

Universidade São Francisco

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Processos Formativos

Selma Nascimento Vilas Boas

**FALAR, NARRAR E DESENHAR: O PROCESSO DE
ELABORAÇÃO CONCEITUAL SOBRE O TEMPO, POR
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

ITATIBA

2015

Selma Nascimento Vilas Boas – RA 0022014011038

**FALAR, NARRAR E DESENHAR: O PROCESSO DE
ELABORAÇÃO CONCEITUAL SOBRE O TEMPO, POR
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Sociedade e Processos Formativos
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adair Mendes Nacarato

ITATIBA

2015

372.3 Vilas Boas, Selma Nascimento.

V752f Falar, narrar e desenhar: O processo de elaboração conceitual sobre o tempo, por crianças da educação infantil / Selma Nascimento Vilas Boas. -- Itatiba, 2015. 132 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Adair Mendes Nacarato.

1. Educação infantil. 2. Narrativas infantis.
3. Elaboração conceitual. 4. Tempo físico e tempo vivido. I. Nacarato, Adair Mendes. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelas bibliotecárias do Setor de
Processamento Técnico da Universidade São Francisco.



UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM EDUCAÇÃO

Selma Nascimento Vilas Boas defendeu a dissertação "FALAR, NARRAR E DESENHAR: O PROCESSO DE ELABORAÇÃO CONCEITUAL SOBRE O TEMPO POR CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL" aprovada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 14 de dezembro de 2015 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Adair Mendes Nacarato

Prof. Dra. Adair Mendes Nacarato
Orientadora e Presidente

Daniela Dias dos Anjos

Prof. Dra. Daniela Dias dos Anjos
Examinadora

Evaní Andreatta Amaral Camargo

Prof. Dra. Evaní Andreatta Amaral Camargo
Examinadora

***Você vai falar do tempo?
Ah! Tempo é muito difícil.***

Raquel N. de Lima, 6 anos

AGRADECIMENTOS

Quando se sonha sozinho é apenas um sonho. Quando se sonha junto é o começo da realidade.
Miguel de Cervantes¹

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, sonharam comigo e me ajudaram na concretização desta pesquisa tão significativa para mim.

Agradeço, em especial:

A Deus, por me dar disposição, coragem, saúde e perseverança durante todo o percurso do tão sonhado curso de Mestrado.

Aos meus familiares e, em especial, ao meu esposo **Sandro Donizete Vilas Boas**, pelo incentivo, apoio e dedicação em todos os momentos de estudo e de pesquisa.

À professora **Vera Lúcia Luiz**, pela parceria e pelo seu comprometimento com a pesquisa e com todas as crianças da sua turma e, também, da escola como um todo.

A todas **as crianças do Agrupamento III F do ano de 2014**, que contribuíram significativamente para a realização desta pesquisa.

A todos os funcionários do CEI Margarida Maria Alves, pelo apoio à realização dos encontros.

À minha amiga **Marjorie Samira Ferreira Bolognani**, pela contribuição e pelo incentivo aos estudos e à pesquisa.

À minha amiga **Solange Fátima Rodrigues**, pelas palavras de encorajamento nos momentos difíceis.

Ao diretor do Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação do Município de Jundiáí, **Djalma Henrique Paes**, pelo apoio à liberação da minha licença sem vencimentos. Tal afastamento garantiu a disponibilidade de horário para o curso do Mestrado e, também, a oportunidade de trabalhar no CEI Margarida Maria Alves.

À Secretaria Municipal de Educação do Município de Campinas, pela liberação de horário para o estudo. Em especial, ao supervisor educacional **Sandro Ricardo Coelho de Moraes**, pelo apoio e incentivo ao estudo e à pesquisa.

Aos **professores das disciplinas cursadas**, por compartilhar momentos de aprendizagem, de socialização de saberes e de amadurecimento acadêmico e profissional.

¹ Disponível em: <http://kdfrases.com/frase/160734> /Acessado em 28 de outubro de 2015

Aos **colegas do GRUCOMAT, do HIFOPEM e das disciplinas de Mestrado**, pelas experiências compartilhadas, pela convivência e pela parceria.

Às alunas do doutorado **Cleane Aparecida dos Santos e Cidinéia Luvison**, pela leitura crítica realizada.

Às **Prof^{as}. Dr^{as}. Daniela Dias dos Anjos e Evani Andreatta Amaral Camargo**, pela disponibilidade e interesse em participar da banca de qualificação e de defesa. Suas contribuições foram muito importantes para a finalização deste trabalho.

À **Prof^a. Dr^a. Adair Mendes Nacarato**, professora orientadora desta pesquisa, pela atenciosa e firme orientação e por ser uma referência na minha carreira profissional e também nos estudos. Com ela, tive a oportunidade de aprender não somente os conteúdos acadêmicos, mas também a acolhida, o carinho e um modo de fazer uma Educação mais humana e mais digna para todas as crianças.

À **CAPES**, pelo apoio financeiro.

VILAS BOAS. Selma Nascimento. **Falar, narrar e desenhar: O processo de elaboração conceitual sobre o tempo, por crianças da Educação Infantil.** (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Processos Formativos. Itatiba, SP: Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo, 2015. 132p.

RESUMO

O presente trabalho investigou as narrativas das crianças da Educação Infantil sobre o conceito de tempo, para identificar e analisar “Quais as significações sobre o tempo podem ser apreendidas em contextos de sala de aula da Educação Infantil, quando as crianças falam e desenham sobre o tema?”. E teve como objetivos identificar os marcadores temporais que as crianças utilizam em suas falas e desenhos; identificar as noções de tempo explicitadas pelas crianças em contextos planejados para discutir o tema; e captar o movimento de circulação do vocabulário relativo ao tempo em sala de aula e a forma como as crianças vão se apropriando dele. Adotou-se a perspectiva histórico-cultural como suporte teórico para a discussão do papel da palavra, da memória, do desenho e da elaboração conceitual, ampliada com os estudos sobre narrativas infantis e sobre o conceito de tempo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com crianças entre 4 e 6 anos de idade, em uma escola pública, em parceria entre a pesquisadora e a professora da turma. Os documentos resultantes – as gravações dos encontros; os desenhos ali produzidos pelas crianças; o livro do tempo também elaborado por elas, cuja narrativa individual foi videogravada; e o diário de campo da pesquisadora – geraram dados cuja análise foi feita, considerando o início do trabalho, o desenvolvimento das atividades e a produção do livro. Analisaram-se as falas, as narrativas e os desenhos dos alunos. As narrativas das crianças permitiram acesso a suas culturas de referência, e favoreceram o planejamento de práticas pedagógicas com significado para elas. Os alunos elaboraram conceitos que perpassam as áreas de história e de matemática, apropriaram-se do vocabulário relativo ao tempo e trouxeram indícios de compreensão de passado, presente e futuro. Identificou-se que têm muito a falar sobre o conceito de tempo e revelam sentimentos de afetividade em suas relações familiares. A escola precisa desenvolver

propostas para discutir tal tema, para que os marcadores temporais façam sentido para as crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Narrativas infantis. Elaboração conceitual. Tempo físico e tempo vivido.

VILAS BOAS. Selma Nascimento. *Speak, narrate and draw: The conceptual development process about the time, by children from early childhood education.* (Masters dissertation). Graduate program Stricto Sensu in Education, Research Interests: Education, Society and Formative Processes. Itatiba, SP: Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo, 2015. 132p.

SUMMARY

The present study investigated the narratives of children of early childhood education about the concept of time to identify and analyze “which the meanings about the time can be learned in the classroom contexts of early childhood education when children speak and draw about the theme?”. It aims to identify the temporal markers that children use in their speeches and drawings; identify the notions of time explained by children in contexts planned to discuss the issue; and capture the circulation movement of the relative vocabulary to the time in the classroom and how the children go appropriating it. It was adopted the historical and cultural perspective as theoretical support for the discussion of the word’s role, memory, drawing and conceptual elaboration, expanded with studies about children's stories and about the concept of time. It is a qualitative research with children between 4 and 6 years old, in a public school, in partnership between the researcher and the teacher of the class. The resulting documents - the recordings of meetings; drawings produced by the children there; the time book also written by them, whose personal narrative was videotaped; and the researcher's field diary - generate data whose analysis was made considering the beginning of the study, the development of the activities and the production of the book. An analysis was made about the speeches, narratives and drawings of the students. The narratives of the children allowed access to their reference cultures and favored the planning of pedagogical practices with meaning for them. The students developed concepts that goes through the areas of history and mathematics, the relative vocabulary to the time was appropriate for them and brought evidences of understanding of past, present and future. It was identified that has a lot to talk about the concept of time and reveal feelings of affection in their family relationships. The school must develop proposals to discuss this issue, so that the temporal markers make sense to children.

Key words: early childhood education. Children's stories. Conceptual elaboration. Physical time and time lived.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FOTOS

Foto 1: Capa do livro utilizado no encontro com as crianças	35
Foto 2: Páginas 8 e 9 do livro <i>O tempo</i>	37
Foto 3: Uma das crianças passando pela máquina do tempo	39
Foto 4: Páginas 14 e 15 do livro <i>O tempo</i> .	40
Foto 5: Foto da primeira página do <i>Meu livro do tempo</i>	42
Foto 6: Calendário dos meses de outubro e novembro, construído junto com as crianças	90
Foto 7: Momento em que as crianças faziam o registro conforme a orientação feita pela pesquisadora	91
Foto 8: Uma das crianças saindo da máquina do tempo, engatinhando	93
Foto 9: O “relógio de sol” confeccionado na sala.	99

FIGURAS

Figura 1: Desenho de Clara (4 anos)	77
Figura 2: Desenho de Rafaela (6 anos)	78
Figura 3: Desenho de Joana (6 anos)	79
Figura 4: Desenho de Kátia (4 anos)	80
Figura 5: Desenho de Hugo (5 anos)	80
Figura 6: Desenho de Carlos (6 anos)	81
Figura 7: Desenho de Diego (4 anos)	82
Figura 8: Primeira página do livro	106
Figura 9: Primeira página do livro	106
Figura 10: Primeira página do livro	106
Figura 11: Primeira página do livro	106
Figura 12: Primeira página do livro	106
Figura 13: Primeira página do livro	106
Figura 14: Desenhos da segunda página do livro	107
Figura 15: Desenhos da segunda página do livro	107
Figura 16: Desenhos da segunda página do livro	108

Figura 17: Desenhos da segunda página do livro	108
Figura 18: Desenhos da segunda página do livro	108
Figura 19: Desenhos da segunda página do livro	108
Figura 20: Desenho da página do livro <i>Quando eu crescer quero ser assim...</i>	109
Figura 21: Desenho da página do livro <i>Quando eu crescer quero ser assim...</i>	109
Figura 22: Desenho da página do livro <i>Quando eu crescer quero ser assim...</i>	110
Figura 23: Desenho da página do livro <i>Quando eu crescer quero ser assim...</i>	110
Figura 24: Desenho da página do livro <i>Quando eu crescer quero ser assim...</i>	110
Figura 25: Desenho da página do livro <i>Quando eu crescer quero ser assim...</i>	110
Figura 26: Desenho da página do livro <i>Quando eu ficar velhinha quero ser assim...</i>	110
Figura 27: Desenho da página do livro <i>Quando eu ficar velhinha quero ser assim...</i>	110
Figura 28: Desenho da página do livro <i>Quando eu ficar velhinha quero ser assim...</i>	111
Figura 29: Desenho da página do livro <i>Quando eu ficar velhinha quero ser assim...</i>	111
Figura 30: Desenho da página do livro <i>Quando eu ficar velhinha quero ser assim...</i>	111
Figura 31: Desenho da página do livro <i>Quando eu ficar velhinha quero ser assim...</i>	111
Figura 32: Desenho do livro de Rafaela	112
Figura 33: Desenho do livro de Rafaela	112
Figura 34: Desenho do livro de Rafaela	112
Figura 35: Desenho do livro de Rafaela	112
Figura 36: Desenho do livro de Rafaela	112
Figura 37: Desenho do livro de Joana	113
Figura 38: Desenho do livro de Joana	113
Figura 39: Desenho do livro de Joana	113
Figura 40: Desenho do livro de Joana	113
Figura 41: Desenho do livro de Joana	113
Figura 42: Desenho do livro de Máisa	114
Figura 43: Desenho do livro de Máisa	114

Figura 44: Desenho do livro de Maísa	114
Figura 45: Desenho do livro de Maísa	114
Figura 46: Desenho do livro de Maísa	114

QUADROS

Quadro 1: Relação dos encontros realizados para a pesquisa	43
---	----

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1. Há muito tempo...o início de um projeto	18
1.1 Como tudo começou... o desejo de ser professora	19
1.2 A proposta de pesquisa	27
1.3 A professora, as crianças e a pesquisa	29
2. Tempo de estar com as crianças	32
2.1 Primeiro tempo: antes da sala de aula	33
2.2 Segundo tempo: na sala de aula com as crianças e a professora Vera	34
3. Um novo tempo: tempo de aprofundamentos teóricos da pesquisa	46
3.1 A perspectiva histórico-cultural	47
3.2 As narrativas infantis: modos de falar de si e fontes de pesquisa	56
3.3 O desenho infantil: modo de se expressar e de narrar	61
3.4 A criança e o tempo	65
3.5 O tempo de refletir sobre o estudo realizado	73
4. O tempo nos desenhos, nas falas e nas narrativas das crianças	75
4.1 O início: os desenhos como registro sobre o tempo	75
4.2 E a conversa continuou... o tempo nas falas das crianças durante o o percurso	84
4.3 “Meu livro do tempo”... uma produção coletiva com as crianças... A finalização do trabalho	105
4.4 O encerramento: as crianças e a professora narrando sobre o que mais gostaram	115
4.5 Tempo de síntese: o movimento de elaboração conceitual em sala de aula	118
É hora de concluir! Um zoom para o processo vivido	123
Referências	129

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa tem como foco a elaboração conceitual do conceito de tempo por crianças da Educação Infantil. Sua escolha relaciona-se com a área de atuação profissional da pesquisadora e também com sua identificação com tal faixa etária. Durante a pesquisa, as crianças falaram, desenharam e produziram narrativas sobre o tempo – seja o tempo físico, seja o tempo vivido –, ambos presentes de forma imbricada no movimento de vida do ser humano. Não se trata apenas de ouvir e registrar as falas das crianças, mas, sim, de valorizá-las, ter intencionalidade nas propostas de atividades em sala de aula, relacioná-las com o tema estudado e ter um olhar atento.

