ora cronologicamente, ora em intensidade, ora em aproveitar, melhor que as colegas, o momento oportuno.

Esta pesquisa foi realizada com uma alfabetizadora, cujo trabalho lhe faz sentido e é desenvolvido trazendo o significado desse trabalho para as crianças. Por meio do ensino intencional, assim ela usa o tempo para o ensino distintamente. Dessa forma, uma das distinções é justamente conseguir

tempo (quantitativo) na “grade” escolar e intensificar (qualitativo) o uso para determinada área: a leitura e seu aprendizado. A alfabetizadora fazia-os valer, reforçando a constatação de Hébrard (2000) de que o tempo das práticas é lento e está calçado na história. Um dos eixos deste texto é focar em atividades antigas (que não são condicionadas exclusivamente por um tempo determinado ou um currículo predefinido): o desenho e o uso do caderno; o outro eixo é descrever um dos aspectos da distribuição do tempo: o encadeamento destas duas atividades.

Compreender as mediações em sala de aula nos leva a enfrentar um dilema: embora a organização curricular do tempo escolar seja visivelmente mais cronológica, os processos de aprendizagem, conforme argumenta Thiesen (2011), diferem da espacialidade e da temporalidade formal e cronológica que orientam e definem o ritmo da sociedade e da natureza: “Os tempos e os espaços da aprendizagem têm mais a ver com os ritmos não lineares da subjetividade e com os significados das experiências humanas do que com a adequação aos padrões formal e previamente determinados” (2011, p. 252).

Embora seja óbvio, precisa ser dito e descrito: o tempo do aprendizado transcende o Cronos. É essencialmente o tempo das relações, Kairós,² um tempo das vivências que dá sentido aos acontecimentos que abordam, conforme argumenta Matos (1992), momentos oportunos na trama e urdidura do tecido cronológico.

Distribuição do tempo na sala de aula: falta de tempo, organização e encadeamento

O tempo, conforme descreve Brotto e Paula (2011, p. 3), é fundamental para a formação dos indivíduos e sempre começa nas esferas cotidianas: “O contato cotidiano constitui-se como base das relações sociais e, para tanto, elabora algumas categorias da formação humana: a ação verbal, o jogo, os afetos, o espaço e o tempo cotidiano, as disputas e as satisfações”. A alfabetizadora estudada, ao dar ênfase ao ensino, ao aprendizado e aos conteúdos, precisava negociar com as demais exigências temporais. O tempo para o ensino precisa ser criado e mantido. As maiores angústias da alfabetizadora Maria, segundo o que percebi, durante o período desta pesquisa e pelo recorte, estavam relacionadas à sua autonomia do uso do tempo e do uso do seu processo de alfabetização. A principal queixa referia-se a qualquer ação da coordenação

pedagógica, da direção ou da secretaria municipal, que provocasse uma subtração da sua autonomia na sala de aula, tirando-lhe tempo, cronometrando-o (ou limitando seus métodos) para que as crianças aprendessem a ler e escrever. O historiador inglês Thompson (1998) categoriza tal queixa como derivada de um modo de trabalhar em uma ética de ofício, regulado pela tarefa e não sempre pelo relógio, mas, como um trabalho artesanal, típico das sociedades pré-capitalistas. Essa também é uma característica do trabalho quando sentido e significado não foram subtraídos do trabalhador.

Sendo uma professora experiente, cujo trabalho ainda lhe permite controlar os sentidos, e orientada para o aprendizado das crianças, ela mostra que a distribuição do tempo para o ensino na sala de aula de alfabetização é um tempo não farto, que precisa diariamente ser conseguido, capturado: “Precisa-se arranjar tempo para o que precisa ser feito” (Caderno de campo, jun. 2004). A organização do tempo, e até a quantificação desse tempo, pode ser diferente quando se relaciona com distintas prioridades, com o planejamento, o conhecimento do objeto e as peculiaridades e especificidades de cada turma.

A distribuição e a organização do tempo possibilitavam colocar as prioridades em momentos adequados (no início ou no fim do dia, antes ou depois do recreio, em tal dia da semana). Para Guedes-Pinto et al. (2007, p. 5), nossas rotinas em sala de aula retratam nossas prioridades. Analisando-as, podemos perceber com que “[...] frequência uma atividade aparece no dia ou na semana, se essa atividade tem ou não um horário e um espaço definidos para acontecer e em que momento do dia acontece, a duração prevista para ela e como ela se relaciona com outras atividades” (p. 5). São elementos que indicam o que valorizamos no tempo que compartilhamos com nossos alunos. Assim, para as autoras, as rotinas escolares dão visibilidade a nossos objetivos e propósitos como professores.

