

## **Aspectos Temporais na Aula: cadência, ritmo e momento oportuno**

Flavia Anastacio Paula<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Foz do Iguaçu/PR – Brasil

**RESUMO – Aspectos Temporais na Aula: cadência, ritmo e momento oportuno.** O presente artigo apresenta uma reflexão sobre os aspectos temporais cotidianos na sala de aula. A especificidade do tema recai sobre como esses elementos temporais podem ser úteis para a compreensão dos movimentos na prática da aula em turmas de alfabetização. Objetiva-se analisar sobre os elementos temporais constitutivos na aula com ênfase na cadência, ritmo e momento oportuno. Na análise, adotam-se alguns preceitos teóricos de Certeau e as dimensões de tempo elaboradas por Heller para a abordagem do tema. Os resultados indicam as reflexões sobre os aspectos temporais no cotidiano da sala de aula é fundante no processo da aula e potente em uma perspectiva analítica para compreender a mediação. Palavras-chave: **Tempo. Aula. Alfabetização.**

**ABSTRACT – Temporal Aspects in Class: cadence, pace and opportune moment.** This article presents a reflection about the temporal aspects of daily life in the classroom. The specificity of the topic is related to how these temporal elements can be useful for understanding the movements in the class practice in literacy classes. The aim is to analyze the constituting temporal elements in class with an emphasis on cadence, pace and opportune moment. In the analysis, we adopt some theoretical precepts of Certeau and the dimensions of time drawn up by Heller to approach the topic. The results indicate that the reflections on temporal aspects in the daily life of the classroom are fundamental in the class process and powerful in an analytical perspective to understand mediation.

Keywords: **Time. Class. Literacy.**

## Introdução

[...] as táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo (Certeau, 1994, p. 102).

A proposta deste artigo é focar os usos dos tempos na sala de aula tendo em vista o aprendizado. Que tempos constituem a ação docente em aula? Quando o tempo social é considerado, quais cadências, que ritmos, que momentos oportunos são visualizados? Quando buscamos compreender as práticas da aula, que aspectos temporais emergem? Os relatos transcritos da professora alfabetizadora sexagenária, denominada ficticiamente como Maria, foram elaborados dentro da sala de aula em conversa, enquanto as crianças, a professora e esta pesquisadora trabalhávamos como parte de um projeto de pesquisa.

Neste texto pretendo apresentar aspectos parciais da análise sobre o material empírico coletado e produzido no trabalho de campo. Uma análise dos aspectos temporais da prática da aula de uma alfabetizadora. Considerou-se as práticas como técnicas e conforme Milton Santos (2002, p. 322) “[...] a técnica como tempo, incluindo entre as técnicas, não apenas as técnicas da vida material, mas as técnicas da vida social, que vão nos permitir a interpretação de contextos”.

Trata-se da última turma desta professora antes da sua aposentadoria. Elegeram-se rotinas usadas taticamente por uma docente com um propósito pedagógico em turma de alfabetização. Isto é, rotinas em sala de aula retratam nossas prioridades do/no tempo. Assim como afirmam Guedes-Pinto et al. (2007), as rotinas escolares dão visibilidade a nossos objetivos e propósitos. Ao iniciar o trabalho de campo em uma sala de aula alfabetizadora, fui-me inteirando de que o tempo físico (que ocorre invariavelmente na forma de cômputo do tempo, com unidades de intervalos homogêneas) era um tempo homogêneo, enquanto que o tempo social e cotidiano era heterogêneo, qualitativo e levava a significados diferenciados.

A discussão dos usos dos tempos no cotidiano levou em consideração as análises elaboradas por Ezpeleta e Rockwell (1992), Heller (1991), para estudar o cotidiano e o não-cotidiano, por Thompson (1991), e por Certeau (1994), para a compreensão dos processos de mediação na sala de aula. Heller (1991) considera que seis aspectos temporais do cotidiano são: irreversibilidade, tempo vivido, limite distribuição, ritmo e momento oportuno. Tais categorias também foram utilizadas por Quiroz (1992) para estudar o tempo cotidiano na escola secundária; de outra forma por Ezpeleta (1992) para compreender o trabalho docente *invisível* e por Thiesen (2011), para pensar as questões curriculares. Ao observar como a experiência do tempo na totalidade das práticas pedagógicas é fundante no processo de formação humana e profissional, Paula (2008) propõe que os aspectos temporais das situações vividas no cotidiano ajudam-nos a analisar as práticas educacionais e outros processos de formação de professores.

Embora, ao longo da pesquisa de campo, para compreender a mediação na sala de aula alfabetizadora, tenha se trabalhado com os seis aspectos temporais, propostos por Heller (1991), na perspectiva de trabalhar *com* os conceitos de tempo e não *sobre* os conceitos de tempo. Neste artigo, apenas três aspectos e a complementaridade entre eles serão enfocados: a) a distribuição e o encadeamento, a cadência e a decadência, b) os ritmos da simultaneidade e da sincronicidade, c) os momentos oportunos.

Mitologicamente, Tempo ou tempos é tanto *Chronos* quanto *Kairós*. *Chronos*, além da fragmentação e da mensuração, traz também a sequência e a continuidade; por outro lado, *Kairós* é a intensidade. Se o primeiro é o fluir, o segundo é o bordar, a mudança na triangulação entre trama e urdidura. Se, alegoricamente, *Chronos* é o semear, o jogar a lanço e as relações com a agricultura, *Kairós* é o laçar, o caçar, o vigiar o momento oportuno, o pastorear e as relações do cuidado com os animais. São os laços, os elos, as amarras que dão intensidade e encadeiam os significados no fluir. A parte mais visível de *Chronos*, hoje em dia, é a quantidade. Para *Kairós* é a qualidade.

### **Tempo Social: reflexões sobre o tempo escolar cotidiano**

Ao discutir o contato cotidiano como base e reflexo das relações sociais, Heller (1991) elenca algumas dimensões: a) a irreversibilidade, como a parte orgânica de nossa consciência temporal cotidiana; b) o limite ou a morte e a relação com outras gerações, isto é, uma consequência da irreversibilidade; c) a experiência interior temporal, ou a duração interna, isto é, a intensidade e o significado que singularizam detalhes do vivido fazendo minutos parecerem segundos ou horas eternas (ou dimensão temporal do tempo vivido); d) o ritmo do tempo; e) a divisão ou a medida tempo e sua distribuição; e) o momento oportuno, como um instante de eleição.

Heller não está preocupada em compreender como as categorias temporais da física ou como as noções de tempo mais *científicas* são aprendidas e usadas no cotidiano das pessoas; ao contrário, a autora pretende compreender quais relações com o tempo são cotidianas e assim elevar tais relações a uma compreensão científica do real. Sobre os aspectos temporais da irreversibilidade, limite e duração interna, ou sobre tais categorias, elas estão muito presentes na pesquisa educacional, porém nem sempre explicitadas em relatos sobre a história de vida profissional da professora.

Sobre os aspectos do tempo, Heller (1991) assume que sua análise leva em conta os aspectos da cotidianidade elaborados por Lefebvre e Régulier (1992). A primeira dimensão, também compartilhada por Elias (1998), refere-se ao caráter social do tempo, isto é, todo o tempo é social e produto da vida coletiva. Uma arquitetura temporal da moderna organização da produção, do consumo, da circulação e até da habitação tem

por base um tempo que é social. A segunda dimensão destacada pelos autores refere-se ao fato de que a organização rítmica do tempo cotidiano é, concomitantemente, a mais pessoal, a mais interior, e, ao mesmo tempo, a mais exteriorizada. A rítmica do tempo não é exteriorizada como ideologia, nem como uma ilusão, mas como uma realidade. Um terceiro elemento da temporalidade rítmica cotidiana é o da fragmentação. Os tempos e ritmos adquiridos são simultaneamente interiores e sociais.