Ela foi realizada com crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, em uma escola municipal da cidade de Campinas, onde a pesquisadora atua no cargo de diretora. Os dados foram documentados no segundo semestre de 2014, quando a pesquisadora estabeleceu uma parceria com a professora da turma.

O conceito de tempo é muito abstrato, mas presente na vida dos adultos e, conseqüentemente, no cotidiano infantil, o que foi presenciado pela pesquisadora quando atuava como professora desse nível de ensino. Daí sua mobilização para realização da presente pesquisa.

A questão que norteou a pesquisa foi: “Quais significações sobre o tempo podem ser apreendidas em contextos de sala de aula da Educação Infantil, quando as crianças falam e desenharam sobre o tema?”.

Ela tem como objetivos:

- Identificar os marcadores temporais que as crianças utilizam em suas falas e desenhos.
- Identificar as noções de tempo explicitadas pelas crianças em contextos planejados para discutir o tema.
- Captar o movimento de circulação do vocabulário relativo ao tempo em sala de aula e a forma como as crianças vão se apropriando dele.

No primeiro capítulo, por se tratar de uma pesquisa que traz narrativas das crianças, não poderia faltar a narrativa da pesquisadora, que conta um pouco da sua história de vida pessoal e profissional, e o modo como ela foi se aproximando do objeto

de investigação. Nesse capítulo também são retomados os objetivos da pesquisa e é apresentado o contexto de sua realização: os encontros com as crianças e os instrumentos utilizados para a produção dos dados.

No segundo capítulo há uma descrição detalhada de cada encontro com as crianças. Ou seja, narra-se como foi o tempo em que a pesquisadora conviveu com as crianças e com a professora da turma.

Com tantos dados produzidos: muitas falas e narrativas das crianças sobre o tempo e muitos desenhos realizados por elas, era o momento de aprofundamentos teóricos. Assim, o capítulo 3 traz o estudo teórico, centrado em três eixos: o primeiro aborda a perspectiva histórico-cultural que norteou todo o trabalho com as crianças, incluindo aí as questões relativas à linguagem, ao desenho e à elaboração conceitual. Para isso são tomados os estudos de Vigotski (1984, 2000, 2008, 2009, 2014) e de outros pesquisadores dessa abordagem. No segundo eixo, abordam-se as narrativas infantis, tendo como apoio os recentes estudos da literatura brasileira, com os trabalhos de Maria da Conceição Passeggi (2010, 2011, 2014) e Ecleide Cunico Furlanetto (2014). E, no último eixo, discute-se o conceito de tempo, com respaldo nos estudos de Maria Aparecida V. Bicudo (2003), Norbert Elias (1998), Edward Thompson (1998) e Benedito Nunes (2015).

O capítulo 4 traz a análise do material produzido, feita em dois eixos: 1) o modo como o trabalho se iniciou. Nesse eixo são analisadas as primeiras falas e narrativas das crianças, articuladas com os desenhos que elaboraram sobre o tempo; 2) o tempo vivido pelas crianças, antes e durante o processo de pesquisa. Para essa análise, são tomadas as falas e as narrativas geradas em sala de aula, durante a realização das atividades planejadas, bem como a produção do livro sobre o tempo. Finaliza o capítulo uma síntese sobre o movimento de elaboração conceitual em sala de aula. Vale destacar que as falas se diferenciam das narrativas: em diferentes momentos da pesquisa, as crianças apenas falavam ou descreviam o que estávamos realizando; em outros, produziram narrativas sobre o contexto.

Encerra-se este relatório com a síntese dos achados da pesquisa, as aprendizagens da pesquisadora, as reflexões produzidas e os apontamentos para novas pesquisas.

Considerando que o foco deste trabalho está nas falas e nas narrativas das crianças, a pesquisadora assumiu também a postura de narradora/autora. Por essa razão, o texto foi escrito na primeira pessoa do singular e em forma de narração. Há que se compreender

que nessa escolha, numa perspectiva bakhtiniana², está implícita a concepção de que nos constituímos no outro e pelo outro; assim, a voz de cada um é perpassada pelas múltiplas vozes com as quais se dialoga: as vozes da orientadora, as vozes dos autores tomados como referência no trabalho, as vozes da professora parceira, as vozes das crianças, as vozes dos colegas do grupo de pesquisa e do Programa de Pós-Graduação.

²Destaco que não utilizo os referenciais de Bakhtin, mas me apoio na ideia de que nos constituímos na e pela linguagem e a partir do outro (PASSEGGI, 2010).

1 HÁ MUITO TEMPO... O INÍCIO DE UM PROJETO

*Mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto:
Que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas –
Mas que elas vão sempre mudando.*

Guimarães Rosa³

Nesta perspectiva de mudança, de acreditar que nunca estou pronta, mas sempre num processo de transformação tanto pessoal como profissional, sempre estive presente, no meu projeto de vida, um olhar especial para minha carreira profissional. Isso por se tratar de uma carreira que trabalha com pessoas, formação de pessoas e, em especial, de crianças pequenas.

Para enriquecer meu projeto, sempre busquei o estudo, pois nele encontro razões, diferentes ideias, teorias que permitem reflexões e transformações.

Em um determinado momento, me deparei com o sonho de cursar o Mestrado. Algumas questões visitavam meus pensamentos: O que significa para uma professora da educação infantil realizar uma pesquisa de mestrado? Que sentidos tal empreitada poderia ter para a sua atuação profissional? Quais os retornos possíveis para a carreira? Quais transformações pessoais e profissionais provocaria? Mas, como todo projeto de vida envolve utopia, luta e superação de desafios, fui à luta para a realização do meu sonho: o curso de Mestrado.

Início aqui a história desse projeto de vida. História marcada pelo desejo da docência, a busca da melhor docência, desde a tenra idade. Assim como nos fala Guimarães Rosa, iniciei o mestrado acreditando que não estou pronta e na certeza de que deste curso sairia transformada, mas não terminada.

Apresento a seguir a minha história de formação e o modo como ela se entrelaça com a realização da presente pesquisa.

³ Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/frase/NTM0MTQ4/> / Acessado em: 14 de março de 2015

1.1 Como tudo começou... O desejo de ser professora

Desde muito pequena, quando ingressei no primeiro ano da Escola Primária⁴, em uma escola localizada na zona rural da cidade de Jundiáí, dentro de uma fazenda de gado e de plantação de uvas, já estava presente em minhas narrativas, quando brincava na escola ou no espaço familiar, o desejo de ser professora: “quando eu crescer – vou ser professora”. Estava encantada com o mundo da escola, que, apesar de muito simples e precária, foi um marco importante, porque, além da minha casa, da casa dos parentes e da igreja, eu tinha a ida à escola.

Durante minha infância brinquei muito e explorei o espaço externo da minha casa, que era muito grande. Brincava com minhas irmãs, com os filhos dos vizinhos e com parentes. A natureza à volta da minha casa era bem explorada: eu subia em árvores, colhia diferentes frutas (manga, uva, tangerina, laranja, jabuticaba, acerola, carambola...), brincava de correr, de pular, de dançar e de esconde-esconde. Meus pais foram muito presentes. Ao ingressar na escola, a escolinha entrou na lista de opções de brincadeiras.

Minha professora do primeiro ano era muito brava, exigente e transmitia um amor grande pelo que fazia. Eu, aluna prestativa, sentava sempre próximo à mesa da professora, me candidatava para ajudá-la e fazia toda a atividade, preocupada em aprender, mas também em agradá-la, pois reconhecia a dificuldade que existia, para ela, de estar trabalhando naquela escola. A professora não tinha carro, ia até a escola de ônibus, e a viagem demorava mais ou menos uma hora. O ônibus parava na entrada da fazenda, e a professora caminhava, em média, dez minutos em uma estrada de terra, até o local da escola.

O tempo foi passando, e eu continuei sempre na luta pelo meu sonho: ser professora. Recebi o apoio dos meus pais e familiares, porque na minha família não havia nenhum professor, e essa profissão era motivo de orgulho para meus familiares.

Ao terminar o Ensino Fundamental, não pensei duas vezes e me inscrevi para o curso do Magistério. Na época, não foi fácil conseguir uma vaga, porque em Jundiáí, cidade em que eu morava – e moro até hoje –, apenas uma escola pública tinha o curso e,

⁴Não frequentei a Educação Infantil, porque a escola ficava muito longe de onde eu morava com minha família. A terminologia “Escola Primária” era a mais conhecida na época, embora a legislação brasileira já designasse “Ensino de 1º grau” os primeiros oito anos de escolarização.

embora as escolas particulares também o oferecessem, meus pais não tinham condições financeiras para pagar por ele.

O medo de não conseguir a vaga na escola pública foi tão grande que, no momento da prova, o nervoso imperou. Não fui tão bem e consegui uma vaga apenas para o curso noturno. Foi uma luta e tanto, até conseguir transferência para o diurno: enquanto estudei no período noturno, meus pais iam todas as noites me buscar na escola, para garantir minha segurança.

Durante o curso do Magistério, a cada aprendizagem, verificava o quanto eu realmente me identificava com a profissão. Nos momentos de estágio sempre ajudava a professora da sala no que ela solicitasse, fazia todas as atividades escolares com prazer e me imaginava na sala de aula, convivendo com as crianças.

O tempo passou... passou rápido demais, e eu terminei o curso do Magistério. Uma alegria e uma tristeza: alegria por ter me formado professora e tristeza, porque eu havia sido aprovada no vestibular para o curso de Pedagogia em uma ⁵universidade particular, mas meus pais não tinham recursos suficientes para o pagamento das mensalidades. Fiquei um ano sem estudar e consegui um contrato como estagiária na rede estadual de ensino, em turmas de crianças entre 7 e 10 anos. Em seguida, no ano de 1996, ingressei no curso de Pedagogia na Universidade Padre Anchieta, em Jundiaí. Nessa época, como eu já trabalhava, pude ajudar meus pais no pagamento das mensalidades.

Durante o curso de Pedagogia, de 1996 a 2000, muitas mudanças aconteceram em relação ao meu trabalho: terminou meu contrato de estagiária com a rede estadual de ensino, atuei como professora eventual nessa mesma rede estadual e como professora de reforço em uma escola particular. Por conta da minha dedicação e do meu comprometimento, após um ano de trabalho nessa escola particular, assumi, como professora, uma sala de aula do segundo ano, com crianças de 8 anos. Nessa função, trabalhei dois anos: 1999 e 2000. No final do curso de Pedagogia, em 2000, prestei um concurso público na cidade de Jundiaí, fui aprovada e assumi uma sala de aula de terceiro ano.

Deixei a rede privada e fui para a rede pública, no dia 02 de fevereiro de 2001, e me deparei com uma realidade muito diferente daquela que eu conhecia: na rede particular, eu tinha 18 alunos do segundo ano do Ensino Fundamental, de nível econômico alto, crianças alfabetizadas, produtoras de textos e sem dificuldades para cumprir o

currículo apresentado pela escola. Na rede pública, trabalharia com uma sala de 39 crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental, extremamente carentes de tudo (de material, de aprendizagem, de carinho, de atenção, de alimentação), com problemas de indisciplina. Mais da metade da turma não era alfabetizada. Vivi um momento muito difícil da minha carreira, porque não me conformava com a realidade da escola pública. Eu me propus a fazer o meu melhor para ajudar todas as crianças. Apesar das dificuldades, foi gratificante acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Precisei estudar muito, fazer vários cursos (oferecidos pela própria prefeitura de Jundiaí) para dar conta da demanda de trabalho.

Hoje, olhando retrospectivamente para esse período e com a experiência adquirida, posso dizer que eu vinha de uma formação idealizada, e a passagem pela escola privada fortaleceu a minha crença sobre um aluno ideal e uma sala de aula em que todos aprendem ao mesmo tempo. Saí do curso de Pedagogia com a ideia de que bastava preparar uma boa aula, chegar à escola, aplicá-la e, conseqüentemente, todos os alunos iriam aprender juntos, ao mesmo tempo, com a mesma explicação da professora. Deparar-me com crianças não alfabetizadas num 3º ano me incomodou profundamente. Nos dias de hoje, diria ser essa a realidade de muitas escolas; mas para mim, naquele momento, isso era inconcebível. Com experiências como essa fui construindo minha identidade como professora de escola pública, aceitando os desafios que surgiam a cada dia.

Nesse início do trabalho na escola pública, em 2001, também me inscrevi num curso de Psicopedagogia que me ajudou muito a enfrentar as dificuldades do cotidiano escolar. Quanto mais eu estudava, mais eu sentia que precisava aprender muito mais para dar conta dos desafios da profissão. E assim tenho seguido durante toda minha carreira: trabalhando e estudando.

Fiquei um ano nessa escola. Passei pela remoção compulsória⁶, ou seja, compareci à sessão de atribuição de aulas para escolher uma nova classe. Nesse dia, fui decidida a mudar para a Educação Infantil, por já existir dentro de mim um desejo de trabalhar com as crianças menores e também pelas dificuldades que havia enfrentado no Ensino Fundamental. Como minha classificação era boa, consegui me remover para uma escola próxima à minha casa e escolhi uma sala de crianças de 6 anos. Foi o início de um contato mais direto com a Educação Infantil.

⁶ Um ano após o ingresso na rede municipal de Jundiaí, conforme o regulamento, o professor participa de uma nova escolha de classes.