Distribuir o tempo refere-se inicialmente a arrumar tempo para o ensino, medir e dividir, cronologicamente e quantitativamente, organizá-lo nas quarenta semanas letivas e, acima de tudo, encadeá-lo. Encadeá-lo significava, além de dar um *continuum*, promover uma cadência na sequência das aulas, também evitar os aborrecimentos, as inatividades, as monotônias, assim como produzir atividades de transição entre as demais atividades com elos e rupturas. Encadear o tempo era, para a professora Maria, fazer com que as atividades e sua distribuição tivessem um sentido e um significado, como também uma forma de amenizar o sentimento de “falta de tempo”.

A distribuição do tempo é uma consequência necessária da finitude da vida e da economia na cotidianidade na qual vivemos. Quanto mais coisas devem ser feitas a cada dia e quanto mais rapidamente (por exigências internas e externas), tanto mais é necessário aprender a distribuir bem o tempo. A pontualidade tornou-se um importante atributo temporal na vida cotidiana, pois os homens devem desenvolver em si mesmos a capacidade de atuar simultaneamente (HELLER, 1991). Simultaneidade e sincronia tornam-se um aprendizado essencial para crianças no início da escolarização. Para Heller (op. cit., p. 389), a consciência da falta de tempo revela “[...] o temor de perder para sempre o que não conseguiu obter hoje”. O distribuir e organizar evoca o planejar para atender, tanto para crianças “adiantadas” quanto para crianças “atrasadas”, ao processo de apropriação da linguagem escrita.

A alfabetizadora Maria, ciente e informando-me que o tempo cronológico disponível para atender seus alunos em sala de aula era inferior a 14 horas semanais (vinte horas totais menos quatro horas de aulas-atividade com outra professora, menos cinco recreios com merenda de trinta minutos, menos as demais atividades e interrupções), afirma revelando um sentimento de *falta de tempo* para desenvolver seu objeto e seu objetivo:

Uma das vantagens de ser velha é conhecer os próprios limites... para desenvolver os objetivos que quero eu preciso de, no mínimo, quatorze horas semanais de trabalho com as crianças. Este é o meu limite, com menos que isto simplesmente não consigo. Não tenho mais saúde pra acelerar no fim do ano. Preciso distribuir ao longo das quarenta semanas [...]. (Caderno de Campo, ago 2005)

Resumindo, as prioridades materializam-se em rotinas, em frequências, em continuidades e em horários privilegiados.

Existem cadências e encadeamentos que são mais notados ao longo de um dia, e se revelam como amarrações, como elos. Bondioli (2004, p. 115) nomeia esses episódios como continuidade analógica, entendida como “[...] a retomada de conteúdos da atividade anterior, a analogia envolve várias atividades e a continuidade configura-se mais como didática”. Exemplificarei o encadeamento ou a continuidade com alguns episódios.

Iniciando aulas e encadeando atividades: desenho refeito

Os elos temporais, a divisão-continuidade das atividades, apesar de presentes na vida cotidiana, necessitam ser, num processo educacional,

intencionalmente explicitados. Isso foi sendo feito pela alfabetizadora Maria desde as primeiras aulas, com a retomada contínua de eventos e de aulas anteriores. A explicitação dos encadeamentos ajudava tanto os alunos a criarem significações sobre os eventos em aula, quanto ajudava na construção de memória sobre outros tempos que não o presente.

O episódio seguinte mostra que a professora estava preocupada em estabelecer elos, continuidades e em orientar as crianças sobre isso desde o começo das aulas. Este é o primeiro encadeamento com a turma que consegui registrar:

Caderno de Campo, 10 de fevereiro de 2005. Primeiro dia de aula:

[...] 14:45 Apresenta para as crianças um livro de literatura grande (cerca de 30 cm x 40 cm) velho e muito gasto. Conta para as crianças a história daquele exemplar e das dezenas de crianças que o leram em outros anos. Trata-se de *Pinote, o fracote e Janjão, o fortão*.³

“Quero ver quem vai ficar ligado no livro independente do barulho lá fora. Eu vou ficar dentro do livro!”⁴ Fecha a porta e aguarda um pouco. Abre a porta. Lê para a turma o livro enquanto mostra as ilustrações com uma ênfase no suspense do enredo. As crianças pedem e ela lê novamente, apenas as ilustrações, rememorando o enredo pelos comentários das crianças e perguntando “o que aconteceu aqui” [...]. Fecha o livro e fazem perguntas,⁵ respostas e comentários sobre o enredo e a moral do livro [...].

A turma tem interrupções de visitantes, [...]. Pede atenção pras crianças e lê novamente o livro agora sem mostrar as ilustrações com a turma mais silenciosa. [...]