Assim, o tempo quantificado submete-se à lei geral de nossa sociedade, que divide também os espaços. Há frações de espaços e tempos para diferentes trabalhos, separando os tempos do ócio, do lazer, da alimentação e de tantos períodos e momentos claramente demarcados e hierarquizados. Como afirma Teixeira (1998; 2004), apoiada naqueles autores, os três aspectos estão presentes nos tempos escolares e na experiência do tempo das professoras.

Elias (1998; 1994) afirma que o tempo adquire um valor funcional e instrumental como ordenador e regulador das atividades sociais, construído subjetivamente, e expressa o resultado de um extenso e complexo processo civilizador. O tempo depende do processo cultural socializador e civilizador dos membros dos grupos nos códigos e representações temporais de cada cultura. O tempo percebido por cada sujeito como um elemento externo a ele integra-se por mediação e apropriação à personalidade de cada um, modela sua estrutura volitiva e autorregulativa com base em complexos processos de sincronização, planejamento, mediação e encaixe temporal das atividades sociais.

Em primeiro lugar, não se deve esquecer que a escola está sujeita às mudanças históricas. Se a escola de primeiras letras organizava-se sob um tempo aleatório, com matrícula em fluxo *continuum*, pelo ensino individual e não simultâneo, marcado pelo ritmo da aprendizagem do aluno ou pela livre decisão do professor; já a Escola, especialmente na forma de grupo escolar, desde as primeiras décadas do século XX, marcou um tempo diferente. Ela atribuiu importância ao ensino simultâneo, ao tempo maximizado, aproveitado e útil (assim como para o espaço), ao currículo comum e ao desenvolvimento de séries. Isso ocorreu não só devido às inovações pedagógicas, mas também em virtude das transformações culturais e do mundo do trabalho, associadas ao industrialismo, ao movimento higienista, ao taylorismo-fordismo que marcaram mudanças na relação do homem com o tempo.

A escola, em suas diferentes concretizações, produziu também usos diferentes do tempo. Além da aprendizagem de diferentes conteúdos previstos nos programas, horários e calendários existem outras virtudes aprendidas na escola. É preciso lembrar que é um aspecto temporal a própria organização do programa, do horário e do calendário, se por série anual ou ciclos; se planejar a escolarização para dois, quatro, oito ou nove anos traz marcas dos sentidos que estabelecemos com o tempo.

Embora a organização da arquitetura temporal das escolas primárias e dos grupos escolares ao longo do século XX seja caracterizada pela diversidade, como aponta Gallego (2003) e Souza (1998), a escola desta investigação, no início do século XXI, é marcada pelas tentativas de uniformização do sistema educacional brasileiro: funcionando da Educação Infantil (pré-escola) ao Ensino Fundamental I (anos iniciais), por uma prescrição de distribuição temporal das disciplinas, tanto pela grade prescritiva da distribuição temporal quanto pela organização do desdobramento de dois turnos diurnos (manhã, intervalo, tarde). Nessa escola cada turno é marcado por atividades de livre agregação na abertura e após o final das aulas e por um recreio na segunda metade do turno; pela existência de uma data de matrícula comum em novembro e início da frequência a partir do mesmo dia em fevereiro. Além disso, trata-se de uma escola em rede municipal que fundamenta a sua progressão no sistema seriado. Essa escola, em especial, atende pelo agrupamento de classes mais ou menos distribuídas pela idade (4 a 10 anos) e adiantamento das crianças.

Outros atributos buscam também a uniformidade temporal da jornada escolar: a duração prevista de vinte horas semanais em 200 dias letivos anuais, ou seja, 40 semanas de aulas intercaladas por férias menores durante o inverno e outra maior no verão. Essa configuração temporal objetiva é mostrada à comunidade por um calendário amplamente divulgado: informativos, cartazes, agendas, construção de tabelas mensais em aula, e pelas mídias de comunicação. Assim, em uma escola *fevereiros* não são *novembros*. E, ao falar como a escola funciona, muitas vezes utilizamos um amplo vocabulário temporal como se fosse uma segunda natureza.

Apesar de todas as tentativas legais de instaurar uma rigidez temporal na escola desde o final do século XIX, nunca um sistema disciplinar rígido chegou a se realizar plenamente. Mesmo porque não podemos desconsiderar o consumo dos indivíduos e suas operações. Uniformizações feitas para dar conta de certos objetivos e resistências suscitam outras. As professoras fazem um uso distinto do tempo escolar unificado, especialmente em turmas unidocentes. Dentro dos limites de uma moldura externa, elas fazem uma reconfiguração interna na sala de aula.

É um atributo de muitas professoras fazer um uso distinto do tempo prescrito, pelo burlar das regras ou por interpretar certas uniformizações de forma singular: ora resistindo verbalmente, ora veladamente ou ora parecendo que se está aceitando plenamente a regulação. A distinção no caso da professora em fim de carreira pesquisada, aqui denominada de Maria, é que seu trabalho faz-lhe sentido quando exercido com autonomia. Isso se torna visível, entre outras coisas, por saber qual é o seu trabalho, o objeto de seu ensino e pela busca de finalizar seus objetivos. Em outras palavras, pela visão de totalidade com que compreende o seu trabalho como alfabetizadora. Geralmente, esse comportamento implica numa maior dedicação, ora cronologicamente, ora em

intensidade, ora em aproveitar o momento oportuno mais (ou melhor, e menos) que as colegas.

As maiores angústias de Maria, segundo o que me relatou, estão relacionadas à sua autonomia, ou não, do uso do tempo e do processo de alfabetização. Outras angústias estavam associadas ao uso do tempo pelas colegas, especialmente, nos casos que ela designava como *enrolação* do tempo em prejuízo do tempo de aprendizado do aluno. Diz a professora:

Discretamente, dê uma espiada na turma tal (aponta). A turma está copiando matéria do quadro e a professora lendo romance de banca. Tá difícil NE ... (Caderno de campo, abril).

Ou, a segunda série passou o primeiro dia de aula inteiro fazendo cópia do alfabeto e a professora sentada na mesa! Você sabe que eles terminaram o ano fazendo textos grandes! O dia inteiro sentados fazendo a mesma cópia! (Caderno de campo, fevereiro). Eu acho que o que acontece na hora-atividade é enrolação, pergunte pras crianças o que elas fizeram. Elas não sabem... veja os cadernos [mostra]... não tem quase nada (Caderno de campo, setembro).

“Enrolação” é o que Marilene Nunes (1999, p. 171) denomina como “[...] estratégias de resistência das trabalhadoras docentes contra o sofrimento gerado pelo controle disciplinar”. Conforme orienta Vasconcelos (2002), atualmente, longe das ideias românticas de uma profissão em que a autonomia da professora marcou gerações, o trabalho de professores está cada vez mais codificado, racionalizado pelas diretivas ministeriais que prescrevem em detalhe o programa e a progressão a ser levada em conta. Por seu trabalho de alfabetizadora fazer sentido à Maria, por ser desenvolvido trazendo o significado dele para as crianças por meio do ensino intencional, ela usa o tempo para o ensino distintamente. Em primeiro lugar, achando tempo para o ensino.