Nesse ano (2002), me realizei como profissional. As crianças da Educação Infantil me motivavam. A cada conquista delas, eu me emocionava. Gostava de ficar ouvindo o que falavam, perguntavam; de perceber a forma como pensavam. Trabalhei muito, estudei muito e consegui fazer um excelente trabalho com todo o grupo. Meu desafio era garantir a aprendizagem de todos. “Ninguém ficava pra trás!”. Já era um indício do interesse pelos estudos das narrativas, pois, com a preocupação de entender como a criança estava pensando, como sua aprendizagem estava acontecendo, eu procurava ouvir suas narrativas durante toda a aula e também nos momentos de parque e de lanche. Suas histórias me provocavam inquietações que me moviam para o estudo, a fim de melhorar minha prática pedagógica.

Todo meu trabalho foi reconhecido, e fui convidada para trabalhar na Secretaria da Educação. Recebi o convite direto do Secretário da Educação da época, e por lá fiquei por dez anos. Trabalhei como Supervisora de Alimentação Escolar. Vivia dentro das escolas da cidade, acompanhando a alimentação das crianças. Embora estivesse afastada do convívio diário com elas, o desejo de ouvi-las sempre foi presente em minhas ações. Recentemente, recuperei em meus guardados um relatório feito sobre a merenda escolar, no qual registrei as falas das crianças sobre a alimentação que a elas estava sendo oferecida.

Nesses dez anos, participei de muitos cursos e congressos, eventos esses dos quais, quando estamos na sala de aula, infelizmente, não temos a oportunidade de participar. Tais cursos me motivaram a continuar sempre estudando. Nesse período realizei quatro cursos de Pós-Graduação *lato sensu*: Psicopedagogia (na Universidade Padre Anchieta, no período de fevereiro de 2001 a fevereiro de 2002), Construtivismo e Educação (Universidade Flacso – Argentina⁷, de março de 2002 a agosto de 2003), Inclusão Escolar (na Faculdades Faccat, de outubro de 2008 a agosto de 2010) e Gestão escolar (no Instituto Japi de Ensino Superior, de julho de 2005 a outubro de 2006).

Foi um período em que brotou dentro de mim o desejo de fazer o Mestrado. Pensava: “já fiz tantos cursos, tantas pós... agora, preciso me dedicar ao Mestrado”. O sonho do Mestrado esteve vivo dentro de mim. Mas, por conta da demanda de trabalho, não havia tempo hábil para frequentar o curso.

⁷ A Prefeitura de Jundiá fez uma parceria com a Universidade Flacso, e os professores ministraram o curso no Centro de Formação de Professores local.

Em 2013, com as mudanças administrativas ocorridas no município, fui desligada da função de supervisora e, em 2014, retornei à minha escola, à minha sala de aula, desta vez, com crianças de 5 anos.

Não foi um retorno fácil. Não pelos alunos, mas por conta de algumas questões administrativas. Para superar tal desafio, fiz o que de melhor eu sei fazer: dar uma aula de qualidade para todas as crianças. E foi com elas, nas suas narrativas, nas suas atividades, nos seus sorrisos... que encontrei a alegria do meu fazer pedagógico e percebi que, mesmo após dez anos afastada diretamente da sala de aula, a professora que existia dentro de mim estava mais viva do que nunca. E ouvir as crianças se intensificou como prática cotidiana.

O tempo do mestrado chegou. Preocupada com a aprendizagem das crianças e também com minha formação profissional, agora com um tempo mais livre e motivada pela minha amiga Marjorie Samira Ferreira Bolognani, me inscrevi no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade São Francisco, como aluna especial na disciplina Narrativas, História Oral e Educação Matemática. Era tudo que eu queria e precisava para o momento: ingressar no tão sonhado Mestrado, mesmo como aluna especial; ter um curso de formação para me ajudar no trabalho pedagógico com os alunos; estudar as narrativas, uma vez que tinha uma atenção especial ao que as crianças falavam; viver a Educação Matemática, uma área pouco estudada no decorrer da minha formação; e encontrar mais uma das professoras especiais que tive a oportunidade de conhecer – Adair.

No decorrer do semestre, fui aprendendo o quanto as narrativas têm de potencial para nos aproximarmos dos alunos e também fui tomando consciência da minha própria história, ao escrever as minhas narrativas. Era o início de um olhar mais específico para as narrativas das crianças e também para as dos adultos que comigo conviviam, os alunos do mestrado.

A leitura do livro *O sujeito encarnado*, de Denise Najmonovich, chamou minha atenção. Nunca havia estudado tão fortemente a questão de corpo e cognição estarem sempre juntos. Na leitura, destacou-se fortemente a junção do sujeito com o objeto, do corpo com o cognitivo. No decorrer da disciplina, aprendi o quanto as narrativas nos permitem aproximar-nos do sujeito – no meu caso, as crianças –, fazendo prevalecer o qualitativo sobre o quantitativo.

Fui me encantando com a disciplina e com meu trabalho de professora. Quanto mais estudava sobre as narrativas, maior atenção dava às falas das crianças. Comecei a

proporcionar mais oportunidades para elas falarem, participarem do planejamento das aulas, das soluções dos problemas que encontrávamos na aula, dos conteúdos que estávamos estudando. Foi uma maravilha, porque elas falavam “pérolas”!

Foi o início de um novo olhar para as narrativas!

Antes de terminar o semestre, disse à professora Adair que gostaria de fazer minha pesquisa com as narrativas das crianças e na área da Matemática. Motivada por ela, comecei a anotar e a gravar algumas aulas. Escrevi uma socialização de experiência para o Seminário de Escritas e Leituras em Educação Matemática (IISELEM), realizado em São Paulo, na Universidade Cruzeiro do Sul (2013). Apresentei uma sequência de atividades que desenvolvi com os alunos sobre contagem por meio do jogo de boliche, com ênfase às falas das crianças enquanto jogavam. O tempo foi passando e as ideias foram surgindo.

Em uma das aulas, cheguei mais cedo e contei algumas das narrativas das crianças para a professora Adair. Ela, então, me sugeriu observar como elas narravam o tempo. Foi um desafio, porque o tempo é um conceito abstrato, mas presente na rotina diária dos pequenos.

O tema da minha pesquisa chegou assim...

Comecei a anotar⁸ todas as frases que os alunos diziam sobre o tempo. Eis algumas delas:⁹

Professora, minha mãe perdeu o tempo e não amarrou meu cabelo.

Professora, amanhã é semana que vem?

Professora, já é hora de ir para o parque?

Professora, ontem eu fui à casa da minha vó.

Professora, o que é feriado prolongado?

Eu faltei, porque minha mãe perdeu o tempo.

Se definir o tempo é um desafio para os adultos, muito mais para as crianças! É um conceito abstrato, absoluto e implacável. Ora conseguimos controlá-lo, ora ele nos escapa; ora é demorado, ora é muito rápido. Muitas vezes, nós, adultos, não nos damos

⁸ Fazia as anotações no meu caderno de registros. Algumas aulas foram gravadas e transcritas; em outras, eu apenas escrevia o que as crianças falavam.

⁹ Era um grupo de crianças de 5 anos.

conta de como esse conceito é visto pelas crianças, como está presente no seu cotidiano e qual é a compreensão que elas têm quando falamos de qualquer marcador de tempo.

Um dia, fiquei curiosa em saber o que pensavam sobre o que era o tempo. Então, propus uma roda de conversa e perguntei: “*O que vocês acham que é o tempo?*”. Foi surpreendente. Algumas respostas:

Tempo é o sol.

Tempo é a chuva e o raio.

Tempo é o relógio. Tempo, eu não sei o que é.

Tempo é o número dos relógios.

Tempo é a chuva que cai.

Tempo é o trovão com raio.

Mais surpreendente ainda é que havia uma criança no grupo que apresentava dificuldade para terminar as atividades dentro do tempo previsto por mim, então, eu constantemente precisava dizer: “*Vamos o tempo está terminando.*”, “*Mais rápido, porque está chegando a hora do parque.*”. Ao ser questionada sobre o que é o tempo, ela me respondeu: “*Tempo é o raio, o trovão, a chuva.*”. Me coloquei a pensar o que eu fazia com o pensamento do aluno quando dizia: “*O tempo está terminando.*” ou “*O tempo não vai esperar.*”... Eu me referia ao tempo marcado no relógio, mas, para ele, o tempo era um fenômeno da natureza.

No segundo semestre de 2014, me inscrevi para cursar outra disciplina como aluna especial: “Culturas escolares”. Porém, continuei atenta às falas das crianças.

Aprender sobre a cultura escolar e a cultura da escola sob o viés de autores como Maria Carmem Barbosa, Juarez Dayrell, Vera Maria Candau e outros me fez refletir mais um pouco sobre a participação da criança na escola. Uma participação de alguém que tem consigo uma cultura e também a produz.

Foi um semestre muito produtivo: consegui cursar mais uma disciplina, estudar para o exame de seleção da Universidade para a tão sonhada vaga de aluna regular do Mestrado. Escrevi meu projeto de pesquisa, intitulado “Infância e tempo: narrativas de crianças da Educação Infantil”.

Ao final de 2013, fui chamada para assumir um cargo, após aprovação no concurso de Diretora de Escola da Prefeitura de Campinas. Mais um grande desafio profissional e a possibilidade de cursar o Mestrado sem problemas com horário, uma vez que a

Prefeitura de Campinas libera os profissionais para cursos de formação, inclusive Mestrado e Doutorado.

Foi difícil deixar minha sala de aula. Trabalhei com os alunos até o último prazo que a Prefeitura de Campinas podia me oferecer. No dia 16 de dezembro de 2013, assumi a direção do Centro de Educação Infantil (CEI), uma escola de Educação Infantil que atende crianças de 4 meses a 5 anos. Era tudo que eu precisava para dar andamento a minha pesquisa.

Na minha primeira semana de trabalho, conversei com meu Supervisor sobre a autorização para fazer a pesquisa na escola e também com a Orientadora Pedagógica da escola, a fim de me orientar sobre o trabalho dos professores e verificar qual deles concordaria em realizar a pesquisa em parceria comigo.

A Orientadora sugeriu a professora Vera¹⁰, por ela se identificar muito com o registro do trabalho pedagógico e também pela atenção especial que ela dava às vozes das crianças.¹¹

Conversei com a professora: falei um pouco sobre a proposta de trabalho, e ela, de imediato, concordou em participar da pesquisa.¹²

Desde nossa primeira conversa, minha preocupação e da orientadora era em respeitar o trabalho da professora e em propor a ela parceria durante toda a pesquisa, pois todo profissional tem um saber, uma história, uma experiência que deve ser respeitada pelos pesquisadores.

Iniciei, finalmente, o ano de 2014, como aluna regular do Mestrado, membro do Grupo Colaborativo em Matemática (GRUCOMAT)¹³, Diretora do CEI e pesquisadora da temática “tempo” com um grupo de crianças de 4 e 5 anos, juntamente com a professora Vera.

A participação no GRUCOMAT me possibilitou muitas reflexões sobre como trabalhar com os conceitos na sala de aula. Estudar a teoria e depois elaborar sequências de tarefas em grupo me levou a pensar muito sobre o trabalho pedagógico com as crianças pequenas, uma vez que no grupo estudamos práticas e conceitos para as diferentes faixas etárias, da Educação Infantil até o Ensino Médio. Foi minha primeira experiência como

¹⁰Com a sua autorização, estou usando o nome verdadeiro da professora.

¹² Em uma das reuniões com o coletivo da escola, conversei sobre a minha proposta de pesquisa e deixei aberta a possibilidade de outros professores participarem, porém nenhum deles se prontificou.

¹³ Trata-se de um grupo formado por professores de diferentes níveis de ensino que se encontram no espaço da Universidade para estudar e pesquisar temas relacionados ao ensino de Matemática.

membro de um grupo de pesquisa, experiência tão significativa que até hoje faço parte do grupo e não pretendo abandoná-lo.

Após levantar algumas atividades sobre o tema “tempo”, conversei com a professora orientadora e apresentei as primeiras ideias para a professora Vera, que também contribuiu muito com sugestões de atividades e organização das aulas.

1.2 A proposta de pesquisa

Minha pesquisa – volto a dizer – tem como foco o conceito de tempo a partir de narrativas, de falas, de descrições e dos desenhos das crianças da Educação Infantil, na faixa etária entre 4 e 6 anos, que escolhi considerando minha história e minhas experiências.

Trago a temática do conceito do tempo numa pesquisa de abordagem qualitativa, visto que o trabalho analisa as manifestações orais e pictóricas das crianças.

Ao longo das últimas décadas, segundo Flick (2009), a pesquisa qualitativa tem ganhado relevância porque permite estudar a pluralização das relações sociais, o que exige um olhar de sensibilidade para as questões de pesquisa.

A mudança social acelerada e a diversidade de experiências vividas pelas pessoas fazem com que os pesquisadores encontrem novos contextos sociais em que os dados da pesquisa são coletados. Entender e analisar de forma mais coerente esses dados exige a familiarização com o que, de fato, ocorre nesses contextos, porém sem desconsiderar o conhecimento teórico.

Freitas (2009) aborda a pesquisa qualitativa na perspectiva histórico-cultural, e meu trabalho vem ao encontro dessa abordagem. A autora trata do conceito de “pesquisa-intervenção”, uma vez que pesquisar na perspectiva histórico-cultural não implica apenas apresentar a realidade ou fazer referência aos dados, mas é preciso explicar a realidade e, conseqüentemente, intervir¹⁴ nela. “É uma pesquisa centrada no processo, na relação entre os sujeitos, relação dialógica que, portanto, provoca compreensão ativa dos participantes” (Freitas, 2009, p. 07). Apoiando-se em Vigotski, Freitas (2009) afirma que não basta apresentar a descrição do contexto, pois tal descrição necessita ser completada por um esclarecimento, uma explicação, uma interpretação. Para ela, a pesquisa qualitativa de

¹⁴ Por “intervenção”, o grupo de pesquisa Linguagem, Interação e Conhecimento (LIC), coordenado pela Profª. Drª. Maria Tereza de Assunção Freitas, entende a ideia de transformação, compreensão ativa, ação mediada e mudança no processo.

abordagem histórico-cultural tem duas características: a compreensão ativa da realidade pesquisada e um movimento visando a procedimentos de mudanças que podem incidir tanto nos sujeitos quanto no próprio pesquisador.