15:20 Lanche e recreio.

15:40 Distribuiu pequenos pedaços de papel sulfite de variadas cores; um quarto da folha, para que escrevessem o nome [...] a professora passa entre as carteiras para ver quem precisa de ajuda. Agrupa-os em duplas e pede para fazerem um desenho livre no pedaço colorido e diz que podem conversar baixinho [...]. A professora não pede para desenhar sobre o livro lido, mas uma parte dos alunos faz isto [...].

Caderno de Campo, 11 de fevereiro de 2005, segundo dia de aula:

[...] 13:20 Devolve o desenho feito no dia anterior no pequeno papel para que terminem. As crianças estranham, pois acreditavam estar pronto. Eles se entreolham. Olham para mim. Ela orienta para completar e acrescentar e para olhar o do colega e deixar melhor. Eles continuam

achando estranho [...] a professora sai um instante até a porta da sala para receber duas meninas que não vieram no dia anterior e volta, lhes mostrando a turma e o que poderiam fazer pra melhorar o desenho do dia anterior [...].

13:25 [A Professora faz perguntas para os alunos sobre] a história de Janjão e Pinote. Lê novamente a história, “por causa das duas alunas novas!” parando para, a cada página, mostrar a ilustração. Mais tarde o desenho aperfeiçoado é colado na folha de rosto do primeiro caderno.

Desse episódio corriqueiro podemos extrair vários comentários para uma turma de alfabetização. As atividades já parecem comuns para esta turma: ouvir história, comentar sobre a história, lembrar a história lida, desenhar, escrever o nome... mas receber um papel usado para redesenhar, continuar um desenho, melhorar o desenho... isso não era usual. Era, no entanto, para a professora, uma atividade impregnada de sentidos do ponto de vista temporal. Foi intencionalmente planejada e preparada para que, no segundo dia, continuasse as atividades iniciadas no primeiro. Completar uma atividade iniciada anteriormente, continuar um desenho, melhorar, foi ensinado naquele dia pela orientação “acrescentando detalhes”: “Você pode colocar um sol... Você pode fazer uma casa para ele... você pode pintar... Pode colocar bolinhas no vestido”. Dar continuidade ao desenho criou, intencionalmente, alguns conflitos (internos) nas crianças, tanto que alguns pediram para reiniciar o desenho em outra folha, mas ela intervinha, dizendo que o objetivo era outro. Que era completar e não fazer de novo. Que aquele estava bom, mas poderia ser melhorado.

Assim, a professora passava entre as carteiras perguntando sobre o que pretendiam e fazendo sugestões pontuais para melhorar. À medida que percorria a turma, trocava crianças do lugar onde estavam sentadas, refazia duplas e trios, colocando em cada um deles alguma criança que tivesse feito um desenho mais elaborado e orientando verbalmente para que olhassem para a produção do colega sentado ao lado: “É para pensarem que pode ser retomado, pode ter uma continuidade” (Caderno de campo, fev. 2005).

Vale ressaltar que uma das práticas comuns daquelas crianças quando estavam na pré-escola era desenhar ou colorir uma folha diferente a cada dia e a possibilidade de refazer era pequena, quase uma punição. A alfabetizadora pretendia intencionalmente quebrar essa cultura anterior. Pretendia quebrar outro tipo de encadeamento e instituir outra possibilidade: a de outro tipo de trabalho, no qual algumas tarefas precisam ser refeitas e

outras continuadas. Parecia que a professora não estava ensinando como as crianças tinham que desenhar. A ênfase da atividade se voltava mais à intenção de criar uma conduta diante do exercício e no desenvolvimento das relações entre os pares. Isto é, não era apenas redesenhar, mas propiciar o desenvolvimento do comportamento, do relacionamento com os outros, consigo mesmo e com a atividade de estudo.

Esse episódio de encadeamento e continuidade foi apenas o primeiro. Os encadeamentos começaram com os desenhos (começar na aula, completar em casa, continuar em sala, reorganizar na semana seguinte), depois foram para as atividades no caderno, nos livros, nas leituras orais da professora e, finalmente, na produção de textos e na reescrita. A estranheza dos dias iniciais, de completar o desenho, foi cedendo lugar, já nas primeiras semanas, a uma nova conduta diante da própria atividade de desenhar: continuar no dia seguinte. Retomar o trabalho libertava de uma ideia de tempo: dava margem para o vagar, a lentidão, o capricho, que aperfeiçoassem seu projeto inicial ou planejassem (mesmo com a atividade já em andamento) uma continuidade e, no dia seguinte, rememorassem seu empreendimento. A estranheza dos dias iniciais foi substituída por uma familiaridade nas semanas seguintes.