Embora a noção mais visível do tempo escolar seja regida pela lógica da submissão a horários impostos, por atividades sequenciadas prescritas, normas e regimentos internos, pela utilização constante do tempo, pela cronologia dos calendários, pelas agendas, pela carga horária, pela hierarquização das disciplinas por entre o tempo esquadrinhado, quantitativo, existem singularidades, sujeitos anônimos movendo-se entre a noção visível. Há professoras que tentam fazer uso distinto dos tempos, do tempo que corre, do tempo que se perde, do tempo que se aperta, do tempo que se gasta, do tempo de luta e da luta pelo tempo ou contra o tempo, do tempo distribuído pelo outro, introduzindo algo que lhes faça sentido. Enfim, usando o tempo em seu favor.

### **Aspectos da Distribuição, Encadeamento e Continuidade Analógica na Aula**

Embora o tempo escolar se organize em ciclos longos (cursos, anuais, bimestrais) ou curtos (diários) o ciclo semanal, ele é relevante

para observar a aula unidocente. Diferente do ciclo diário e dos ciclos anuais que têm uma relação com o astronômico e com os ciclos da natureza, os ciclos semanais ou a semana são de caráter totalmente arbitrário. Outros povos utilizaram semanas de oito, dez ou doze dias. A nossa semana de sete dias remonta ao período do império babilônico, passando pelos hebreus e romanos. Foi divulgada por estes e convencionalizada pelos cristãos. Assim, nossa semana carrega uma distribuição interna em que o domingo, ou o primeiro dia, o dia de descanso cristão, oficialmente é dia de não abertura dos órgãos públicos e também da escola. Durante esses quarentas ciclos arbitrários - mas convencionais - e sete dias, é comum encontrar outras distribuições oficiais e prescritivas na grade de horários ou personalizadas com distinções.

Uma das distinções quanto ao uso da distribuição do tempo das disciplinas na grade escolar de horários pela professora, é a intensificação de determinada área. Oficialmente, o currículo municipal, ou melhor, a grade temporal das disciplinas, é distribuída com certa equivalência. Para todas as séries iniciais do Ensino Fundamental os alunos teriam as disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, sendo que o número de aulas de cada disciplina é o mesmo em todos os anos/séries. É necessário destacar que essa divisão, distribuição, fragmentação é apenas documental. Trata-se de um projeto inexecutável pelas várias características da relação do trabalho docente nas turmas unidocentes. Um dos motivos é porque sua distribuição cronológica não leva em consideração os tempos das crianças ou da necessária cadência e decadência das atividades docentes, nem a transversalidade. Algo que para a professora pesquisada seria um equívoco. Sua turma de seis anos faz uma quantidade de atividades de alfabetização muito maior do que o prescrito. Cabe observar que a sirene escolar soa nas marcações temporais de entrada e saída, início e término do recreio. Mas, como não é uma sirene automática e necessita ser acionada pode ser ajustada conforme os acontecimentos do dia. Há uma jurisprudência temporal. O surpreendente seria se os profissionais da escola resolvessem usar o tempo do recreio conforme o prescrito. Assim, as vinte horas-relógio semanais são destinadas desta maneira: quatro às atividades de hora-atividade, três às atividades de lanche e recreio, treze horas-relógio para que a professora regente dedique ao uso em sala de aula.

Como as treze horas-relógio seriam distribuídas? No caso da classe observada, e provavelmente em muitas outras turmas unidocentes, este cômputo fragmentado tornou-se inviável, pois, além de não haver um limite entre as disciplinas, havia uma duplicação das mesmas: enquanto trabalhava ciências, ensinava-se ao mesmo tempo a ler. Uma dinâmica inviável de contar, mas que viabilizava a transição, a transversalidade, a integração dos modos de aprender e conhecer. Em contraposição ao discurso de que a escola é composta predominantemente por um tempo linear, assim como também seria sua espacialidade (mu-



ros, grades, portas, salas de aula, lugares proibidos) com um tempo apenas quantitativo, seriado e gradeado, recortado, ocupado e ritmo rígido, evidenciou-se uma multiplicidade de usos e consumos não passivos. Claro que eles têm uma moldura temporal, do tempo da sociedade e dos limites do tempo escolar. No entanto, eventos simultâneos ou sincronizados, duplicados, ocasiões aproveitadas, brechas para se fazer algo fora da uniformização, rebordados, enfim, possibilidades de se fazer diferente quando não se naturaliza a ditadura do tempo, seja seu aspecto quantitativo ou qualitativo é sempre uma possibilidade.

Maria mostrava a necessidade, no seu trabalho de, ao dividir, distribuir e sobrepôr o tempo, também manter um compasso durante os intervalos. Referia-se em especial às semanas de festa (à semana de encerramento, à semana das crianças ou à semana cívica, à festa junina, à semana das mães) como marcadores da mudança das formas de interagir com as crianças e do ritmo. Sua descrição lembrava-me a discussão de Bosi (1994, p. 416) sobre os compassos sociais do tempo: “[...] convém refletir sobre a divisão social do tempo que recobre as horas do relógio e impõe uma duração nova. Um dia inteiro pode dividir-se entre antes e depois de uma visita esperada”. Assim como para muitas professoras e crianças, em que o dia pessoal parece ser dividido em três grandes partes: antes da aula, aula e depois da aula.

Das relações sobre a distribuição do tempo e sua relação com o trabalho, encontrei outra distinção. A professora Maria mantinha uma ética em relação ao próprio trabalho: não se permitia chegar para o trabalho atrasada, ou sair antes dele terminar; quando, por alguma razão, chegava atrasada, sentia-se um tanto envergonhada e sempre tinha uma justificativa, que, infelizmente por ser sexagenária, era geralmente ligada à saúde. Provavelmente tenha uma relação com origem luterana de seu marido. Tratava-se de uma vergonha muito pouco compartilhada com as colegas. Entre faltar ou negociar o dia em que precisava sair, ela preferia negociar. Ironicamente, faltava na segunda-feira, seu dia de hora-atividade, e trocava ou restituía horas no turno da manhã ou em horas em outros momentos, prolongando o tempo da aula. Uma tática para prolongar o tempo.

Outras táticas para prolongar o tempo cronológico e aumentar os momentos de mediação davam-se ao atender os alunos antes e depois do horário escolar. Envolvia usar parte do tempo semanal do recreio, terminar a atividade mesmo após a sirene de saída e em *casos de risco*, conforme denominava, atender em particular os alunos em sua casa quando fica explicitamente proibido o atendimento no espaço da escola fora da sua carga horária trabalhista. Atender aos alunos no seu horário doméstico mostrava o quanto, para professoras, a divisão do tempo público e privado é tênue. Naquela situação, quando o tempo de ensino simultâneo não dava conta, ela fazia uso do antigo tempo de ensino da aula individual no ambiente privado, reforçando a constatação de Hébrard (2000) de que o tempo das práticas é lento e está calçado na história.



Arrumar tempo, dividir e distribuir o tempo, fragmentar e dar continuidade cronologicamente para as atividades é mostrar o ritmo da vida social para as crianças. E encadear as lições ou as unidades de estudo era fundamental para a professora conseguir atingir seus objetivos. A distribuição não se referia apenas ao fragmentar cronologicamente e quantitativamente o tempo da aula em atividades, mas organizá-lo e, acima de tudo, encadeá-lo. Encadear-lo significava além de dar uma cadência ao *continuum* da sequência das aulas, também evitar o aborrecimento, a inatividade e a monotonia. Significava promover atividades de transição entre as demais atividades. Encadear o tempo era fazer com que as atividades e sua distribuição tivessem um sentido e um significado, tanto quanto uma forma de amenizar o sentimento *de falta de tempo*. Para Agnes Heller (1991, p. 389), “O antídoto do aborrecimento não é a atividade pura e simples, senão, a atividade que tem sentido, que permite desenvolver nossas capacidades humanas”.