Ainda nessa perspectiva teórica, aproximei-me do trabalho de Pino (2005), que, apoiando-se no paradigma indiciário, defende que na pesquisa se buscam indícios, o que não significa procurar a relação de causa entre os fatos, mas, sim, optar por um tipo de análise que siga pistas, sinais e inferências e identificar a existência de um processo. Esse tipo de investigação apoia-se em elementos observáveis, cuja relação coerente com o objeto que se persegue permite interpretá-lo.

A abordagem metodológica que orienta a procura de indícios apresenta três características: histórico-genética, dialética e interpretativa. Pino (2005, p. 180) explica cada uma delas:

Histórico-genética porque o processo de cuja existência se procuram os indícios é um processo de geração de formas novas que tenham por base formas anteriores nas condições históricas concretas que definem o desenvolvimento da criança; dialética porque o que constitui a essência desse processo é o encontro de dois tipos de funções que se opõem e, ao mesmo tempo, constituem-se mutuamente; interpretativa porque mesmo se toda análise implica alguma forma de interpretação, no caso concreto do objeto deste trabalho, é a única forma de analisar indícios de um processo, não o processo em si mesmo.

O autor ressalta que Lev Vigotski, no decorrer da sua investigação, não faz mera descrição dos indícios e, sim, investiga na sua trama não só o processo, mas também a natureza do processo.

É nessa perspectiva que minha pesquisa se apoia, e a questão que me orientou foi: “Quais significações sobre o tempo podem ser apreendidas em contextos de sala de aula da Educação Infantil quando as crianças falam e desenham sobre o tema?”.

Para responder a essa questão, elencamos¹⁵ alguns objetivos:

- Identificar os marcadores temporais que as crianças utilizam em suas falas e desenhos.
- Identificar as noções de tempo explicitadas pelas crianças em contextos planejados para discutir o tema.
- Captar o movimento de circulação do vocabulário relativo ao tempo em sala de aula e a forma como as crianças vão se apropriando dele.

¹⁵ Nos momentos em que o texto estiver na primeira pessoa do plural, estou me referindo a um trabalho conjunto com minha orientadora e/ou com a professora Vera.

Como em 2013 realizei alguns ensaios com os alunos e obtive resultados positivos, nesta pesquisa utilizei os seguintes instrumentos para a produção dos dados:

- audiogravação e videogravação de atividades em sala de aula, nas quais busco apreender as falas das crianças e os sentidos que elas produzem para as noções de tempo e os marcadores temporais. É importante destacar que a videogravação ocorreu apenas no momento da narrativa do livro sobre o tempo produzido pelas crianças. O objetivo era captar, além das falas, os gestos das crianças quando narravam sua própria história, tendo o livro como referência;
- desenho produzido pelas crianças;
- produção do livro do tempo;
- diário de campo da pesquisadora.

Nessa parceria com a professora Vera, o objetivo foi elaborarmos, conjuntamente¹⁶, contextos para a sala de aula nos quais esses marcadores de tempo aparecessem. Para isso, minha experiência em 2013, aliada à parceria da professora, pôde facilitar a elaboração de contextos que levassem em consideração o tempo vivido pelas crianças, expressos em suas falas. Para isso, propusemos algumas situações, visando à explicitação das noções temporais: construção do calendário, uso diário do calendário, roda de conversa, leitura de livro infantil, construção do relógio de sol e da máquina do tempo, propostas de desenhos e outras situações que descrevo mais à frente, surgidas no decorrer da pesquisa.

Durante todo o primeiro semestre do ano de 2014, procurei manter um contato mais próximo com a turma da professora Vera, a fim de que as crianças estranhassem o menos possível a minha presença na sala no período de coleta de dados, no segundo semestre.

1.3 A professora, as crianças e a pesquisa

A professora Vera atua como docente desde 1991 e, na escola atual, onde a pesquisa foi realizada, desde 2000. É formada em Pedagogia e tem especialização em Educação de Jovens e Adultos (EJA) pela Unicamp. Ela trabalha no período da manhã na EJA e, no período da tarde, na escola, com os pequenos.

¹⁶ A professora Vera participou da elaboração das atividades realizadas durante a pesquisa e acompanhou todo o desenvolvimento das propostas em sala de aula: ora me auxiliava, ora incentivava as crianças e ajudava na organização do espaço físico.

É uma profissional comprometida com o trabalho pedagógico realizado em sala de aula, com o Projeto Pedagógico e também com a comunidade escolar. Mora no bairro onde se localiza a escola e defende, com determinação, os direitos das crianças e de seus familiares.

A escola está localizada na cidade de Campinas. Instalada em um prédio adaptado, tem 6 salas de aula, um refeitório, uma biblioteca adaptada, 6 banheiros para uso das crianças e 3 para uso dos adultos, 2 almoxarifados, uma lavanderia, uma cozinha, uma copa e uma secretaria. Atende, em média, 200 crianças (90 em período integral e 110 em período parcial). Na faixa etária de 4 meses a 3 anos, as crianças frequentam a escola em período integral (das 7h às 18h) e, de 4 a 5 anos, período parcial – de manhã, das 7h20min às 11h 20min e à tarde, das 13h10 min às 17h10 min.

Essa escola está localizada num bairro periférico da cidade, próximo a uma das maiores rodovias que passam pela região: a Rodovia dos Bandeirantes. As famílias no entorno da escola podem ser consideradas como de classe média e de classe baixa. Muitas delas trabalham no comércio e na indústria; outras residem em comunidades mais pobres. No convívio da escola, essas desigualdades não são visíveis, visto que a Secretaria de Educação de Campinas dá o apoio com merenda, material, uniforme e verba para as escolas, com a qual a direção da escola consegue suprir as suas necessidades, adquirir materiais pedagógicos e brinquedos e, além disso, propiciar a participação das crianças em eventos, sem custos para as famílias.

O prédio é pequeno para o número de crianças, porém a área externa é muito grande e tem quatro parques, duas casinhas de bonecas, construídas em alvenaria, um brinquedo d'água, três tanques de areia, uma horta com nove canteiros, uma miniarquibancada, uma parede de lousa, três paredes de azulejos (para pintura), dois escorregadores gigantes, um quiosque, um galpão, quatro mesas de alvenarias construídas embaixo de árvores e um campinho. Além disso, ao lado da escola há uma praça de esportes que as crianças frequentam uma vez por semana.

O agrupamento¹⁷ no qual realizei a pesquisa é formado por 22 crianças, sendo 9 meninos e 13 meninas, na faixa etária entre 4 e 6 anos. Quando iniciei a pesquisa, algumas tinham ainda 5 anos, mas, no decorrer do trabalho, completaram 6 anos. Somente uma

¹⁷É o termo utilizado na rede de ensino do município de Campinas, pois trata-se de agrupamento de crianças de diferentes faixas etárias.

das crianças entrou na escola em 2014, as demais já estudavam ali, algumas desde o berçário.

Havia uma criança com deficiência mental: conforme dados médicos, ela tem um atraso mental de mais ou menos três anos. Outra apresentava um comportamento desafiador e aguardava atendimento psicológico para diagnóstico¹⁸. Havia dias em que ela chegava e ficava tranquila, porém, na maioria das vezes, não demonstrava interesse pelas atividades propostas, jogava-se no chão, batia nos colegas, destruía as atividades, fugia da sala de referência, não participava das rodas de conversa, mostrava-se irritada e, às vezes, triste. Trata-se de uma escola em que o grupo, como um todo, crianças e funcionários, acolhe as crianças de inclusão. Já houve casos de crianças da região que solicitaram transferência para a escola em decorrência desse acolhimento. Acredito que essa seja uma escola como tantas outras, com relações humanas, conquistas e desafios. E espaço de muita aprendizagem.

Depois de ter em mãos uma sequência de atividades e a aprovação do Comitê de Ética na Pesquisa da USF¹⁹, iniciei o trabalho com as crianças. Foram 16 encontros, de agosto a dezembro de 2014, nos quais estive presente em sala de aula para desenvolver a sequência de atividades, contando sempre com a presença e a participação da professora Vera. Em todos eles, meu foco, meu olhar foi para as narrativas, as falas e os desenhos das crianças sobre o tempo. Assim, a análise centra-se nos diferentes momentos temporais vividos com elas.

Esta história continua no próximo capítulo, no qual narro o processo da pesquisa nos meus encontros com a professora Vera e as crianças.

¹⁸ Ambas as crianças participaram da pesquisa, fazendo as atividades, falando e narrando sobre o tema discutido. Envolveram-se com todo o trabalho realizado. Quanto à criança com comportamento desafiador, a Professora Vera me ajudou muito: quando ele estava presente, ela ficava na roda, sentada ao seu lado.

¹⁹ Universidade São Francisco.

2 TEMPO DE ESTAR COM AS CRIANÇAS

*Quem teve a ideia de cortar o tempo em fatias,
a que se deu o nome de ano, foi um indivíduo genial.
Industrializou a esperança fazendo-a funcionar no limite da
exaustão.
Doze meses dão para qualquer ser humano se cansar e
entregar os pontos.
Aí entra o milagre da renovação e tudo começa outra vez
com outro número e outra vontade de acreditar que daqui para
adiante vai ser diferente...*

Carlos Drummond de Andrade²⁰

Cortar o tempo em fatias, como nos fala Drummond, não é tão simples, quando se trata de crianças pequenas. O tema “tempo” aparece constantemente em suas vozes, de diferentes formas: como um fenômeno físico, misturando passado, presente e futuro; nos questionamentos: que dia é hoje? O que é amanhã? Que horas vamos para o parque? Falta muito para ir ao aquário?

Para entender melhor esse mundo infantil, separei parte de um tempo para estar com as crianças, desenvolvendo algumas propostas pedagógicas que as levassem a falar sobre o tempo.

“*Aí entra o milagre da renovação*”, o início de uma pesquisa com contato direto com as crianças pequenas. Muitas vezes, cansada, com uma rotina de trabalho com excessos de pendências, problemas a serem resolvidos, adentrava na sala de aula, para falar com as crianças, e todos os afazeres do meu cargo ficavam do lado de fora da sala. Dentro da sala, somente eu, a professora Vera, as crianças e o tempo.

Como já disse de início, a pesquisa foi realizada em uma escola pública do município de Campinas, num grupo composto por 22 crianças da faixa etária entre 4 e 6 anos.

Ao todo foram 16 encontros com as crianças, com um tempo médio entre 40 minutos e 1 hora e 30 minutos cada um. As propostas de trabalho eram discutidas com a minha orientadora de pesquisa e com a professora Vera.

²⁰ Disponível em: http://pensador.uol.com.br/teve_a_ideia_de_dividir_o_ano_em_fatias/ Acesso em: 21\04\2015

O tempo de estar com as crianças foi dividido em dois momentos: o primeiro, o momento da preparação; e o segundo, finalmente, o mais esperado: estar com as crianças, na sala de aula.

2.1 Primeiro tempo: Antes da sala de aula

Como apresentar o tema às crianças? Foi o que nos mobilizou, a mim e à orientadora, para pensarmos qual estratégia seria mais interessante para atrair o interesse das crianças: um mascote? Uma história? Uma música? Uma questão? Chegamos à conclusão, depois de algumas conversas, que o melhor seria uma história, uma vez que se tratava de crianças da Educação Infantil.

Qual história? Fui, então, para uma pesquisa na internet sobre o tema “a criança e o tempo” e também sobre os livros que do tema tratavam. Após a leitura de alguns textos e de muitos livros infantis, com a aprovação da professora Vera e da orientadora, foi escolhido o livro *O tempo*, de Ivo Minkovicius (2011), da Editora Cultura.

Com o livro em mãos, planejamos uma sequência de cinco aulas para iniciar a conversa com as crianças. No decorrer da pesquisa, fomos replanejando, considerando também as narrativas delas. Seguem alguns exemplos que, no decorrer da leitura dos encontros, o leitor vai encontrar: não estava no planejamento fazer a experiência do globo com a lanterna, porém uma das crianças disse, na roda, que, quando é dia no Brasil, é noite no Japão. A fim de proporcionar às demais crianças um entendimento melhor dessas falas, fizemos a experiência. Outro exemplo: tampouco planejávamos fazer a página do livro do tempo com velhinho, mas uma das crianças apresentou a proposta de imaginar-se idoso e nós a acatamos, juntamente com o grupo.

A dinâmica escolhida foi a roda de conversa²¹, uma vez que a professora Vera já a utilizava no cotidiano das crianças. Havia também um microfone, confeccionado pelas crianças, para organizar a fala de modo que todos pudessem falar aos colegas e também ouvi-los. Quando queriam se manifestar, usavam esse microfone.

Para a coleta de dados, utilizei um gravador e um *tablet*. Em alguns momentos foram coletadas somente as falas das crianças e, em outros, as falas e as imagens, por meio de gravação de vídeos²²

²¹ Prática pedagógica muito realizada na Educação Infantil e pela professora Vera.

²² A gravação do vídeo foi realizada somente no encontro em que as crianças contaram sua história com base no livro do tempo confeccionado por elas.

2.2 Segundo tempo: na sala de aula com as crianças e a professora Vera

Os encontros foram realizados nos meses de agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro de 2014. No total foram 16 encontros, realizados, inicialmente, às sextas-feiras. Porém depois, em novembro e dezembro, devido a alguns ajustes de calendário, foram realizados em outros dias da semana e mais de uma vez por semana, sempre no início do período, às 13h30min. A professora Vera recebia as crianças às 13h10min, conversava um pouco com elas, organizava a roda²³, e eu já iniciava a atividade do dia. As crianças sempre me aguardavam com entusiasmo. Ao chegar à sala, sempre era bem recebida por elas e pela professora Vera.

No primeiro encontro, dia 15 de agosto, falei para elas sobre meus estudos: expliquei que eles incluíam um trabalho com um grupo de crianças e eu as havia escolhido. Disse que iríamos falar muito sobre o tempo e fazer diversas atividades. Nesse dia, falei também da minha professora do mestrado. Contei que eu estudava, tinha deveres para fazer, tinha dia de ir à aula... Elas reagiram como sendo uma novidade. Adulto estudando... A diretora ainda estuda...