A discussão sobre o uso de cadernos na alfabetização e tipo de letra era frequente entre os alfabetizadores no final da década de 1980. Não necessariamente uma discussão teórica, ou acadêmica, mas era uma discussão que circulava na prática pedagógica e estava presente nas revistas de divulgação. O debate sobre o tipo de letra a ser ensinado estava permeado de uma discussão sobre os métodos fônicos, que usavam letra cursiva, para a desmetodização construtivista (MORTATTI, 2000), que advogava a letra de caixa alta para o início da alfabetização. Era comum a expressão: “no caderno da criança o retrato da professora” e isso significava o mesmo que dizer “tome cuidado”. Tome cuidado com os registros, com a forma e o conteúdo que as crianças marcavam no caderno e também com as intervenções. Diziam: “esta é uma parte visível do trabalho”.

Gvirtz (1997) estuda os cadernos de aula na escola primária da Argentina após o movimento da chamada *escuela nova*, a partir da década de 1920. O principal foco de análise do trabalho da autora é a discussão em torno do caderno único e, posteriormente, a sua prescrição em utilizá-lo e como. A autora mostra que, naquele contexto, o caderno único se incorporava à instituição escolar junto a uma reforma mais geral do currículo e da escola. O caderno único, isto é, o mesmo caderno para todas as disciplinas

e as tarefas de casa (quando eram propostas como parte de um projeto), era parte da implementação de uma proposta de controle professoral sobre as aprendizagens da criança e deixava visível a sequência temporal dos registros. No caderno único deveria se registrar a sequência cronológica, sem divisão por disciplinas, mas marcando a data. Mesmo hoje é comum os registros nos cadernos iniciarem pela data.

No caso que acompanhei, todos os registros no caderno ou na folha mimeografada eram encabeçados pela data. No entanto, o registro da data foi muito menos frequente durante o uso do livro didático, mesmo que tais livros da primeira série do ensino fundamental de oito anos fossem perecíveis. As turmas de Maria iniciaram o ano com caderno único e finalizaram usando, ao mesmo tempo, mais de três. Havia uma sequência nos cadernos, assim como nos livros. Os cadernos das crianças mostravam e registravam parte do tempo destinado à escrita. Entre as múltiplas atividades realizadas no dia (leituras, jogos, escritas, desenhos, entre outras), algumas que tinham o caráter de síntese eram registradas no caderno. Em 2005, a alfabetizadora Maria utilizou o caderno único para o seu trabalho nos meses iniciais. Desde o começo da primeira semana letiva, as crianças tinham dois cadernos únicos: um para a alfabetizadora regente, com os conteúdos de português, matemática, ciências, geografia e história, e um segundo para a professora de hora-atividade com as aulas de artes, religião, espanhol e educação física e que não era usado pela alfabetizadora!

O caderno no qual as crianças trabalhavam com Maria era para todas as atividades e disciplinas, inclusive para as tarefas de casa. Assim, ficava guardado na mochila, ia e voltava da casa para a escola. Quando aquele caderno era preenchido, outro se encadeava a ele (também pequeno, de brochura e com 48 páginas). A sequência dos cadernos foi a seguinte: a) primeiro caderno de desenho sem pauta, b) segundo caderno de desenho sem pauta, c) caderno quadriculado, d) cadernos de linha, e) caderno de caligrafia. A seguir, descrevo o encadear das primeiras mediações.

Encadeando cadernos: sem pauta, quadriculados, com pauta

O primeiro caderno era pequeno, de brochura, sem pauta, com papel de gramatura cinquenta, um caderno de desenho. Era neste que as crianças iniciavam seus registros sobre as histórias que ouviam e o que faziam. Nele aprenderam a manipular tal objeto da cultura escrita e a escrever. A escrita

e a materialidade de seu suporte. Não se partia do pressuposto de que as crianças já deveriam saber utilizá-lo quando entrassem no ensino fundamental. A organização desse caderno registrou uma sequência cronológica. As primeiras intervenções da professora foram tanto para diagnóstico dos aprendizados anteriores das crianças, quanto para o ensino do manejo do instrumento caderno, do manejo do lápis, do uso da cola, assim como para desenhar e redesenhar, aprender a copiar do quadro pequenos textos de síntese do dia e a grafar as letras em caixa alta.

Quanto a esse primeiro caderno, Maria orientava para que usassem apenas a frente da folha e não o verso, assim como orientava a posição para que não ficasse de cabeça para baixo, bem como as posturas corporais para usá-lo. Aprendem-se gestos, movimentos. Encadeando com o dia anterior, uma das atividades principais do segundo dia de aula foi o uso do caderno. Tratava-se da primeira escrita nele. O ritmo corporal da atividade era lento: gastamos (eu e a alfabetizadora) mais de uma hora para realizar uma atividade de diagnóstico, as crianças deveriam tentar copiar com ajuda: “CASCAVEL, 10-02-2005 ONTEM”, e colar o desenho realizado no dia anterior.