A importância social da divisão do espaço na vida cotidiana, para Heller, é muito menor que a divisão do tempo (Heller, 1991). Muito embora seja relevante lembrar que o geógrafo Milton Santos (1998) defende, em outro nível de análise, que o espaço e a sua propriedade privada no modo de produção capitalista é o resultado das somas consecutivas de exploração e apropriação dos tempos de outros. Para o geógrafo, o espaço privado é tempo, tempo ao quadrado.

Assim, acredito que a preocupação com o tempo próprio no cotidiano ainda é comum para muitas pessoas. Ainda é possível ao fraco fazer múltiplos usos táticos do tempo, enquanto que, para o uso do espaço isso se torne cada vez mais difícil. Os usos dos espaços estão envolvidos por estratégias de posse.

Em vista da perspectiva do uso do tempo em sala de aula, a organização espacial ajudava a professora a ganhar tempo: diminuía as saídas da sala para buscar material ou podia replanejar, improvisar quando necessário, garantiria a continuidade a transição e evitava fragmentações indevidas. Embora a visível organização do espaço da sala, no caso estudado, facilitava uma organização do tempo, sua visibilidade dependia de um olhar específico para esse aspecto.

## **Cadências e Decadências nas Aulas**

Ao distribuir o tempo das atividades e, conseqüentemente, cadenciá-las<sup>1</sup>. A distribuição, a organização e o encadear do tempo possibilitava colocar as prioridades em momentos adequados. São elementos que indicam o que consideramos importante e o que valorizamos no tempo que compartilhamos com nossos alunos. Assim, as rotinas escolares dão visibilidade aos nossos objetivos e propósitos como professoras. Com base na relação com a rotina, a distribuição, a frequência, o horário em que as tarefas são realizadas, a relação com os outros conteúdos da sala de aula, pode-se perceber que para a professora Maria a prioridade é o ensino. O ensino dos conteúdos. Um exemplo de suas

palavras: “O horário prioritário do dia é antes do recreio. As atividades novas são realizadas logo no início da jornada. As atividades as quais as crianças já têm domínio são realizadas geralmente após o recreio” (Caderno de campo, novembro).

Outro exemplo, o trabalho com o alfabeto móvel que no mês de fevereiro era realizado na primeira hora de aula, foi decaindo ao longo do dia até que no início de maio ele era realizado no final do dia, quase que como uma atividade lúdica. Até que ele deixou de ser trabalhado pelo conjunto da turma.

Conforme já afirmado, as prioridades materializavam-se em rotinas, frequências, continuidades e horários privilegiados. Mesmo que a continuidade de uma atividade desenvolvida várias vezes já estivesse em decadência. Outra característica observada é que Maria não apressava ou acelerava a turma como um todo para a conclusão das tarefas, mas apenas em função dos marcadores de tempo externo, como, por exemplo, o recreio. Muitas vezes, a ouvi dizendo: “Primeiro a atividade termina, depois o recreio, e não é castigo não, é organização”. Ou, pelo final do dia de aula: “Enquanto este grupo termina a atividade X de ontem, este outro vai fazendo esta Y” (Caderno de campo, maio). Isso mostrava às crianças que o trabalho que faziam naquele momento era importante, mantinha a continuidade e o fluxo (cadência e decadência) e, conseqüentemente, a conclusão.

O historiador inglês Thompson (1998) denomina tal acontecimento como uma ética de trabalho regulado pela tarefa e não simplesmente pelo relógio, como típico das sociedades pré-capitalistas, ou seja, do trabalho artesanal. Essa também é uma característica do trabalho quando o sentido e o significado não foram subtraídos do trabalhador. Pode-se dizer que a cronologia do tempo (divisão, organização, cadências, decadências e continuidades) das atividades do trabalho da professora Maria ocorria dessa forma porque ela relacionava o trabalho daquele momento com o que seria desenvolvido durante todo o ano.

Ao distribuir o tempo das atividades e, conseqüentemente, cadenciá-las e encadeá-las para evitar o aborrecimento, a inatividade e a monotonia e promover sentido e significado, além de focar a atividade principal desenvolvente torna-se necessário criar – ou deixar que aconteça – ora elos, ora rupturas entre as atividades. Isto é, além das atividades principais e desenvolventes existem outras, geralmente anônimas, seja com um sentido simples de relaxar, uma simples bagunça, e a organização do caderno como algo simples e corriqueiro: são as atividades de transição, como denominei. Após um dia de observação descrevo tais atividades no caderno de campo assim:

16:20 - A professora dirigiu-se para o fundo da sala. Puxou uma cadeira, três mesas e se sentou. Portava um vidro de cola e um rolo de papel higiênico. “Venham ao fundo da sala!” À medida que as crianças terminavam, dirigiam-se ao fundo carregando a folha fotocopiada e um caderno. A professora ajudava a dobrar, a criança passava a cola e a professora com

papel higiênico retirava o excesso. Entre aqueles que tinham colado rola-va um bate-papo. Poucos minutos depois, começaram com o livro didático (Caderno de campo, agosto).

Embora fosse uma atividade quase que inócua do ponto de vista do conteúdo - se olharmos somente para o conteúdo disciplinar - e, muitas vezes, entendida como perda de tempo, este era um momento especial, envolto por certo relaxamento. Mesmo sendo uma atividade simples, estava envolvida pela sincronicidade. Aconteciam três coisas ao mesmo tempo: o ritmo da aula mudava com outro movimento dos corpos nos espaços, a agregação entre os pares também se alteravam sendo um intervalo de descanso para aquelas crianças e para a professora cujo posicionamento no fundo da sala parecia indicar que aquele não era um momento de ensino dirigido, mas um tempo para e das crianças. Outra circulação corporal, escolha dos parceiros livres, alguns terminando a atividade que outros já haviam concluído. Embora pouco discutido na literatura pedagógica, a transição compõe a jurisprudência docente. Ela traz o movimento de sentar daquela professora e o agitar da turma.

As atividades de transição<sup>2</sup> são um elo entre a fragmentação e a continuidade na cadência do tempo na sala de aula. Inespecíficas, mas frequentes. Fazê-las observáveis, registrar e documentar as atividades de transição revelou ser de grande dificuldade, sendo um elemento necessário para compreender os encadeamentos e assim as práticas docentes. Ainda que não sejam atividades planejadas no currículo prescrito, são atividades vitais para compreender a dinâmica do tempo (cadência, ritmo e momento oportuno) na aula. Elas acontecem improvisadas, consentidas e/ou propostas pela professora, mas sempre cabia à professora, pela sua conhecibilidade, perceber o momento adequado para permiti-lo.

Aulas não são pontos. Não são pontos que podem ficar soltos. Precisam ser cadenciados e encadeados. A cadência e o encadeamento revelam-se no como uma aula segue a outra, como uma atividade ganha progressão e depois decai ao longo do ano letivo e possibilita elos e ligações com outras. Vale ressaltar que dentro da cotidianidade da sala de aula, o uso do tempo, cadenciando-o significativamente, anula a ideia de uma aula maravilhosa hoje, com um planejamento todo especial e outra aula maravilhosa daqui a alguns dias, pois, mesmo que planejadas com a melhor intenção, não compõem um cadenciar e encadeamentos significativos.