Já nesse encontro, expliquei sobre as gravações, às vezes com o gravador e às vezes com o *tablet*. Mostrei o gravador e disse às crianças que, como não era possível escrever todas as falas dos nossos encontros e eu precisava, para meu trabalho, da fala de todos, usaríamos o gravador. Após essa primeira conversa, iniciamos a atividade do dia.

Cantei a música “Eu vou te contar uma história”, do grupo Palavra Cantada.

*Eu vou te contar uma história, agora, atenção!
Que começa aqui no meio da palma da tua mão.
Bem no meio tem uma linha ligada ao coração,
Quem sabia dessa história antes mesmo da canção?
Dá tua mão, dá tua mão, dá tua mão, dá tua mão...*

Em seguida, li integralmente o livro *O tempo*, de Ivo Minkovicius²⁴

Foto 01: Capa do livro utilizado nos encontros com as crianças



²³ A roda de conversa é um momento de comunicação vivenciada no cotidiano das crianças, onde há a partilha e confronto de ideias.

²⁴ Livro completo no endereço <http://www.ivo-minkovicius.com.br/livro35/o-tempo->

um momento de
É um espaço para
livro35/o-tempo-

Fonte: Editora de Cultura

As crianças gostaram da história e, principalmente, das imagens das páginas. E ficaram atentas à leitura e às imagens do livro.

Para encerrar esse primeiro encontro, perguntei: “*O que vocês acham que é o tempo?*”. Pergunta difícil! Foi o que algumas crianças acharam, mas outras logo responderam, com base nas suas vivências e, até mesmo, nas ilustrações do livro.

Já de posse de algumas falas das crianças sobre o que é o tempo, no segundo encontro, dia 28 de agosto, iniciei a conversa, lembrando-as da discussão do encontro anterior. Questionei-as sobre o que nós havíamos conversado, e elas relataram o que lembravam sobre o tema tempo e também deram novas opiniões sobre o que acham que é o tempo. Durante a conversa, fui questionando-as sobre o tema. Após essa primeira conversa nesse dia, solicitei que fizessem um desenho sobre o tempo. Aceitaram a proposta e iniciaram o desenho, felizes. São crianças que gostam de desenhar. Em muitos momentos, no decorrer do trabalho, elas me questionavam: “*Hoje tem desenho? Vamos desenhar? Eu quero desenhar!*”. Todas elas fizeram a atividade.

No momento da entrega do desenho, interroguei-as sobre o que haviam desenhado. Fiz o registro de suas respostas no verso de cada folha com o desenho. Embora essa seja uma prática na Educação Infantil, o meu registro tinha uma finalidade diferente da habitual: não era um registro pelo simples fato de registrar, mas tinha a intencionalidade de investigar o que as crianças estavam pensando sobre o tempo. Se eu ficasse apenas com o desenho, sem as anotações relativas a ele, poderia perder os detalhes do pensamento da criança sobre o tema em questão.

Como já havíamos desenvolvido a leitura da história, no terceiro encontro, dia 18 de setembro, propus que trabalhássemos com uma música. As crianças da Educação Infantil identificam-se com as músicas infantis. Gostam de cantar, e a música propicia

diferentes aprendizagens. Pensando num momento lúdico e de aprendizagem sobre o tema, apresentei a música “Quando eu era neném”²⁵, da cantora Eliana²⁶:

QUANDO EU ERA NENEM

QUANDO EU ERA NENEM

NENEM, NENEM

EU ERA ASSIM

EU ERA ASSIM.

QUANDO EU ERACRIANÇA

CRIANÇA, CRIANÇA

EU ERA ASSIM

EU ERA ASSIM.

QUANDO EU ERA UMMOÇO

UMMOÇO, UMMOÇO

EU ERA ASSIM

EU ERA ASSIM.

QUANDO EU ERA VELHINHO

VELHINHO, VELHINHO

EU ERA ASSIM

EU ERA ASSIM.

Primeiramente, entreguei a folha com a letra da música e fiz uma leitura coletiva. Depois, cantamos, fazendo alguns gestos que representassem os tempos de: bebê, criança, moço e velhinho. As crianças cantaram e dançaram. Foi um momento muito descontraído. Então, propus uma roda de conversa sobre o tema tratado na música. Como a escola tem uma sala de berçário, levei para a roda de conversa um bebê de nove meses. Ao verem o bebê, as crianças ficaram encantadas e, mesmo antes que eu falasse alguma coisa, elas começaram a se reportar ao tempo em que elas eram bebês.

Posteriormente, entreguei uma folha e solicitei que desenhassem o que estava ali indicado: na folha havia a proposta de três desenhos: Quando eu era neném...; Hoje eu sou assim...; e Quando eu crescer, quero ser assim... Enquanto desenhavam, as crianças iam comentando sobre suas vivências e lembranças de cada fase. No final da aula, entreguei um bilhete, solicitando às famílias que enviassem uma foto de quando as crianças eram bebês.

Tal pedido deveu-se à intenção de confeccionar com elas um cartaz com fotos de quando eram bebês. O pedido da foto rendeu conversas no início do quarto encontro, dia

²⁵ Fiz várias buscas na internet e não localizei o/a autor/a da letra dessa música. Há uma versão de Bia Bedran, mas com alguns versos diferentes.

²⁶ Há outras interpretações dessa música; no entanto, a gravação que utilizamos tem um ritmo diferente, próximo do gosto do público infantil, o que nos mobilizou para usá-la.

19 de setembro: algumas crianças, ao me verem, já foram logo justificando o esquecimento da foto. Então, reforcei sua importância e recolhi as que haviam trazido. Perguntei se elas se lembravam do livro, e foram unânimes em dizer que sim. Após essa conversa, mostrei o livro *O tempo* e li novamente as páginas 8 e 9.

Foto 02: Páginas 8 e 9 do livro *O tempo*.



Fonte: Editora de Cultura

Questionei-as: *“Vocês acham que é possível contar o tempo?”*, *“Se nós não olharmos para nenhum relógio, o que pode acontecer?”*, *“Vocês gostam mais do dia ou da noite?”*, *“O que vocês acham que demora mais para acabar: o dia ou a noite?”*.

No decorrer dessa discussão, uma das crianças falou: *“Você sabia que, quando é dia no Brasil, é noite no Japão?”*. Somente essa criança falou sobre esse ponto, porém, aproveitei tal fala para iniciar o quinto encontro, no dia 26 de setembro. Levei para a roda um globo terrestre e uma lanterna. Conversamos sobre o sol que ilumina o planeta Terra e sobre o giro da Terra, a fim de expor o que havia sido dito pela colega no encontro anterior. Essa atividade despertou o interesse das crianças: todas se aproximaram do globo e observaram atentamente a experiência. As falas da aula precedente agora faziam sentido para elas.

Em seguida, peguei as fotos recebidas e fui mostrando para todos. A cada foto mostrada, a criança nela retratada falava um pouco para o grupo sobre ela. Montamos um cartaz com todas as fotos e o deixamos exposto na sala de aula. Questionei-as: *“Vocês gostaram de ver as fotos de quando vocês eram bebês?”*. Suas respostas foram registradas em um texto coletivo, do qual eu fui a escriba. O cartaz com o texto foi posteriormente fixado na sala. Eis o texto:

As fotos mostram a gente quando era criança e bebê.

A gente cresceu e veio para a escola.

Mostra quando a gente tinha um ano, dois anos, três anos, quatro anos, seis anos* e a gente veio para a escola.

Quando tem férias tem saudade da escola.

Nas fotos era criança e quando a gente crescer escolhe o que a gente quiser. O trabalho que quiser fazer.

Gostei da foto, porque estava fofinha.

Quando a gente é criança, aprende o alfabeto e outras coisas.

* As crianças pararam no número seis, porque era a idade máxima das crianças da sala.

Durante toda a atividade, as crianças participaram, fazendo comentários sobre as fotos mostradas. Antes mesmo de terminar o cartaz, uma delas questionou: “*O cartaz vai ficar na nossa sala?*”.

Nesse encontro, uma das crianças falou sobre o meteoro. Disse ter visto um meteoro no céu. O assunto rendeu... E eu prometi levar, para o encontro seguinte, uma foto para mostrar a elas.

No sexto encontro, dia 03 de outubro, conversamos um pouco sobre o que era um meteoro. Apresentei ao grupo uma imagem de estrela cadente, que também é conhecida como meteoro. Depois de breve conversa sobre este tema, retomamos e terminamos o texto coletivo e o cartaz de fotos e propus a construção da agenda do mês de outubro.

Apresentei ao grupo um cartaz que continha o título “mês de outubro” e um espaço para colocar todos os dias do mês, do 01 até 31. Primeiramente, falei com o grupo sobre as datas comemorativas do mês:²⁷ o Dia das crianças e o Dia dos professores. Preenchemos todos os dias e colocamos essas duas datas escritas no calendário. Depois colocamos os eventos da escola: dia da pescaria, dia da pintura de rosto, dia do cinema com pipoca, dia da oficina de culinária, dia do lanche especial, dia do passeio de trenzinho, dia de visita ao parque do bairro. Combinei com o grupo e com Vera que,

²⁷ A escola já tem a prática de realizar atividades diferentes no mês de outubro em comemoração ao Dia das crianças. São atividades escolhidas juntamente com elas.

diariamente, eles iriam pintar os dias de acordo com a legenda: VERMELHO para os dias em que tem aula e AMARELO para os dias em que não tem aula.

As crianças se interessaram pelo calendário, até mesmo porque nele havia atividades escolhidas também por elas. E o combinado sobre o calendário foi um sucesso. As crianças preencheram dia a dia. No dia 10 de outubro, ao entrar na sala para o sétimo encontro, as crianças foram logo me mostrando o calendário exposto. Fiz alguns questionamentos: *“Hoje vamos pintar de qual cor?”*, *“Quantos dias nós tivemos aula até agora?”*, *“Quantos dias não tiveram aula?”*, *“Quantos dias do mês já se passaram?”*, *“Vai demorar para terminar o mês de outubro?”*, *“Quais os eventos que já passaram?”*. Nessa última questão, antes mesmo que eu apresentasse a proposta de fazermos uma máquina do tempo²⁸, uma das crianças falou sobre essa possibilidade. Improvisamos uma máquina do tempo com tecido. O combinado era entrar na máquina criança e sair bebê. A Foto 03 registra esse momento:

Foto 03: Uma das crianças passando pela máquina do tempo.



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Essa atividade motivou bastante as crianças a participarem. A cada criança que entrava na máquina, as demais aguardavam ansiosas a sua saída. Foi um momento lúdico! Depois de todos passarem pela máquina do tempo, conversamos sobre o tempo passado.

O tempo passou... passou... o mês de outubro acabou. Nosso oitavo encontro, dia 03 de novembro, iniciou-se com uma conversa sobre todas as atividades do mês de outubro: *“Quantos dias teve esse mês passado?”*, *“Quantos dias nós tivemos aula?”*, *“Quantos dias não houve aula?”*, *“Quais as atividades que vocês mais gostaram?”*,

²⁸ A construção da máquina do tempo constava no planejamento, mas, antes de ser apresentada a proposta, uma das crianças sugeriu a construção, para aquele momento, com o que havia na sala de aula.

“Demorou para terminar o mês?”, “Foi bom fazer a atividade do calendário de outubro?”. Depois dessa conversa, apresentei o calendário do mês de novembro, mas, dessa vez, propus um desafio a mais: as crianças deveriam desenhar o sol nos dias de sol e a chuva nos dias de chuva. Anotamos os feriados e os eventos do mês.

O calendário de novembro teve o registro da ida ao aquário em São Paulo. Foi um marco importante para as crianças, pois tal passeio fazia parte do trabalho pedagógico realizado pelas professoras da escola. Era um estudo sobre a água, os animais, principalmente os peixes, além de ser uma ida até outra cidade, com todos os colegas da escola e os professores.

Em seguida, após a atividade do calendário, li para elas as páginas 14 e 15 do livro, reproduzidas na Foto 04.

Foto 04: Páginas 14 e 15 do livro “O tempo”.



Fonte: Editora de Cultura

Conversamos sobre o mês de outubro, que já havia passado; sobre o tempo presente, o que elas estavam fazendo naquele momento; e sobre o tempo futuro, o que ainda estava para acontecer.

A discussão do calendário de novembro continuou no nono encontro, no dia 14 de novembro, dessa vez, como já referido, com o registro do sol e da chuva. A questão do encontro anterior sobre o passado, o presente e o futuro foi retomada, partindo das narrativas anteriores. Perguntei às crianças o que achavam sobre o tempo futuro e, posteriormente à discussão de suas respostas, informei as elas sobre os instrumentos que os homens utilizavam para marcar o tempo antes de existir o relógio: a ampulheta e o

relógio de sol. Apresentei uma ampulheta feita pelo professor Daniel²⁹. Questionei sobre a dificuldade de marcar a hora usando a ampulheta nos dias de hoje, e as crianças disseram ser muito difícil marcar o tempo com a ampulheta. Nesse momento, encaminhei a discussão para o relógio, instrumento usado hoje para marcar o tempo. Mostrei a elas imagens de diferentes tipos de relógio, inclusive o relógio de sol, e elas comentaram sobre a importância do relógio. Terminada essa discussão, confeccionamos um cartaz com as imagens dos relógios e, no decorrer da confecção do cartaz, as crianças foram falando dos diferentes tipos de relógio que já haviam visto ou que tinham em suas casas.

O tempo passa rápido demais... Não foi possível confeccionar um relógio de sol para proporcionar a melhor visualização de como ele funcionava. Porém, no décimo encontro, dia 28 de novembro, retomei o assunto sobre o tempo. As crianças novamente contaram sobre o presente, o passado e o futuro: enquanto íamos preenchendo o calendário, fomos retomando o que já havia passado e o que ainda estava por acontecer. Depois desse primeiro momento, confeccionamos um “relógio de sol”, utilizando massa de modelar, vareta e lanterna. Foi uma semana de muita chuva, portanto, não foi possível fazer o relógio de sol no pátio externo da escola.