Em primeiro lugar, a professora não pressupunha que devessem saber usar o instrumento caderno. Ao contrário, ela ensinava a usá-lo. Marcava o caderno. Ela “batizava” cada exemplar com um X, ensinando a posição do caderno e da página. Esse marcar um X no local de início da escrita acompanhava a turma por mais alguns dias ou semanas. Era o momento em que a professora garantia a posição do caderno, o virar as páginas para achar a próxima folha limpa. Contudo, também marcava com o X que aquela atividade iria começar, isto é, o aprendizado da sincronicidade para todos. Marcava o início: espaço e tempo. Na posição do X, ponto superior e direito da página marcava o cabeçalho com local-data, e a posição espacial da escrita que se manteve em outros cadernos e em outros meses.

No encadear dos dias, ia diminuindo o número de crianças que necessitavam do X no caderno para saber onde e quando começar. Bastava a intervenção do X no quadro. As crianças foram internalizando certas operações mediadas pela professora e elaborando assim seus “próprios” modos de agir com o caderno. O processo interpessoal ocorrido nesse episódio permitia que a sua transformação para o intrapessoal fosse visível. A professora propiciava a autorregulação dos alunos de modo tranquilo (FONTANA, 2005; VIGOTSKI, 2003).

As atividades de escrita mais registradas no primeiro caderno foram: a cópia do cabeçalho com a data, a cópia de um dos títulos dos livros ouvidos e lidos, os desenhos referentes ao título do livro, outros desenhos referentes ao registro das atividades corporais e manipulativas de matemática, títulos dos jogos realizados; e uma das atividades preferidas das crianças: cópias de fragmentos do texto de livros de literatura e/ou cópia das ilustrações feitas por decalque, isto é, com o original debaixo da folha do caderno. Esses desenhos sobre livros ouvidos eram, geralmente, começados em sala, terminados em casa e completados na parte inicial da aula do dia seguinte, com “mais detalhes”. Nesse caderno, cada dia era uma folha nova sem uso do verso. Desenhar e aprender a desenhar, aprender novos desenhos e novas possibilidades para colorir, seguir o modelo do colega mais experiente era desenhar, mas também interpretar. Exercitavam contar a história pelo desenho: “Eu leio, depois conto, depois eles contam na oralidade e depois produzem o texto com desenhos e depois contam [verbalmente] sobre o que desenharam”, e, para isso, o desenho precisava “ter detalhes”. Esse primeiro caderno era uma obra de arte, motivo de grande orgulho das crianças, dos pais e da professora. Por isso, era habitualmente guardado pelas famílias como um álbum de fotografia. Fotografei alguns, mas eram objetos muito pessoais, íntimos, para serem doados.

No momento de uso desse caderno, no primeiro bimestre, intensificavam-se as mediações para que as crianças compreendessem as funções sociais da língua e o caráter mnemônico da escrita, sua convencionalidade, as relações com a oralidade. Os desenhos totalmente livres, neste período, sem um tema, se fizeram menos presentes, pois eles geralmente eram feitos nas folhas avulsas. Nelas também se grafavam tentativas de escrita não alfabética e alfabética, pois o suporte facilitava que fossem levadas para a professora ler em casa.

Nesse período do primeiro caderno, as crianças aprenderam a organizar a direção da escrita sem inclinar ou declinar, usar toda a página e não apenas um canto dela para o desenho. Aprenderam ou melhoraram o formato da letra maiúscula, ou seja, em caixa alta. Durante a grafia dessa letra não havia tentativa de uniformizar os pequenos gestos manuais. Havia, sim, uma multiplicidade de outros gestos corporais que acompanhavam a escrita, o decalque ou a leitura. A noção de continuidade e intensidade ou envolvimento com a produção inicialmente pelo desenho era expandida para uma relação similar também com a leitura, a escrita e a produção de

textos. O encadeamento e o cadenciar materializavam o movimento inicial para dar significado (emocional, afetivo e cognitivo) àquelas tarefas. E, conseqüentemente, uma relação temporal de intensidade. Encadear, retomar o feito nas semanas anteriores, produzia uma organização para a memória com aquele caderno de desenhos das histórias lidas ou contadas. A beleza do encadeamento não está no extraordinário, no inusitado, mas na sua repetição ou, melhor, na repetição modificada, historicizada.