Além disso, ela relaciona-se com o próprio trabalho de forma que se torna visível o domínio que exerce sobre seu fazer e sua segurança sobre quais objetivos atingir, o que faz parecer distinto daqueles que só podem se orientar pelo relógio e pela prescrição. Existe uma autonomia e autoria conquistada no seu trabalhar que são mantidas em função da clareza do seu objeto de ensino e da disposição para manter este lugar. A distribuição, frequência, a organização levam em conta, consciente-

mente ou não, um cálculo do futuro, uma progressão anual, uma cadência e uma decadência de algumas rotinas, eventos e intervenções. O que possibilitava que as atividades se tornassem significativas para as crianças ao longo do tempo eram a distribuição, o compasso, o cadenciar e o encadeamento com que Maria organizava a progressão, a continuidade, a transição e a retomada, ou o vai e vem, dentro dos conteúdos para sua turma: isso é alfabetizar.

Existem cadências e encadeamentos que são mais notados ao longo de um dia e se revelam como amarrações, como elos. Bondioli (2004) 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 a cadência com um registro de episódio. Trecho do caderno de campo de 19 de outubro:

15:20 - Sirene soa marcando o início do recreio. Os alunos se mexem para levantar. A professora faz um gesto para esperarem e diz: ‘Abram o livro de Ciências na página 69’. Escreve no quadro o numeral 69. Um aluno exclama: ‘Professora, a gente não vai no recreio?!’. A professora justifica: ‘Vai, mas deixem o livro aberto, quando voltar está pronto para trabalhar’. As crianças compreendem o planejamento e selecionam e abrem o livro e só depois saem. (Caderno de campo, outubro).

O encadeamento ou continuidade de uma atividade em outra no interior no mesmo dia é mais fácil para ser observada e relatada, mas escolhi este episódio, porque ele parecia ter uma diferença em relação a episódios similares ocorridos em alguns meses anteriores: nenhuma criança manifestou um leve descontentamento em estar perdendo parte do recreio. Embora a continuidade pareça inicialmente apenas uma estratégia de poupar tempo, havia algo que a atividade de tirar o livro da mochila e abrir na página – ou antecipar uma ação – promovia. Ela orientava a ação das crianças, criava uma relação do agora com o que vem depois.

Assim, em outubro, as crianças pareciam mais integradas como sujeitos de seus fazeres e com os objetivos propostos do que em meses anteriores. Estavam em outro nível de desenvolvimento a respeito do tempo e de sua auto-organização. Mesmo que essa organização atrasasse o recreio e não atendesse a seus desejos imediatos, elas colaboravam. Mostravam que ampliavam sua capacidade de regular o comportamento e haviam desenvolvido uma importante compreensão a respeito do tempo e da auto-organização, complexificavam seu psiquismo. De tal modo, é importante salientar que as continuidades dentro dos dias, a cadência temporal, já eram minimamente compreendidas pelas crianças.

Os elos temporais, a divisão-continuidade das atividades, apesar de presentes na vida cotidiana<sup>3</sup>, necessitam ser, num processo educacional, intencionalmente explicitado. Isso foi sendo feito desde as primeiras aulas, com a retomada contínua de eventos e 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.

A beleza do encadeamento não está no extraordinário, no inusitado, mas na sua repetição, ou melhor, na repetição modificada. Na dinâmica temporal da sala de aula existe, quando existe o encadeamento, certa rotina que vai decaindo para dar lugar a outras. Há que SE considerar, também, encadeamentos longos desenvolvidos ao longo de um ano. É mais frequente vermos as discussões sobre os encadeamentos longos levando em consideração o desenvolvimento dos conteúdos do ponto de vista curricular, de uma sequência de assuntos, temas ou pontos que seguem o outro e no outro ano ampliam.

### **Cadenciar e Encadear as Mediações com Ritmos dos Aprendizados: *pipocas***

Embora o tempo seja distribuído para atender e ensinar a todos, os alunos daquela turma percebiam que, nessa distribuição, o tempo que cabe a cada um não é necessariamente o mesmo. Um dos critérios utilizados pela professora é o de revezamento, ao longo do ano, dos integrantes do grupo mais orientado/ensinado pela professora. Esse grupo com atendimento mais intenso e extenso foi, ao longo dos meses, sendo substituído. O ritmo do aprendizado das crianças desta turma ainda não era o ritmo de marcadores externos (relógio, bimestres).

No início do ano, o grupo com mais tempo de atenção da professora era o dos repetentes e o dos quase leitores; “[...] *pois, se eu ensinar a eles, eles me ajudam a ensinar os outros*” (Caderno de campo, abril). O grupo de atendimento mais intenso e extenso foi, ao longo dos meses, substituído. Por vezes, o grupo mais atendido era aquele das crianças mais levadas. Porém, na maioria do tempo, após o mês de abril, o grupo atendido por um período maior e mais vezes ao longo do dia foi o grupo das crianças com menor grau de apropriação do sistema de escrita. Uma parcela significativa do tempo era destinada ao grupo que ainda não lia com autonomia e precisava de ajuda da professora ou dos colegas leitores para concluir a atividade.

Geralmente esse grupo ficava posicionado na única linha de carteiras na horizontal, perto do quadro e em continuidade à mesa de Maria. Um grupo intermediário localizava-se próximo às duas colunas da porta, e com um acesso mais rápido da professora durante a sua circulação. Os alunos próximos da janela (de mais difícil acesso para a professora) eram aqueles que desempenham as atividades com mais autonomia. Cerca de quatro a oito crianças eram distribuídas ao longo da sala para ensinar seu par, situação que passei a descrever.

A turma, segundo Maria, era mais heterogênea (quanto aos níveis de apropriação da escrita e quanto a características particulares) do que outras turmas. No entanto, a intensidade da orientação, da intervenção

ou da intervenção nos meses iniciais visava as duas coisas simultaneamente: fazer avançar as crianças com menor grau de apropriação e fazer um grupo de leitores. Esse grupo de leitores, posteriormente, seria chamado de *ajudantes*.

A professora usa a metáfora da pipoca para descrever o que acontece neste tempo. Tentarei reproduzir sua metáfora, não literalmente, pois não foi gravada:

Alfabetizar é 'como estourar pipocas: você mexe, mexe, trabalha, trabalha e não vê ninguém estourando, quando um começa a estourar vem outros, apesar de irem pipocando, você não pode parar de mexer o fundo da panela, senão terá muitos grãos..., depois as pipocas começam a pular pra fora da panela, é tempo de outra professora' (Caderno de campo, setembro).

Assim, há uma *arte manufactureira*, conforme Certeau (1994, p. 139, grifo do original), de encadear, de fazer *pipoca*, um encadear de aprendizados, um encadear de pequenos leitores, que, por lerem, já podem ajudar a professora ajudando o colega a ler ou a terminar certas atividades, ou podem fazer outras atividades mais autônomas enquanto ela trabalha com o restante da turma ou, ainda, podem investir no aprendizado da escrita. Conforme argumenta o autor: "A reorganização e a hierarquização dos conhecimentos segundo os critérios da produtividade fazem essas artes ganhar um valor de referência, por causa de sua operatividade, e um valor de vanguarda, por causa de sua sutileza experimental e manual" (Certeau, 1994, p. 139).

É necessário salientar que no início do ano letivo ainda não se têm *pipocas*, a professora está sozinha, sem ninguém para ajudá-la. Principalmente, porque os alunos de sua turma foram escolhidos entre aqueles que não sabiam ler e tinham o menor grau de apropriação da língua escrita.

Assim, o cadenciar e o encadear das mediações e dos ritmos dos aprendizados revelaram-se mais como aspectos kairológicos do tempo do que como aspectos cronológicos do tempo. A investigação da vida cotidiana levou-me a considerar as ações e as práticas dos indivíduos situados espaço-temporalmente e estas a melhor compreender a educação escolar.