Com o “relógio de sol”³⁰ montado, na roda fomos discutindo como o tempo ia passando conforme mudava o local da sombra. Questionei sobre a dificuldade, atualmente, de marcar o tempo dessa forma, sobre como fazer nos dias de chuva sem o sol. No final da aula, todos expuseram o que acharam da aula realizada.

Esta atividade foi marcante para muitas crianças, tanto que, no final do trabalho, ao questioná-los sobre o que mais gostaram dos encontros, muitos relataram sobre o relógio de sol.

É importante ressaltar que, em alguns momentos da roda de conversa, eu deixava falarem aquelas crianças que manifestavam o interesse e, em outros momentos, solicitava que todos falassem. Tinha como objetivo ter registro de falas de todas elas.

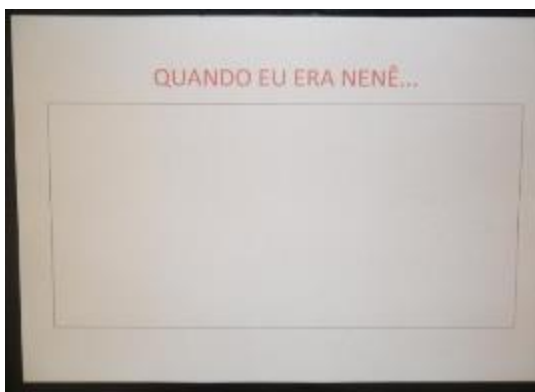
Como já relatado aqui, as crianças davam sugestões para os encontros. E, em um deles, as crianças disseram que gostariam de conhecer Adair, queriam saber como ela era. O pedido foi atendido: no dia 02 de dezembro, no nosso 11º encontro, tivemos a visita da professora Adair. A conversa nesse dia foi uma socialização, por parte das crianças, de

²⁹Daniel era o professor de um dos Agrupamentos III D da escola e, ao saber do andamento da minha pesquisa, construiu com seu grupo uma ampulheta grande, com galões de água de 20 litros e areia.

³⁰ Para esta atividade, não foram utilizados os marcadores temporais do relógio de sol. O objetivo era apenas mostrar a mudança da sombra.

todo o trabalho realizado até o momento sobre o tema estudado. Em seguida, apresentei a proposta de fazermos um livro do tempo. Expliquei como seria o livro, como seria cada página: “Vamos ter a página de quando vocês eram bebês, como vocês são hoje, como vocês serão quando forem adultos e, no final, vamos fazer uma capa”. Solicitei que todos fizessem o desenho da primeira página. A frase escrita nessa página era “Quando eu era nenê...”, que a Foto 05 expõe.

Foto 05: Foto da primeira página do *Meu livro do tempo*.



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Antes de iniciar o desenho, foi aberto um espaço para as crianças contarem um pouco sobre os nenês e também de quando elas eram nenês. Nesse momento, as crianças foram narrando para mim, para a Adair e para a professora Vera o que estavam desenhando, suas lembranças de quando eram bebês, as cores que estavam sendo utilizadas. Foi uma atividade que despertou o interesse de todos.

Como o ano letivo já estava terminando, no dia 03 de dezembro, no 12º encontro, conversamos sobre o encerramento do calendário de novembro e já iniciamos o de dezembro, com a mesma proposta de preenchimento. A seguir, iniciamos o desenho da segunda página do livro: “Hoje eu sou assim...”. Mesmo sem eu trazer a música “Quando eu era neném”, as crianças a cantaram enquanto desenhavam. A música foi marcante para o grupo.

Dia a dia é uma corrida, pois o tempo passa rápido demais. No dia 09 de dezembro, o 13º encontro. Fizemos rapidamente o calendário de dezembro e já iniciamos a terceira página: “Quando eu crescer eu quero ser assim...”. Mais uma vez, antes de as crianças desenharem foi dada a oportunidade para todas falarem sobre o que iriam ser quando crescessem.

Nesse mesmo dia, fizemos mais uma página: “Quando eu ficar velhinho quero ser assim...”. Não constava no planejamento fazer a página do velhinho, mas uma das crianças sugeriu, e eu e Vera acatamos a sugestão. Depois de fazer os comentários sobre tal idade, as crianças iniciaram os desenhos.

Todas as atividades relacionadas à confecção do livro do tempo foram realizadas pelas crianças de forma muito prazerosa; enquanto faziam as atividades, elas cantavam, contavam sobre suas vivências, falavam o que estavam desenhando, se preocupavam com as cores utilizadas e com o modo como iria ficar o livro. Quando faltavam, no dia seguinte chegavam perguntando: “*Selma, eu faltei na página de ontem! Preciso fazer a outra página!*”.

Com todas as páginas prontas, faltava somente a capa e tínhamos também pouco tempo. Já no dia 10 de dezembro, no 14º encontro, depois do preenchimento do calendário, foi apresentada a proposta de fazer um desenho para a capa do livro. Cada criança recebeu uma folha escrita “Meu livro do tempo” e todas fizeram os desenhos.

Finalmente, no dia 11 de dezembro, com o livro pronto, destinei o 15º encontro para fazer as gravações das crianças, narrando ou descrevendo sua história com os livros em mãos.

Dia 12 de dezembro: o 16º encontro e o final do trabalho em sala de aula. Em roda, fiz um resumo de todas as atividades e depois solicitei que cada criança falasse do que mais havia gostado das nossas conversas sobre o Tempo. Por já estarmos no final do ano letivo, nos dias 11 e 12 faltaram muitas crianças.

A seguir, apresento o Quadro 1, que contém uma relação de todos os encontros, em suas respectivas datas, a atividade que foi realizada e o tipo de registro utilizado.

Quadro 1: Relação dos encontros realizados para a pesquisa

Nº do encontro	Data	Atividade realizada	Tipo de registro
01	15/08/2014	Apresentação do trabalho que seria realizado, leitura do livro <i>O tempo</i> ³¹ e roda de conversa sobre a questão “O que é o tempo?”	Audiogravação
02	28/08/2014	Desenho com a temática “O que é o tempo?”	Audiogravação e desenho

³¹ Neste momento foi feita a leitura de todo o livro e no decorrer dos encontros foram sendo retomadas algumas páginas.

03	18/09/2014	Roda de música “Quando eu era neném...”. Conversa sobre a letra da música. Desenho sobre as fases da vida tratadas na música: neném, criança, adulto e velhinho	Audiogravação e desenho
04	19/09/2014	Leitura das páginas 8 e 9 do livro <i>O tempo</i> e roda de conversa sobre o tema contar o tempo Conversa sobre as atividades realizadas de dia e as realizadas à noite	Audiogravação
05	26/09/2014	Confecção de um cartaz com fotos “Quando eu era bebê” e roda de conversa com escrita de texto coletivo sobre a temática	Audiogravação
06	03/10/2014	Retomada do texto coletivo da aula anterior e confecção do calendário do mês de outubro	Audiogravação
07	10/10/2014	Roda de conversa sobre os eventos do calendário de outubro, conversa sobre o tempo passado e construção de uma máquina do tempo	Audiogravação e fotografia
08	03/11/2014	Roda de conversa sobre o calendário de outubro, confecção do calendário de novembro Retomada das páginas 14 e 15 do livro e discussão sobre o tempo passado, presente e futuro	Audiogravação
09	14/11/2014	Discussão sobre o calendário de novembro, apresentação da ampulheta e roda de conversa sobre a marcação do tempo	Audiogravação
10	28/11/2014	Discussão sobre o calendário de novembro, com ênfase aos eventos do passado e do futuro, confecção de um relógio de sol e conversa sobre a marcação do tempo	Audiogravação
11	02/12/2014	Socialização com a professora Adair de todas as atividades realizadas e a confecção da	Audiogravação e desenho

		primeira página do livro do tempo – “Quando eu era neném...”	
12	03/12/2014	Encerramento do calendário de novembro, confecção do calendário de dezembro e o desenho da segunda página do livro – “Hoje eu sou assim...”	Audiogravação e desenho
13	09/12/2014	Discussão sobre o calendário de dezembro e confecção da terceira e da quarta páginas do livro – “Quando eu crescer eu quero ser assim...” e “Quando eu for velho quero ser assim...”	Audiogravação e desenho
14	10/12/2014	Discussão sobre o calendário de dezembro e confecção da capa do livro <i>Meu livro do tempo</i>	Audiogravação e desenho
15	11/12/2014	Narrativa do livro do tempo	Videogravação
16	12/12/2014	Roda de conversa sobre todo o trabalho realizado e avaliação das crianças.	Audiogravação

Fonte: Elaboração da autora

O ano acabou... outro ano começou... Como disse Drummond: “e tudo começa outra vez”, com outro número e outra vontade de acreditar que daqui para adiante vai ser diferente... Realmente, o ano de 2015 começou e lá estava eu com todas as gravações e filmagens das crianças. Foi uma renovação! Ouvir todas as falas e transcrevê-las não foi tarefa fácil, porém foi muito gratificante.

O trabalho com as narrativas, as falas e os desenhos infantis tem esta especificidade: é rico de conhecimento, rico da cultura infantil e rico em vida.

Diante de tanto material: conversas, falas, narrativas, vídeos, desenhos e fotos, me voltei para a literatura. O que a literatura nos fala sobre as narrativas e os desenhos infantis, sobre o tempo vivido e sobre a formação dos conceitos? Continuamos a história no próximo capítulo.

3 UM NOVO TEMPO: TEMPO DE APROFUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISADORA

*Todos os dias quando acordo
Não tenho mais
o tempo que passou [...]*

Legião Urbana³²

Verdade absoluta! Não podemos ter mais o tempo que passou. Não tenho mais tempo com as crianças que participaram da pesquisa, apenas cinco delas permanecem na escola³³, mas tenho comigo suas narrativas, suas falas, suas imagens, seus desenhos. Agora, é tempo de me debruçar sobre todos os dados, mas antes se faz necessário me debruçar sobre a literatura.

Por se tratar de uma pesquisa que valoriza as interações e a construção do conhecimento na relação com o outro, um trabalho na perspectiva histórico-cultural, Vigotski³⁴ é um dos autores imprescindível para tal estudo. Também tomei como foco de análise as narrativas e os desenhos infantis. Tais itens são tratados por Ecleide Cunico Furlanetto (2014), Manuel Jacinto Sarmiento (2015), Maria Conceição Passeggi (2010, 2011, 2014), Sueli Ferreira (1998) e Silvia Maria Cintra da Silva (2002). E, por ser um trabalho sobre a construção do conceito de tempo, é necessário considerar também as ideias de Maria Aparecida Viggiani Bicudo (2003) e Norbert Elias (1998). Inicialmente, eu e minha orientadora pensamos nestes autores; no decorrer do trabalho e quando ele foi apresentado e discutido no HIFOPEM³⁵, outras sugestões foram dadas – algumas acatadas, outras não. Novas leituras foram sugeridas pela banca no Exame de Qualificação, dentre elas a de Edward Palmer Thompson e de Maria Tereza A. Freitas; e outras surgiram nos momentos de aprofundamento das análises, como Benedito Nunes.

Inicialmente trago alguns aspectos da perspectiva histórico-cultural, visto que nela a linguagem e, em especial, a palavra tem papel central. Assim, nessa perspectiva vou

³² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fcDSO2TiOIk> Acesso em: 17 maio 2015

³³ As demais crianças foram para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

³⁴ É importante destacar que o nome desse teórico aparece na literatura com grafias diferentes: Vigotski, Vigotsky, Vygotsky ... Quando estiver fazendo uma citação, mantereí a grafia do original; quando me referir a ele, usarei a grafia Vigotski.

³⁵ HIFOPEM: Histórias de formação de professores que ensinam matemática. Trata-se de um grupo de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, certificado junto ao CNPq, sob a liderança da Profa. Adair Mendes Nacarato.

abordar os conceitos de desenvolvimento, imaginação, brincadeira, desenho e elaboração de conceitos. Em seguida, considerando o papel da linguagem e a possibilidade de expressão da criança, trago algumas reflexões sobre o papel das narrativas infantis, as quais serão complementadas pelo papel do desenho no desenvolvimento infantil. Para finalizar, apresento parte dos estudos de Maria Aparecida Viggiani Bicudo (2003) sobre o tempo, a partir de sua obra: *Tempo, tempo vivido e história*, e as ideias de Norbert Elias (1998), no livro *Sobre o tempo*, e de Benedito Nunes (1995) em *O tempo na narrativa*.

Este tempo é também importante para minha constituição como pesquisadora. Após cinco meses de convívio com as crianças, ao entrar em contato com os teóricos, pude ver com outras lentes, mais ampliadas, suas falas e seus desenhos.

Dessa forma consegui construir os primeiros pressupostos para a presente pesquisa: o quanto o ato de falar e representar por meio do desenho pode constituir um caminho para o processo de elaboração conceitual das crianças. Tal processo não pode prescindir da mediação do adulto e das próprias crianças, da intencionalidade pedagógica e do ato de ouvi-las e valorizar suas vozes, integrando-as no planejamento de sala de aula. Tais pressupostos são coerentes com a perspectiva aqui adotada.

3.1 A perspectiva histórico-cultural

Em 2014, ao cursar a disciplina Linguagem, Pensamento e Educação, ministrada pela Profa. Luzia Bueno, tive a oportunidade de conhecer um pouco mais os estudos de Lev Vigotski, o mais eminente pesquisador da perspectiva histórico-cultural. Após as leituras propostas na disciplina e as discussões do grupo, tomei consciência do quanto o social está presente na nossa formação, desde o nascimento, como um todo. Diante de tal conhecimento, minha pesquisa só poderia ter como pressuposto teórico a teoria de Vigotski, ou seja, a perspectiva histórico-cultural.

Com objetivo de conhecer melhor os estudos desse autor, nesse momento da minha pesquisa, momento de aprofundamento teórico, não poderia deixar de realizar leituras sobre ele. Primeiramente, retomei a leitura do texto “Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929” (2000), texto estudado na disciplina.