O segundo caderno que utilizavam também era sem pauta. Em um dia marcado, todos iniciaram nele juntos, e pararam como no primeiro. Esse caderno, também sem pautas ou linhas, foi igualmente escrito com letras em caixa alta. Encontram-se nele cabeçalhos diários, títulos dos textos das leituras orais, desenhos, cópias e decalques de livros de literatura de coleções dirigidas ao público, alfabetizando com tipografia em caixa alta, além de atividades mimeografadas: pequenos textos, músicas e poemas, alguns ditados de nomes dos colegas e a colagem de inúmeros bilhetes da escola para os pais e atividades que buscavam a memorização do nome e da ordem das letras do alfabeto. Também ali estava o início dos registros sobre o sistema de notação alfabético-ortográfico e de algumas famílias silábicas. Nesse caderno também era muito frequente encontrar listas de letras e de palavras reunidas por um eixo semântico, numerais e quantidades de bolinhas. Para o leitor externo, essas listas não fazem sentido. Elas eram o registro do resumo das atividades manipulativas realizadas com o material de contagem e/ou com o alfabeto móvel.⁶ Nesse momento se intensificavam as mediações para que as crianças compreendessem as múltiplas relações entre som e letra, enfocando as relações biunívocas e as mediações para que as crianças percebessem que “o texto conversa” com elas e, assim, lhes mostra a linguagem escrita como forma de interação. Quando cerca de dois terços do segundo caderno estavam preenchidos, iniciava-se o uso do terceiro caderno. O segundo caderno continuava a ser usado apenas para desenhos e para pensar as hipóteses sobre a escrita.

O terceiro caderno era quadriculado, não era milimetrado, os quadrinhos tinham menos de um centímetro. Nesse caderno as atividades de cópia e escrita se complexificavam. Ainda os alunos escreviam em caixa alta, mas tinham que regular uma letra em cada quadradinho e, entre as palavras, deixar um quadradinho em branco. Nesse momento, intensificavam-se as mediações para que as crianças compreendessem a necessidade da segmentação entre as palavras na escrita. A cópia era feita ali, fosse em casa ou na

escola, com atributos de pensar sobre a escrita. Registrava-se nesse caderno o estudo da grafia minúscula das letras. As letras eram ali carimbadas em ordem alfabética, cerca de três por dia, faziam-se listas coletivas de nomes iniciados por aquelas letras, e as crianças copiavam-nas no formato “impressa”, tanto na forma minúscula como na maiúscula. A letra em caixa alta foi decaindo e a mista (maiúsculas e minúsculas) ganhava ênfase. Nesse suporte, o tamanho das letras era algo que ganhava importância, pois era preciso prestar atenção se a letra ocuparia meio ou todo o quadradinho; assim como “pular” ou deixar vazio. Nesse caderno, o registro preferencial eram as atividades de cópia do quadro da resenha da atividade diária. A maioria dos desenhos ali trabalhados era de cartografia/geometria, ou cópia dos mosaicos dos azulejos da escola, aprendendo a fazer reduções e ampliações de ilustrações. Já que as produções de textos “espontâneos”, listas, ditados e desenhos sobre as leituras, atividades que exigiam que elas articulassem os pensamentos sobre o texto e sobre o sistema alfabético-ortográfico, continuavam sendo feitas no segundo caderno sem pauta em letra caixa alta, concomitantemente. Nos meses seguintes esse caderno quadriculado decaía apenas para as atividades de registro dos jogos matemáticos, do sistema decimal, numeração e geometria.

O quarto caderno era com pautas ou linhas e introduzido no segundo semestre. Como, porém, o quadriculado tinha sido muito difícil para as crianças trabalharem, tornou-se muito fácil escrever no caderno de linha, tanto em “caixa alta” quanto em maiúscula-minúscula. Era um caderno com uma escrita multicolorida. Letras maiúsculas, sinais diacríticos (pontuação, acentuação, entre outros) e separações eram grafados com lápis de cor e as letras, apenas com lápis grafite. Nesse semestre a letra em caixa alta decaía para apenas as produções ou as tentativas de produção de texto, “imitando a escrita”, “conversando com as letrinhas”, “inventando a história”, tanto para as crianças que escreviam com o sistema alfabético-ortográfico, quanto para aquelas que tinham escritas não alfabéticas. Nesse caderno eram introduzidos os gestos da letra cursiva. Os cadernos seguintes seriam de pauta, escritos na frente e no verso das folhas, em letra cursiva. No segundo semestre, dependendo da atividade, ora o caderno de desenho, ora o caderno quadriculado para matemática eram retomados.