## **O Ritmo das Interações: sincronia e simultaneidade**

Outro elemento para compreender o tempo, é o ritmo. O tempo não "caminha" nem veloz nem lentamente, ele é igualmente irreversível, porém, o ritmo do tempo muda segundo os períodos históricos (Heller, 1991, p. 390). O ritmo, segundo a autora, expressa-se em diferentes níveis no transcurso dos períodos de tempo, passando por fases de intensidade diferentes, por momentos de repouso ou ainda de reconstituição. O ritmo é a modalidade concreta do tempo social. Para a autora, cada época histórica produz um ritmo, e este ritmo não é igual ou aces-

sível para todos os grupos sociais, sequer para todos os indivíduos de um mesmo grupo. Mesmo que este grupo esteja no ritmo de seu tempo.

Ao dirigir à sala de aula, para observar sequência, continuidade, linearidade e quantificar o uso do tempo, o pesquisador depara-se com uma intensidade de atividades e com um ritmo ora veloz, ora lento, ora bifurcado. O ritmo que a professora conferia ao dia na sala de aula pode ser descrito com dois distintos movimentos: uma tentativa de simultaneidade na qual todos os alunos fazem a mesma atividade (oralidade, leitura oral, trabalho no livro didático, cópia do quadro no caderno) e as atividades baseadas na sincronia, paralelas, isto é, com uma duplicidade seja na variedade de propostas de atividades para grupos diferentes ou a mesma atividade com andamento da execução distinto. A passagem de uma atividade baseada na simultaneidade para a sincronia ou vice-versa envolvia os marcadores da mudança do ritmo, que também denominou de atividades de transição, geralmente, com movimento corporal pela sala,

Algumas atividades tinham, no dia, uma característica rítmica diferente. A professora orientava dois trabalhos distintos ao mesmo tempo, e havia que sincronizá-los: enquanto uma criança fazia a cola-gem dos quadradinhos do alfabeto, o colega a ajudava a escrever os nomes na montagem. O ritmo das duplas não é o mesmo, um ritmo dual, um ritmo sincrônico ou paralelo.

O ritmo expressa-se em diferentes níveis do transcurso dos períodos de tempo, passa por regulares e sucessivas fases, de intensidades diferentes, por momentos de repouso e de atividade ou ainda de reconstrução. O ritmo é “a modalidade concreta do tempo social”, e não pode ser confundido com a divisão, descontinuidade/continuidade, mas com o seu encadeamento (Heller, 1991, p. 390).

O ritmo que Maria confere ao seu dia com as crianças, do ponto de vista da professora, é de um trabalho intenso. Para as crianças é um ritmo ora de trabalho intenso, ora de transição e liberdade corporal, ora de lentidão e tentativa de aperfeiçoar um desenho, uma leitura, um texto, um desafio matemático; ora de livre escolha e livre agregação.

Os poros de *tempo livre* são conquistados à medida que as crianças alcançavam determinado objetivo. Finalizado um grupo de atividades, recebiam permissão para se movimentarem pela sala, brincarem, jogarem ou conversarem. Mas também existiam poros de tempo livre coletivos, muitas vezes durante as atividades de transição, como, por exemplo, os momentos de colar a folha mimeografada no caderno, ou de beber água fora da sala, ou jogar jogos de tabuleiro no fundo da sala. Para a professora, no entanto, era um ritmo sem poros, denso e intenso. Não havia momentos de não trabalho. Essa densidade, intensidade e significado pareciam secundarizar a extensão do intervalo de tempo cronológico destinado à professora, isto é, pareciam ser mais que quatorze horas semanais regendo a sala e mais que vinte horas na escola.



Mesmo quando havia uma atividade simultânea, coletiva e única para todos os alunos, havia uma multiplicidade de tarefas próprias da ação docente: administrar o tempo que resta, verificar os que estão fazendo a atividade, quem a faz rápido para invocar que aguardem ou providenciar nova atividade ou pedir capricho e melhoramento, manter o encaminhamento da sincronia para a maioria da turma, ajudar os retardatários para que avancem e assim acompanhem as atividades, administrar a atenção voluntária e involuntária dos alunos e ajudá-los a hierarquizar os motivos da atenção; manter a progressão no trabalho, a distribuição do material que eventualmente falte, o registro de questões sobre o desenvolvimento das crianças ou sobre o que retomar, o deslocamento (corporal ou voz) entre os alunos, dar respostas pontuais às perguntas dos alunos e atender aos adultos que frequentemente batem à porta e, também, eventualmente, falar com ou para a pesquisadora que está no fundo da sala ou ajudando.

Essa multiplicidade de tarefas docentes lembra um maestro (já que falo de ritmos) que dirige ou é o regente de uma orquestra, da qual alguns músicos não dominam totalmente a partitura ou não querem respeitá-la e outros que estão ainda iniciando o conhecimento do instrumento. Creio que por este motivo, a palavra regência de sala, ou professora regente, parece para nós, professores, mais adequada que outras. Alegoricamente, como se o ritmo fosse marcado pela dupla batuta: giz e apagador.

A multiplicidade das atividades descritas acontecia quando o ensino era simultâneo e se elaborava uma atividade para ser executada em ritmo de sincronia de atividades paralelas. Esse é um dos elementos distintivos do trabalho desta professora, provavelmente, aprendido no início de sua trajetória docente quando tinha turmas multisseriadas na escola rural. Trata-se da coordenação concomitante de grupos realizando tarefas diferentes em ritmos diferentes e, às vezes, em espaços diferentes. O atendimento individual ocorria ao mesmo tempo em que outro grupo fazia uma atividade de leitura ou escrita com pouca ajuda e, ao mesmo tempo, outro grupo fazia outra atividade (ou terminava uma anterior) autonomamente.

A sincronia de trabalhos paralelos com as crianças poderia explicar por que a professora raramente apressava seus alunos na conclusão de determinadas tarefas e por que gastava uma parte significativa do tempo atendendo aos alunos em suas carteiras. Por outro lado, se os alunos se dedicavam por um longo tempo a determinadas atividades era porque existia uma ênfase para que o trabalho fosse bem feito, com atenção, com capricho, o desenho com detalhes, o texto grande lido repetidas vezes ou a leitura bem entendida. A sincronia em turmas não homogêneas, quanto ao desenvolvimento, acontece, conforme observa Certeau (1994, p. 102), como um “golpe”, “[...] cruzamentos possíveis de duração e ritmos heterogêneos” em tirar vantagem daquilo que poderia lhe desfavorecer.

Em ambos os movimentos, na busca pela simultaneidade ou na sincronia de atividades paralelas, Maria priorizava o tempo para o ensino. O seu ensino também era duplo, conforme explicitado anteriormente: trabalhava livro de ciências, e chamava atenção para o desenho ou para a alfabetização; trabalhava geografia chamando atenção para a matemática etc.

Assim, como nos alerta, Matos (1992), ritmo não é apenas a distribuição da cronologia. Ritmo é o ajuste entre a cronologia, a distribuição e encadeamento e a kairológica, o momento oportuno, o tempo estratégico. Ritmo é o ajuste das interações, o ajuste entre a simultaneidade, a sincronia na sucessão da diacronia; entre tensão e relaxamento intelectual, ajuste entre o movimento dos alunos e da professora, entre a intensidade da atenção e leveza da transição.