O texto nos assinala que o final dos anos 1920 foi um período de elaboração teórica e prática das teses de Vigotski, a teoria histórico-cultural. Vigotski (2000) explica que o desenvolvimento cultural passa por três estágios: em si, para outros e para si. Um exemplo citado no texto é que primeiro, a criança faz um gesto indicativo de agarrar algo

que não consegue; depois, a mãe olha e entende o desejo da criança; após, a criança já começa a fazer a indicação. No primeiro momento a criança precisa do outro para interpretá-la; depois, ela se volta para si mesma. Isso ocorre o tempo todo, e o tempo todo, estamos nos formando, tanto os adultos como as crianças.

Vigotski (2000, p.24) afirma: “é possível acompanhar, passo a passo, na criança esta mudança em si, para outros, para si nas funções da fala”. Em primeiro lugar, a palavra precisa fazer um sentido em si para a criança (ter uma relação com os objetos, com as coisas); depois, a mãe usa a palavra funcionalmente; e, em seguida, a criança faz uso da palavra. O social está presente e incorporado em todo o desenvolvimento humano.

Assim sendo, para Vigotski (2000), o homem é considerado uma personalidade social, ou seja, há um conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo. Todo o homem é resultado de um desenvolvimento histórico, até mesmo seu pensamento.

O social é muito marcante em nós. Todas as nossas ações, a forma de falar, o vocabulário utilizado, o modo de sentar, os gestos, o estilo de roupas e muitas outras coisas, inclusive as ações que não fazemos, carregam as marcas do social onde vivemos. A linguagem também é considerada, nessa perspectiva, como uma construção social.

Dentre os estudiosos de Vigotski, me aproximei dos estudos de Rego (2013). Ela reforça a ideia de que a relação homem-sociedade é resultado da interação dialética do homem com o seu contexto social, ou seja, “ao mesmo tempo em que o ser humano transforma seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo” (REGO, 2013, p.41).

Outra ideia por ela destacada diz respeito à origem das funções psicológicas, tipicamente humanas, que também se originam nas relações do homem com o seu meio social.

O desenvolvimento mental humano não é dado a priori, não é imutável e universal, não é passível, nem tão pouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana. A cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações (REGO, 2013, p. 42).

Vigotski também fez referência a uma das bases biológicas do homem, o cérebro. Rego (2013) enfatiza que ele considera o cérebro como um sistema de grande plasticidade, sendo moldado ao longo da história da espécie humana e do desenvolvimento de cada um.

Em todo seu processo de desenvolvimento, a teoria de Vigotski considera a relação do homem com a sociedade, e tal relação não é direta, mas, sim, mediada por instrumentos e signos. Os instrumentos são construídos pelo homem. É um elemento externo que auxilia o homem na ação concreta, como, por exemplo, a construção de um machado para facilitar o corte da lenha. Os signos carregam os valores e os significados dos diferentes grupos sociais, podem ser considerados como elementos que representam ou expressam objetos, eventos e situações. A linguagem, por excelência, é um exemplo de signo, porque ela transmite os conceitos generalizados e organizados pelo contexto social. Por essa razão, segundo Rego (2013), Vigotski atribui à linguagem uma função de evidência no processo de pensamento e de elaboração conceitual.

Outro pressuposto relevante da teoria de Vigotski diz respeito às mudanças ocorridas no desenvolvimento mental, as quais, segundo ele, devem sempre partir do contexto social.

Mas quais os pressupostos dessa perspectiva teórica sobre o desenvolvimento infantil? Para esta pesquisa, interessa-me discutir o papel do desenho infantil³⁶ e, conseqüentemente, da imaginação, como também o papel da palavra no processo de elaboração conceitual.

Quanto ao desenho infantil, Vygotsky (1984) cita os estudos de Buhlerond e destaca que inicialmente a criança desenha como ela vê o mundo. Mesmo que você coloque algum objeto na frente da criança e peça a ela para desenhá-lo, a criança desenhará o que tem na memória, o que ela já conhece sobre ele. Por isso, muitas vezes, o desenho da criança não é parecido com o real.

Em alguns desenhos as crianças mostram o que o pesquisador chama de “visão raio x”. Ela coloca no desenho o que não poderia ser visto, como, por exemplo, desenha um homem com uma carteira no bolso e o dinheiro que está na carteira, ou então, omite partes significantes, como as pernas surgindo do pescoço, excluindo todo o tronco. Nessa fase, “as crianças não se preocupam muito com a representação, elas são muito mais simbolistas do que naturalistas” (VYGOTSKY, 1984, p. 127).

Ao desenhar, a criança geralmente fala sobre o que desenha e, por meio da fala, libera suas lembranças concretas, “as suas representações gerais do mundo baseiam-se na lembrança de exemplos concretos, não possuindo, ainda, o caráter de uma abstração” (VYGOTSKY, 1984, p. 57). Nesse movimento, ela nos conta histórias que, muitas vezes,

³⁶É importante destacar que essa discussão será aprofundada na seção 3.3, quando trago algumas considerações de pesquisadoras que se dedicaram a estudar o desenho infantil.

nada têm a ver com o desenho feito. Num momento mais à frente, a criança descobre que o traço que ela desenhou pode significar algo; então, por exemplo, uma linha pode significar uma fumaça subindo. Mesmo a criança percebendo a similaridade no desenho, ela não o vê como uma representação. O autor exemplifica que, quando mostrou a uma criança o desenho de uma boneca, ela o identificou como sendo o desenho de uma boneca igual à dela.

Toda a análise do desenho infantil, numa perspectiva vigotskiana, deve considerar que o contexto histórico-cultural, pela mediação semiótica, constitui a subjetividade. O autor afirma que o ato de desenhar, na infância, é um tipo predominante de criação. Tal criação será mais rica, quanto maior forem as experiências que a criança vivenciou. “Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade que ela dispõe em sua experiência, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação” (VYGOTSKI, 2009a, p. 23).

Ao tratar da imaginação, deve-se considerar também a fantasia. “A fantasia não se opõe à memória³⁷, mas apóia-se nela” (VYGOTSKI, 2009a, p. 23) e utiliza-se de seus dados para realizar novas combinações.

As interações sociais, culturais, as mediações semióticas marcam também sua atividade de imaginação, de criação, de fantasia, e tal contexto também precisa ser considerado, quando se fala em formação de conceitos.

Em relação ao processo de elaboração conceitual, Vygotski (2009b) nos apresenta quatro estágios: sincrético, complexo, potencial e verdadeiros conceitos. Primeiramente, o estágio do conceito sincrético. Nesse estágio, a criança denomina diferentes objetos com a mesma palavra. “O significado da palavra é um encadeado sincrético não enformado de objetos particulares que, nas representações e na percepção das crianças, estão mais ou menos concatenados em uma imagem mista” (VYGOTSKI, 2009b, p.175).

Vygotski (2009b) divide este primeiro estágio em três fases. Na primeira fase, imagem sincrética ou amontoados de objetos, a criança faz escolhas para grupos de objetos ou de palavras ao acaso. Quando é questionada, muda suas escolhas, na tentativa de acertar. Na segunda fase, a imagem ou os amontoados de objetos formam-se com base nos encontros espaciais e temporais. Os objetos se aproximam não por suas

³⁷O conceito de memória será discutido posteriormente neste capítulo.

características, mas por suas semelhanças, estabelecidas pelas impressões da criança. Na terceira fase, cada elemento do amontoado é o representante de algum grupo do objeto.

No estágio dos conceitos complexos, os objetos isolados, organizados anteriormente de modo sincrético, passam a associar-se, no pensamento das crianças, segundo a relação que existe entre eles, no mesmo sentido funcional. Ao invés de um “nexo desconexo”, a criança começa a unificar os objetos homogêneos em um grupo comum, segundo as leis de vínculos objetivos que ela descobre, embora ainda não tenha a coerência do pensamento conceitual do adolescente. Vygotski (2009b) nos apresenta um exemplo desse estágio: na linguagem dos adultos seria o sobrenome. Pensamos em um sobrenome, e os demais indivíduos que tenham o mesmo sobrenome fazem parte da família. O mais importante desse estágio é que existe um vínculo concreto entre os elementos particulares que integram a composição. O pensamento não está mais no plano lógico-abstrato, mas no nível concreto-factual.

O autor observa cinco fases básicas de sistema complexo. A primeira, chamada de associativa, baseia-se em qualquer traço observado pela criança, podendo ser, por exemplo, o atributo de cor, de tamanho, de forma ou de qualquer outra coisa que chame a atenção da criança no momento.

A segunda fase diz respeito a combinar os objetos e as impressões em grupos especiais, o que ele denomina de “coleção”. A criança parte de uma observação concreta, montando coleções de objetos diferentes, mas que se complementam, como, por exemplo: estojo, caderno e lápis.

A terceira denomina-se “complexo em cadeia”, ou seja, é a combinação dinâmica e temporal de determinados elos em uma cadeia. Por exemplo, em uma atividade é apresentado à criança um triângulo amarelo; “a criança pode escolher algumas figuras triangulares até que sua atenção seja atraída pela cor azul de uma figura que tenha acabado de acrescentar ao conjunto; passa, então a selecionar figuras azuis, como semicírculos ou circulares” (VYGOTSKI, 2009b, p. 185). A criança mudou o objeto, mas há um elo que liga um ao outro: no início era a forma geométrica e depois passou a ser a cor.

Já na quarta fase, “complexo difuso”, aparece uma característica essencial: o próprio traço. Por exemplo, numa amostra, primeiro a criança escolhe o triângulo e os trapézios, depois os quadrados e, aos quadrados, junta os hexágonos, a eles, os semicírculos e, por último, os círculos. Outro exemplo apresentado pelo autor envolve as cores: “depois dos objetos amarelos a criança escolhe objetos verdes, depois dos verdes os azuis, depois dos azuis os pretos” (VYGOTSKI, 2009b, p. 188).

Para concluir, Vigotski (2008, 2009b) aborda a última fase: o pseudoconceito. Nesta fase, a generalização formada no pensamento da criança é semelhante ao conceito utilizado pelos adultos, mas é diferente do conceito propriamente dito, pela sua essência. As interações das crianças com os adultos fazem com que elas adquiram um grande número de palavras e as usem no seu cotidiano, porém, quando usam tais palavras, não se pode julgar que o pensamento delas é o mesmo do adulto. Esse procedimento ativa o processo de formação dos conceitos, entretanto, a criança não tem consciência de estar iniciando a prática do pensamento conceitual.

Finalmente, há o estágio dos conceitos potenciais e dos verdadeiros conceitos. Os conceitos potenciais, bastante semelhantes aos pseudoconceitos, se diferenciam deles, pois

o atributo que serve de base à inclusão do objeto em um grupo comum é um atributo privilegiado, abstraído do grupo concreto de atributos, aos quais está efetivamente vinculado [...] Esses conceitos potenciais assim permanecem em dada fase do seu desenvolvimento, sem se transformar em um verdadeiro conceito. (VIGOTSKI, 2009b, p. 225-226)

Finalizando esses estágios de desenvolvimento do conceito, Vigotski (2009b, p.226) conclui, no que diz respeito aos conceitos potenciais:

eles desempenham papel muito importante na evolução dos conceitos infantis. Esse papel consiste em que, pela primeira vez, abstraído determinados atributos, a criança destrói a situação concreta, o vínculo concreto dos atributos e, assim, cria a premissa indispensável para uma nova combinação desses atributos em nova base. Só o domínio do processo da abstração, acompanhado do desenvolvimento do pensamento por complexos, pode levar à criança a formar conceitos de verdade.

Nessa perspectiva de elaboração conceitual, a palavra tem papel decisivo, ela é essencial durante todo o processo. Como afirma Friedrich (2012, p. 94), citando Vigotski: “O conceito é impossível sem as palavras, o pensamento conceitual é impossível sem o pensamento verbal”.

Vigotski (2009b) ressalta que a palavra, para ser uma palavra, precisa ter um significado, caso contrário ela é apenas um som vazio. Sendo assim, a palavra é um conceito, uma generalização que permite a mediação do homem com o mundo e com outros homens. Vigotski relaciona a palavra ao pensamento, afirmando: “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (p. 409). O autor descreve que a formação do pensamento se dá na palavra.

Todo pensamento procura unificar alguma coisa, estabelecer relações uma entre as coisas. Todo pensamento tem um movimento, um fluxo,

um desdobramento, em suma, o pensamento cumpre algumas funções, executa algum trabalho, resolve alguma tarefa. Esse fluxo de pensamento se realiza como um movimento interno. (VIGOTSKI, 2009b, p. 409)

Ao estudar o movimento da palavra e do pensamento, o autor destaca dois planos da linguagem: “aspecto semântico interior da linguagem e o aspecto físico e sonoro do exterior” (VIGOTSKI, 2009b p. 410). Assim, a linguagem é uma integração complexa e não homogênea, e seus planos se revelam no campo de desenvolvimento da linguagem da criança.

O aspecto externo da linguagem se desenvolve na criança a partir de uma palavra que vai se ligando a outras, depois a frases simples, a outras mais complexas e, mais tarde, a uma linguagem coordenada por orações. No aspecto semântico, a criança inicia-se pelo todo e só mais tarde entende o significado de cada palavra.

O autor enfatiza que o pensamento da criança é primeiro um todo confuso e acabado, que se encontra na linguagem por meio da expressão de uma palavra sozinha. “É como se a criança escolhesse para o seu pensamento uma veste de linguagem sob medida” (VIGOTSKI, 2009b, p. 411). À medida que a criança caminha das partes para um todo, o pensamento vai se desmembrando.