O caderno de caligrafia era o último a ser encadeado, por volta de novembro, a contragosto da docente. Ele era obrigatório na escola. Embora outras professoras o utilizassem já no primeiro semestre, Maria negociou e

utilizou-o apenas quando as crianças já faziam a letra, já liam em todas as letras, produziam os textos em caixa alta, e seu uso principal era como atividade de casa, como um desenho-arte de bordar grafias de frases memoráveis.

Ao final do ano, os alunos utilizam quatro livros e quatro cadernos concomitantes: o sem pauta, o quadriculado, o pautado e o de caligrafia. Embora a descrição dos usos dos cadernos possa não ser exemplar, ela é memorável! A organização do tempo, e até a quantificação do mesmo, pode ser diferente quando se relaciona com distintas prioridades, com o planejamento, o conhecimento do objeto e as peculiaridades de cada turma, com o que sabemos sobre o desenvolvimento infantil e o que esperamos para a sociedade, evidenciando uma multiplicidade de usos e consumos não passivos. Aproveitar cada momento (existente ou inventado) de contato para ensinar tem a ver com o domínio da professora sobre o objeto que ensina e a clareza de seus objetivos na alfabetização.

Finalizando

Gostaria de ressaltar que esta professora organiza, distribui e encadeia tempos em função de seus objetivos e objetos, não apenas cadernos, letras e forma de lidar com eles. Caderno foi o recorte neste texto. É o sentido de um encadeamento que “puxa” o outro; assim, a ordem de escolha se altera para o trabalho com os livros didáticos com a organização temática dos assuntos. Isso, e não apenas isso, nos mostra o quanto a categoria temporal é relevante e frutífera. A questão do tempo em salas de aula é fundamental para se compreender o sucesso ou o fracasso das crianças durante o processo de alfabetização. Os aspectos temporais poderão deslocar o olhar para um elemento fundante do ensino-aprendizagem da escrita (seja o momento oportuno, o ritmo ou o encadear na sala de aula), assim como a articulação entre o uso do tempo e fatores que interferem na ação docente e o compromisso com o aprendizado.

Parece não haver uma prescrição explícita, ministerial, oficial para o uso de cadernos. Quase todas as escolas usam-nos, mas parece não haver uniformidade. Trata-se de uma elaboração prática que conjuga “experiência pessoal do tempo vivido” (HELLER, 1991, p. 389) e “modos de proceder da criatividade cotidiana” (CERTEAU, 1994, p. 41). Essas “maneiras de fazer” constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado: “Os modos de usar [no caso, os cadernos para alfabetizar],

embora desprovidos de ideologias ou de instituições próprias, obedecem a regras. Noutras palavras, deve haver uma lógica dessas práticas” (idem, *ibid.*, p. 42). Conforme salienta Certeau, “[...] essas práticas colocam em jogo uma *ratio* ‘popular’, uma maneira de pensar investida numa maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar” (*ibid.*, grifo do autor).

Esses modos/práticas/fazerem davam ao trabalho alfabetizador de Maria uma visibilidade, uma legibilidade e também uma legitimidade, pelo menos diante de outros consumidores/praticantes: professores, pais, coordenadores pedagógicos. Algumas atividades alfabetizadoras são pontuais e aparecem em momentos oportunos que podem ser aproveitados. Muitas serão pontos que podem ficar soltos. Pontos que precisam ser encadeados e cadenciados. A cadência e o encadeamento revelam-se como uma aula que segue a outra, como uma atividade que ganha progressão e depois decai ao longo do ano letivo, possibilitando elos, ligações e encadeamentos com outras.

Vale ressaltar que, dentro da cotidianidade da sala de aula, o uso do tempo, conforme argumenta também Quiroz (1992) para a escola secundária, cadenciando-o significativamente, repensa a ideia de uma aula maravilhosa hoje, e outra aula maravilhosa daqui alguns dias, com um planejamento todo especial, pois, mesmo que planejadas, se não compuserem um cadenciar e encadeamentos significativos, elas se perdem. Perder o encadeamento em alfabetização é não alfabetizar. Entretanto, nas turmas de Maria, o que possibilitava que as atividades se tornassem significativas para aquelas crianças, para além do contexto, era também a distribuição (divisão, organização, frequência, decadências e encadeamentos) com que Maria as “costurava e bordava”. Essas atividades ocorreram nessa coesão temporal porque a professora exibiu uma autonomia e autoria conquistadas no seu trabalho e que levam em conta, conscientemente ou não, um cálculo do tempo (passado, presente e futuro). Práticas nem sempre são exemplares ou modelares, mas memoráveis, sim.