### Os Momentos Oportunos e a Conhecibilidade

A noção de tempo cronológico, medido, utilitário e espacializado não esgota as possibilidades da dimensão temporal humana. Há uma dimensão mais qualitativa e subjetiva da temporalidade humana, isto é, um tempo que se expressa pelo recheio ou pelo preenchimento de significados e valores. Há, nas sobreposições e dobras dos movimentos temporais, tensões, e a possibilidade de surgir momentos de oportunidade. Esses momentos são singulares para se fazer algo que foge à noção de ordem convencional, de sequência rígida e contínua. Segundo Zarifian (2002, p. 15) este tempo devir:

[...] não manifesta sua existência a não ser de maneira amplamente subterrânea, ainda que totalmente efetiva. É preciso fazer um verdadeiro esforço para entrevê-lo e leva-lo em conta nas condutas sociais. Sua realidade e sua importância são amplamente abafadas pelo tempo espacializado e sua ditadura.

Assim, concordo com Zarifian quando diz que tanto a realidade quanto a importância do tempo-devir ou dos momentos oportunos são abafados. Essa é uma circunstância real que dificulta observar a opacidade desses momentos. Algumas vezes, ou na maioria das vezes, ficamos presos às observações cronológicas e espacializadas ou medidas. O aspecto oportuno do tempo apresenta-se *subterraneamente*, ora como amarrações no avesso da trama, ora como o ponto de mudança da própria trama e ora como bordado sobre a trama.

Essa noção de temporalidade como uma “janela de oportunidade” (Certeau, 1994), verificada em momentos de dispersão ou de tensão surge como as oportunidades criativas. As oportunidades de criar, de formar, e também o tempo de formação. Assim, as relações que as pessoas mantêm tanto com o tempo espacializado, ritmado, quantitativo quanto com o tempo qualitativo afeta de forma significativa as diferentes relações construídas com outras pessoas. É o tempo do vínculo, do

percurso pessoal e do tempo acumulado, do significado, do aproveitamento dos momentos oportunos.

É importante lembrarmos que o tempo estratégico, o momento oportuno na palavra grega é *kairós*. Na sua origem, como explica Matos (1994, p. 253), “[...] indica a abertura triangular na tecelagem de fios e a corrente de fios ora elevada ora reclinada ou ainda atravessada por um repuxo mais forte”. Quando se promove a abertura inesperada, ocasional na triangulação dos fios, ocorrem mudanças nas triangulações do tecer ou do bordar. Um ponto a partir do qual é possível haver uma transformação. *Kairós* é o momento da legibilidade e da visibilidade de um acontecer: é o instante de seu reconhecimento. Como apreensão de um presente que se constrói com os fios e motivos de um bordado, como no sentido etimológico de *kairós*, o momento da conhecibilidade (Matos, 1994).

O ritmo é dado pelo ajuste entre *kairós* – o tempo estratégico, momento oportuno, apropriado para determinada ação – e *chronos* – o tempo espacializado, mecanicamente mensurável. O ajuste entre a simultaneidade e a sequência. Assim, na sala de aula, o pouco tempo cronológico disponível pode ser compensado pelos momentos oportunos aproveitados pelas professoras em sala de aula.

Para exemplificar, posso afirmar que muitas das mediações mais significativas para os alunos sobre a aprendizagem da leitura, ocorriam também quando era pedido para “parar tudo e fazer uma atividade corporal”, para então iniciar a audição da leitura de um livro de literatura. Estes momentos eram significativos para os alunos. Ou quando a *deixa* para explicar para alguma criança as possíveis relações entre grafema e fonema ocorria depois uma conversa muito banal entre as crianças, mas aproveitada; ou, ainda de improviso, recuperando de memória outros acontecimentos e aproveitando o conhecimento do objeto.

No entanto, convém ressaltar que o improviso a que me refiro nada tem a ver com o espontaneísmo, pois, segundo Certeau (1994), há uma diferença entre a improvisação e espontaneidade. Ao improvisar durante a aula, a professora usa sua experiência mais ampla, utilizando seu repertório, suas vivências acumuladas, seu conhecimento anterior. Aproveitar o momento oportuno, aproveitar a ocasião para fazer de uma coisa outra, bordar sobre a trama do tempo é lidar com uma dimensão temporal. A improvisação é feita apoiada em saberes já consolidados, fórmulas antigas ou receitas que deram certo. A improvisação, aqui, na sala de aula de alfabetização, retoma em cada professora saberes tradicionais do ensino da leitura e da escrita aprendidos em outras décadas.

Aproveitar momentos oportunos pode ser para inverter ou reverter o ritmo de uma aula, para introduzir ou recuperar algo, para não deixar passar uma mediação oportuna, ou enfatizar e fazer devagar de forma que facilite a imitação. Isto é, marcam momentos kairológicos. No uso do tempo em uma sala de aula pela alfabetizadora, essa coordenação de ações emerge, segundo Heller (1991), tomando-se em conside-

ração o trabalho e a experiência interior temporal do tempo vivido. Passar de carteira em carteira, conferindo as lições, é uma das atividades mais constantes entre alfabetizadoras unidocentes. O que diferencia, o uso do tempo pela professora é que nesses momentos é como ela o aproveita para as mediações, ou não, em função da sua conhecibilidade. Trata-se basicamente um momento oportuno para a interação. Parece, à primeira vista, que ela perde muito tempo nesta atividade, mas esta acaba sendo um diferencial para o uso do tempo. Era andando que, a professora dessa pesquisa escolhia o momento para interagir, expor as respostas, soluções e relações estabelecidas por determinada criança, e, a partir daquilo que encontra com uma criança, orienta a todos:

Olha gente, ela disse que desta palavra também pode formar atriz... 'Daniel disse que juntando esta palavra com esta forma'... 'Pessoal presta atenção nos detalhes deste desenho!', 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'. Assim, a relação dinâmica tempo/espaço/ movimento/momento oportuno é muitas vezes expressada nas palavras da professora: 'É perto deles que você consegue perceber. Como é que eu ia descobrir se eu não conversasse com ela?'. (Caderno de campo, julho).

As conversas mantidas com os alunos de carteira em carteira mostraram que a maioria deles atribuiu um papel importante a essa forma de atendimento. A professora acreditava em momento oportuno para a intervenção pedagógica.

'[...] se eu não fizesse agora, talvez não aparecesse outra oportunidade [...] ' [...] estou aguardando o momento oportuno para falar isso para a diretora [...]... ' [...] esse tipo de coisa a gente não pode deixar passar'. Ou até sobre a produção escrita das crianças: ' [...] esta escrita não dá para corrigir tudo, a gente aceita, dá um visto, e pede para arrumar só uma coisinha, não é hora de corrigir um monte de coisas e isso a burocracia não entende' (Caderno de campo, fevereiro).

Aproveitar cada momento de contato, existente ou inventado, para ensinar tem a ver com o domínio da professora sobre o objeto que ensina e a clareza de seus objetivos.

Nos vários momentos de ensino, a professora pontilhava, bordava, lançava no tempo de hoje. Sob o visível, no avesso, aparecia sua história de formação e de atuação na sala de aula. Embora nos primeiros encontros parecessem contradições, no encaminhar da pesquisa revelava-se que as tramas e urdiduras do tecido cotidiano trazem dobras, repuxos, bordados, vários entrecruzamentos no avesso para formar um simples ponto no direito, limpidez, emboladas, nós e laços no avesso.

## Considerações Finais

Ao longo da pesquisa, foram decisivos os momentos da vinculação com a professora alfabetizadora, pois esta vinculação forneceu a possibilidade de pensar *com* os aspectos temporais e não apenas *sobre* eles.

Assim, descrever e explorar os vínculos de sentido entre os diferentes aspectos e processos que configuravam a dinâmica temporal cotidiana imersa nas mediações para a alfabetização com uma professora experiente tornou-se especial para conhecer a concretude da aula. Operar com os aspectos temporais também, inclui os aprendizados ocorridos durante o processo de delimitação do *universo*, a escolha dos sujeitos, as sutilezas do entrar no campo e as posturas durante o contato, a produção e o registro dos dados no caderno de campo, os riscos e as alterações pelos quais nos envolvemos.

Assim, refletir como a experiência do tempo na totalidade das práticas pedagógicas é fundante no processo da aula e potente em uma perspectiva analítica para compreender a mediação na sala de aula alfabetizadora enfocando as astúcias de uma professora. Ao longo deste texto foram evocados a complementaridade entre ensino e aprendizado, a simultaneidade e a sincronia, a distribuição e o encadeamento, a cadência e a decadência, os ritmos e os momentos oportunos, entre o cronológico e o kairológico, entre o tempo rápido e o tempo lento.

Acredito que este trabalho de pesquisa tenha tornado visível os aspectos relativos a alguns dos usos dos tempos na sala de aula e a sua relação com o ensino. Outros usos esperam por ser relatados e compreendidos. Também creio que trouxe à tona a complexidade do trabalho pedagógico de uma professora de alfabetização e o quanto é difícil adentrar na dinâmica interlocutiva dos sujeitos. O trabalho mostrou o quanto na sala de aula defrontamo-nos com momentos de escolha oportunas e movimentos sutis e o quanto esses movimentos são responsáveis, em parte, pelo encadeamento do processo de ensino, possibilitando que professoras e alunos construam seu percurso de protagonistas. Afinal, é com bases nesses referenciais que se produzem e reproduzem ao longo do tempo (pelos usos) o passado, o sonho e o possível.

Recebido em 03 de dezembro de 2015

Aprovado em 30 de março de 2016

## Notas

- 1 Cadências: regularidades, encadeamento, sucessão regular, pausas e ênfases, repetição regular ou ritmada, grau de velocidade com que se completam as fases de um processo, relaxamento e abaixamento de entonação no final de uma unidade linguística, pulsação, encadeamento de duas notas musicais; do Latim cair, declinar, cessar, perder as forças, abrandar, moderar-se. Cadente, que cai ou esta a cair, análogo à queda, declínio e diminuição. Encadear: Promover elos, formar uma corrente com os elos. Propiciar a continuidade das pequenas rupturas.
- 2 As atividades de transição na sala de aula pesquisada eram muito inespecíficas: o levantar de cada fila para tomar água no filtro no fundo da sala, sair em grupos para ir ao banheiro, movimentações orientadas – como cantar andando pela sala, conversas, brinquedo e livre agregação –, arrumar a mesa, aguardar o material x e pegar o y, sair todos rapidamente da sala para observar algo e

retornar, recolher os papezinhos do chão da sala, reorganizar as carteiras mudando de dupla para trio, desenhar, fixar a atividade no mural da sala, distribuir giz colorido para desenhar livremente no quadro, ou pela entrada de alguém na sala etc., entre uma coisa e outra, ou um intervalo dentro da mesma atividade.

- 3 “A vida cotidiana é – como toda outra objetivação – um objetivar-se em duplo sentido. Por um lado, como temos dito, é o processo de contínua exteriorização do sujeito; por outro, é também o perene processo de reprodução do particular. No infinito processo de exteriorização forma-se, objetiva-se, o mesmo particular. Se essas objetivações estão sempre no mesmo nível, “se repetem”, o particular se reproduz sempre ao mesmo nível; pelo contrário, quando as objetivações são de novo tipo, contêm o novo, alcançam um nível superior, também o particular encontra-se em um nível superior em sua reprodução. Se as objetivações são incoerentes, se falta nelas um princípio ordenador unitário, se representam só “adaptações”, interiorizações, o particular reproduz-se ao nível da particularidade; se as objetivações são sintetizadas, se levam a marca da personalidade [sujeito ativo na produção de sentidos e significados, que coloca a sua marca pessoal e singular sobre elas], a objetivação da vida cotidiana - no plano do sujeito - é o indivíduo. O objetivar-se como exteriorização contínua e a personalidade como objetivação são, por conseguinte, processos que se requerem mutuamente, que interatuam reciprocamente, que não é possível separar; ou mais exatamente, são dois resultados de um único processo” (Heller, 1991, p. 97, grifos da autora, tradução nossa).

## Referências

- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BONDIOLI, Anna. **O Tempo no Cotidiano Infantil**: perspectivas de pesquisa e estudo de casos. São Paulo: Cortez, 2004.
- CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano**: 1. artes do fazer. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- ELIAS, Norbert. **Sobre o Tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**. V.1. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1994.
- EZPELETA, Justa. El trabajo docente y sus condiciones invisibles. **Nueva Antropología**, México, v. XII, n. 42, p. 27-42, jul. 1992.
- GALLEGO, Rita Cassia. **Uso(s) do Tempo**: a organização das atividades de alunos e professores nas escolas primárias paulistas (1890-1929). São Paulo, 2003. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2003.
- GUEDES-PINTO, Ana Lucia (Org.). A organização do tempo pedagógico e o planejamento de ensino. In: MEC/SEB. **Proletramento**: alfabetização e linguagem (versão revista e ampliada). Brasília-DF: MEC-UNICAMP, 2007. 364 p. (Fascículo 3, p. 109). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proletr/fasciculo\\_port.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proletr/fasciculo_port.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2007.
- HÉBRARD, Jean. 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, Dimensão, v. 6, n. 33, p. 5-17, maio/jun. 2000.
- HELLER, Agnes. **O Quotidiano e a História**. Petrópolis: Paz e Terra, 1972.

- HELLER, Agnes. **Sociología de la Vida Cotidiana**. Tradução de J. F. Yvars. Barcelona: Península, 1991.
- LEFEBVRE, Henry; RÉGULIER, Catherine. El proyecto ritmo analítico. In: TORRE, Ramon Ramos (Org.). **Tiempo y Sociedad**. Madrid: Siglo XXI, 1992. P. 74-87.
- MATOS, Olgária. A Rosa de Paracelso. In: NOVAES, Adauto. **Tempo e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. P. 239-257.
- NUNES, Marilene. **Trabalho Docente e Sofrimento Psíquico: proletarização e gênero**. 1999. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1999.
- PAULA, Flavia Anastacio. **Astúcias de uma Professora Alfabetizadora: um estudo de caso sobre a alfabetização e os usos do tempo em uma sala de aula**. 2008. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- QUIROZ, Rafael. El Tiempo Cotidiano en la Escuela Secundaria. **Nueva Antropología**, México, v. XII, n. 42, p. 82-100, jul. 1992.
- ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A Construção Social da Escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 66, n. 152, p. 106-119, jan. 1985.
- SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Edusp, 2002.
- SOUZA, Rosa. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Unesp, 1998.
- TEIXEIRA, Ines Assunção de Castro. **Tempos Enredados: teias da condição professor**. 1998. 383 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.
- TEIXEIRA, Ines Assunção de Castro. Narrativas do Tempo em Enredos de Professores/as. **História Oral: Revista da Associação Brasileira de História Oral**, São Paulo, n. 7, jun. 2004.
- THIESEN, Juarez Silva. 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, Edward. Tempo, Escola e Disciplina. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.
- ZARIFIAN, Phillipe. O tempo de trabalho: o tempo-devir frente ao tempo espacializado. **Tempo Social: revista de sociologia da USP**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 1-16, out. 2002.

**Flavia Anastacio Paula** é graduada em Pedagogia pela UFMG. Mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. É professora adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino Escolar, atua nos seguintes temas: alfabetização; cotidiano escolar; formação de professores; ensino fundamental; educação infantil e criança celíaca.  
E-mail: flaviaanastaciopaula@gmail.com