A temática deste texto, discorrendo sobre os cadernos, ou sobre os usos dos tempos pelas alfabetizadoras, buscou implicitamente exemplificar um dos desafios teóricos e metodológicos na pesquisa em alfabetização: documentar práticas, artefatos, vozes, usos atuais (ou não) significativos e que fazem sentido para as professoras no aprendizado da leitura e da escrita.

Notas

1. Nome fictício. Professora da escola urbana do município de Cascavel, Paraná.
2. Para um melhor diálogo entre as relações temporais cronológicas e kairológicas, ver Paula (2008).
3. A professora me diz que a escolha do livro de Fernanda Lopes de Almeida, da editora Ática, é duplamente proposital. Primeiro por sua moral: o fraco vence o forte pelo riso, e por não poder ser proibido de pensar. É um livro sobre relacionamento entre crianças. Segundo, para introduzir a ideia de memória da escrita. A edição que ela usa é uma das primeiras e o exemplar tinha sido doado por um dos pais, quando criança, naquela mesma escola com aquela mesma professora.
4. Fora da sala de aula havia muito movimento. Por ser o primeiro dia de aula, muitas crianças ficavam olhando para fora para ver se a mãe tinha ido embora ou se achava algum conhecido. A porta permaneceu aberta, mas a professora enfatizava, com sua fala, que era necessário eles aprenderem a subordinar os motivos.
5. As perguntas orientavam a lembrança do enredo: “Quem contou em casa a história de ontem, quem lembra? [...]. Qual era o título?”, “O que acontece com o Janjão? [...]. Como ele era com a sua turma? [...]. Porque ele era o fortão? [...]. Como o Pinote reage? [...]. Porque o Janjão fica irritado? [...]. Porque o Pinote ri? [...]. O que ele fala pro Janjão? [...]. Quem vence? O que Pinote diz no final?” etc. (Caderno de Campo, 10 fev. 2005).
6. Nesse período, primeiro bimestre letivo, as crianças iniciavam o dia fazendo atividades em duplas com o alfabeto móvel. Com ele realizavam tanto atividades matemáticas (classificação, ordenação, quantificação e operações de soma e diminuição) e posterior registro numérico, quanto atividades alfabetizadoras (nomeação das letras, ordenação em ordem alfabética, brincadeiras de localização da letra pelo som ou pelo nome, escrita do próprio nome e dos colegas, formação de palavras, leitura das palavras escritas pelos colegas), e registro.

Referências

BONDIOLI, A. *O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BROTTO, I.J.O.; PAULA, F.A. Leitura e tempo: aspectos temporais e as condições de produção em um curso de graduação. *Estudos em Educação e Linguagem*, Recife, v. 1, n. 1, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.repositorios.ufpe.br/ojs2/index.php/ceel/article/view/92/333>>. Acesso em: 2 maio 2013.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

GUEDES-PINTO, A.L. et al. *A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino*. Brasília, DF: MEC-Unicamp, 2007. 31p.

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

FONTANA, R.C. *Mediação pedagógica na sala de aula*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FRADE, I.C.A.S. História da alfabetização e da cultura escrita: discutindo uma trajetória de pesquisa. In: MORTATI, M.R.L. *Alfabetização no Brasil*. uma história de sua história. Marília: Unesp, 2011. p. 177-199.

GVIRTZ, S. *Del curriculum prescrito al curriculum enseñado*: uma mirada a los cuadernos de classe. Buenos Aires: Aique, 1997.

HÉBRARD, J. O objetivo da escola é a cultura, não é a vida mesma; entrevista concedida à Ana Galvão, Antônio Batista, Isabel Frade. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 6, n. 33, p. 5-17, mai/jun. 2000.

HELLER, A. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1991.

MATOS, O. A Rosa de Paracelso. In: NOVAES, A. *Tempo e história*. São Paulo: Cia das Letras, 1992. p. 239-257.

MORTATTI, M.R.L. *Os sentidos da alfabetização*: São Paulo/1876-1994. São Paulo: Unesp; Conped, 2000. 372p.

PAULA, F.A. *Astúcias de uma professora alfabetizadora*: um estudo de caso sobre a alfabetização e os usos do tempo em uma sala de aula. 2008. 235f. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PAULA, F.A. Sincronia e simultaneidade no uso do tempo: mediações em aula por uma alfabetizadora experiente. In: REUNIÃO ANUAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2010. Disponível em: < www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/trabalhosempdf/gt10-6323—int.pdf > Acesso em: 2 maio 2013.

QUIROZ, R. El tiempo cotidiano en la escuela secundaria. *Nueva Antropología*, México, DF, v. 12, n. 42, p. 82-100, 1992.

THIESEN, J.S. Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 241-260, abr. 2011.

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

VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Recebido em 30 de setembro de 2012.

Aprovado em 11 de abril de 2013.