Ao analisar o papel da palavra, o autor considera a inter-relação entre significado e sentido. Como afirmam Góes e Cruz (2006, p. 36): “o significado pertence às esferas tanto do pensamento quanto da linguagem, pois se o pensamento se vincula à palavra e nela se encarna, a palavra só existe se sustentada pelo pensamento”. Para Vigotski, o significado da palavra é como uma generalização; há uma dinâmica dos significados de uma palavra, ela se desenvolve historicamente. Tal desenvolvimento pressupõe que se considere também o sentido da palavra, de natureza mais ampla que o significado. Para o autor, o sentido decorre do contexto no qual a palavra foi produzida, esta não pode ser interpretada sem levar em consideração seu contexto de produção. “As palavras não podem ser consideradas fora de seu acontecimento concreto, pois a variação dos contextos de ocorrência faz com os sentidos sejam ilimitados e, de certa forma, mostram-se sempre inacabados” (GÓES; CRUZ, 2006, p. 38). Assim, há um caráter dinâmico da palavra, ou, como afirmam as autoras, “uma dialética de forças que compõem a significação da palavra, que não deve ser ignorada no estudo de qualquer processo humano” (p. 39). Essa discussão sobre a significação foi que me levou a optar pelo uso desse conceito na pergunta central desta pesquisa. Tal escolha foi fortalecida pelas posições de Góes e Cruz (2006, p. 41-42):

Se o conceito se constrói numa indispensável relação com a significação da palavra, então o conhecimento sobre o mundo não pode ser reduzido apenas à zona mais estável do campo dos sentidos – aquela do significado. Se a generalização é o ato fundamental que constitui a palavra e o conceito, ela não deve ser concebida fora do movimento de dispersão e de criação de múltiplas significações. Se a categorização da realidade é construída sobre a base de experiências vivenciais concretas, ela não deixa de ser atravessada pelo caráter dinâmico da significação, que tem lugar no contexto da cultura, em suas condições estáveis e instáveis, e que se refletem no acontecimento da interação verbal, em suas condições específicas de ocorrência e nas vicissitudes das motivações e características de personalidade dos sujeitos.

Para Vigotski (2009b), existem dois tipos de conceitos: os espontâneos e os científicos. Os conceitos espontâneos são estabelecidos na experiência pessoal das crianças no seu contexto de vida. São construídos a partir da observação, da manipulação, da vivência direta da criança com o seu meio cultural. Os conhecimentos científicos são elaborados nos momentos de atividades escolarizadas.

O autor ressalta que a escola tem um papel fundamental na formação dos conceitos científicos na infância. Isso porque eles precisam ser elaborados num processo intencional, numa metodologia investigativa, que tenha a participação da criança. “Os conceitos científicos também se desenvolvem e não são assimilados em formas acabadas, é ilegítimo transferir conclusões baseadas em conceitos espontâneos para conceitos científicos, e todo o problema deve passar por verificação experimental” (VIGOTSKI, 2009b, p. 242).

O autor posiciona-se contrário às propostas de trabalho educacional que acreditam que os conhecimentos científicos não têm nenhuma história interna, isto é, não passam por processos de desenvolvimento, e são internalizados de forma acabada pelos processos de compreensão e assimilação; ou seja, tais conceitos não chegam prontos às crianças.

Um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já houver atingido o seu nível mais elevado. A investigação nos ensina que, em qualquer nível do seu desenvolvimento, o conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização. (VIGOTSKI, 2009b, p. 246)

O desenvolvimento dos conceitos científicos requer, segundo Vigotski (2009b), habilidade em algumas funções como, por exemplo, “a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação” (VYGOTSKI, 2009b, p. 246). Todos esses processos não podem ser simplesmente memorizados ou assimilados. O trabalho

pedagógico será infértil e impossível de acontecer, se os conceitos forem ensinados diretamente para as crianças memorizá-los.

As leituras de Vigotski fazem sentido com os encontros que vivenciei com as crianças. Quando o autor fala sobre a importância do social, explica que a construção dos conceitos não deve ser imposta e memorizada, pois a criança desenha o que tem de lembranças concretas. Tudo isso me possibilita pensar que as falas das crianças são ricas de informações sobre os contextos em que elas vivem. As atividades que envolveram a construção do calendário, de um relógio de sol, de uma ampulheta e de uma máquina do tempo, possibilitaram a elas vivenciarem o tempo, e não apenas serem informadas sobre ele.

Esse modo de considerar as ações em sala de aula me remete à discussão que Vygotsky (1984) fez quanto à memória³⁸ e ao ato de pensar. O autor considera a existência de dois tipos de memória: a *natural* e a *mediada* por signos. Interessa-me esse segundo tipo, visto que “o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (p.45). No processo de desenvolvimento, há, segundo o autor, o entrelaçamento da linha biológica e da sociocultural. Ele coloca ênfase sobre a importância da memória na fase inicial da infância, como sendo “uma das funções psicológicas centrais, em torno da qual se constroem todas as outras funções” (p.56). E complementa:

Nossas análises sugerem que o ato de pensar na criança muito pequena é, em muitos aspectos, determinado pela sua memória e, certamente, não é igual à mesma ação em crianças maiores. Para crianças muito pequenas, pensar significa lembrar; em nenhuma outra fase, depois dessa muito inicial da infância, podemos ver essa conexão íntima entre essas duas funções psicológicas. (VYGOTSKY, 1984, p.56)

Assim, para o autor, tal como já apontamos, as lembranças das crianças partem sempre de exemplos concretos – e isso se evidencia nos seus desenhos e nas suas falas, permeados pelos contextos vividos pelas crianças e por elas lembrados. Tal pressuposto implica que, para que a aprendizagem tenha significado, é importante ouvir o que as

³⁸A discussão sobre memória é ampla e possibilita diferentes perspectivas. Num trabalho com narrativas, um olhar para as ideias de Jacques Le Goff (2003), principalmente na obra *História e memória*, poderia ser um caminho profícuo. No entanto, a revisão até aqui realizada sinaliza que tal discussão não seria necessária. Assim, limitamo-nos a discutir a memória na própria perspectiva vigotskiana, considerando que a pesquisa foi realizada com crianças em fase de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

crianças têm a nos dizer, como elas estão pensando determinado tema, quais as lembranças concretas que têm sobre ele.

Assim, entendo que um dos modos de a criança expressar o seu pensamento é por meio da fala e das narrativas.

3.2 As narrativas infantis: modos de falar de si e fontes de pesquisa

Com as primeiras leituras de alguns textos de Maria da Conceição Passeggi (2010, 2011, 2014), ainda cursando o Mestrado como aluna especial, aprendi que as narrativas possibilitam a valorização do qualitativo da ação educativa e um trabalho docente que seja significativo para os alunos e para o professor.

Ao narrar, o sujeito dá sentido às suas experiências e expõe seus pensamentos, suas ideias, suas dúvidas, seus conceitos e seus conhecimentos sobre determinado tema/assunto em questão. As palavras mostram uma forma de construir uma determinada realidade humana ou de humanizar a realidade, transformando-a num discurso. Quando as crianças narram, mostram como estão construindo a realidade humana que as cerca. Tão ricas de conteúdo são as narrativas das crianças, que devem ser tomadas como objetos de reflexão, de análise e de pesquisa. Os registros das narrativas tornam-se importantes para que se possa fazer uma interpretação, uma reflexão e uma análise.

As crianças são produtoras de cultura, interpretam o mundo e o ambiente em que vivem, as atividades que realizam e, por isso, merecem ter espaços para falar e ser ouvidas.

Diante de tantas manifestações das crianças sobre o tempo, prossegui com as leituras sobre a narrativa infantil. Primeiramente, retomei mais leituras dos textos de Maria Conceição Passeggi, pois ela afirma que as narrativas infantis evidenciam a alteridade da criança. Por meio dos estudos de tais narrativas, Passeggi et al. (2014) veem a possibilidade de reivindicar a legitimidade do que a criança diz.

No caso da Educação, mesmo da Educação Infantil, as crianças têm muito a dizer sobre a escola e sobre as atividades realizadas, e suas falas podem ser consideradas nos cursos de formação dos professores e também nos planejamentos que o professor realiza.

Para tanto, Passeggi (2014, p. 133) nos orienta sobre esta consideração: “Não devemos diluir, substituir ou mesmo silenciar a palavra da criança e as questões que ela coloca para a educação. As colocações das crianças não são ingênuas”.

Nessa perspectiva, Passeggi (2014, p. 134) afirma que “as narrativas na primeira pessoa são fontes de pesquisa privilegiada para compreender como os indivíduos percebem sua condição humana em diferentes momentos da vida”, aqui incluindo também a escola, o processo de aprendizagem de cada um, a formação de conceitos. Ao narrar de si, a autora ressalta, a criança realiza ações mentais, comportamentais e verbais, pelas quais dá significado às suas experiências, organizando-as na temporalidade de sua existência.

Para Passeggi et al. (2014, p. 88), considerando a questão textual, “a narrativa é concebida como uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências, envolvendo os seres humanos como personagem da ação”. E cada componente da narrativa ganha sentido, a partir do lugar que cada personagem ocupa no enredo; e essa sucessão está relacionada com a intencionalidade de quem narra e com a sua relação com quem escuta ou lê.

As narrativas, como coloca Bruner (1997; 2001), são formas culturais privilegiadas nas e pelas quais as pessoas interpretam o mundo, dando ordem temporal a ele, significando-o. Nesse sentido, o autor concebe o significado como produção única, singular, de cada indivíduo, a maneira como interpreta suas experiências. Ao interpretar o mundo, as pessoas atribuem sentido a ele e assim o fazem na e através de narrativas. (CONTI; PASSEGGI, 2014, p. 149a)

Mesmo as narrativas curtas, com o mínimo de palavras, devem ser dignas de consideração, afirma Passeggi (2014), pois nelas existe uma extensão máxima de vida, o que demanda do pesquisador atenção rigorosa, sensibilidade e estudo teórico para interpretá-las.

Nesse campo de pesquisa, ou seja, no estudo com as narrativas infantis, a autora aponta a existência de alguns questionamentos em relação à validação do reconhecimento das falas das crianças. Para esses questionamentos, seguem algumas questões relevantes:

Se as pesquisas desenvolvidas com adultos têm nos ajudado a compreender o valor heurístico da narrativa, é com a mesma convicção que podemos nos voltar para narrativas autorreferenciais de crianças? Se a atividade de biografização é produtora de conhecimentos para o adulto, ela é também para a criança que narra suas experiências? Se a atividade de biografização se manifesta desde tenra infância, o que ela nos ensina sobre a narrativa como fenômeno antropológico (psíquico, social, linguístico, cultural)? Se a pesquisa (auto) biográfica é explorar a gênese e o devir dos indivíduos no seio do espaço social, a pesquisa com crianças não seria então um campo privilegiado para esse objeto de investigação? (PASSEGGI, 2014, p. 134)

Passeggi (2014) considera a criança como autora e agente da sua história. Ressalta que as experiências vividas são narradas desde a tenra infância, e é necessário somente que os pesquisadores estejam dispostos a tomar as narrativas infantis como fonte digna de pesquisa. A criança precisa ser reconhecida como um ser capaz de refletir, de lembrar, de projetar, de produzir cultura e conhecimento. São seres de grandes potencialidades, do tempo presente, e não projetos, um devir – como a criança foi tratada durante muitos séculos.

Ao aceitar e validar as narrativas infantis como fonte de pesquisa, Passeggi (2014) apresenta duas amplas rupturas no campo da ciência. Uma delas é deixar de considerar a criança como sujeito sem experiência, deixar de apontar a ela apenas o que lhe falta. Outra é validar a palavra da criança como fonte de pesquisa educacional. Sobre essa segunda questão, Passeggi (2014, p. 137) destaca a pesquisa de Sarmiento:

durante muito e muito tempo as Ciências da Educação expulsaram as crianças do seu campo de análise, para se ocuparem exclusivamente dos alunos. E, com isso, expulsaram também, a essência da criança, os seus sonhos, suas condições reais de vida, suas culturas próprias, seu modo específico de aprender, sua sensibilidade.

Mas essa criança nunca deixou de frequentar a escola, e uma das formas possíveis de resgatar essa criança é ouvindo suas narrativas e suas falas, considerando-as no contexto de todo o trabalho escolar.

Sarmiento (2008) destaca alguns pontos importantes a serem considerados, ao tratar da potencialidade dos estudos com criança no campo da construção do conhecimento ligado à Ciência da Educação. Na primeira consideração, o autor ressalta que a criança deve ser apreciada a partir do que faz, da forma como age, como pensa, num contexto de múltiplas interações: criança com criança e criança com adultos, na sua forma própria de agir e pensar. A alteridade da infância é foco central da investigação.

Outra consideração é assumir que o desenvolvimento faz parte de todos os ciclos da vida e em múltiplas relações sociais, como, por exemplo, na família, nas diferentes instituições, no grupo de pares, nos grupos diferentes, nos espaços públicos. Assim, as crianças são vistas como seres competentes, ainda que careçam da proteção dos adultos.

Na terceira consideração, o autor alerta para não considerar a criança como um adulto em miniatura. E, por último, propõe a necessidade “de uma abordagem multidisciplinar que considere a natureza e a cultura, o indivíduo e o grupo, o corpo e o pensamento, a ação e a reflexão” (SARMENTO, 2008, p.03).

O mundo das culturas infantis é formado pelas relações das crianças com os adultos e, também, pelas relações das crianças com as crianças. Quando se trata da relação criança-adulto e criança-criança é para além do universo da escola. Ambas as relações permitem a construção das culturas da infância, garante Sarmento (2008 apud PASSEGGI, 2014)

Para o autor, as culturas da infância têm suas bases em três pilares. Na interatividade, na ludicidade e na fantasia. No caso da interatividade, Sarmento (2008 apud PASSEGGI, 2014) destaca que as culturas das crianças são primeiramente culturas de pares. As rotinas, as atividades, as ideias e os valores são produzidos e compartilhados com seus pares. Na interação com o outro, as crianças criam, partilham, refletem, planejam ações, reinventam, reproduzem. Em relação à ludicidade, as crianças brincam muito, e brincar para elas é coisa séria. O brincar é condição para a aprendizagem e para a assimilação do mundo que a cerca. E, por último, um dos pilares mais importantes: a fantasia, o faz de conta. As crianças transitam com muita facilidade da realidade para a fantasia. Em muitas situações, o que é verdadeiro e o que é imaginário se confundem. Uma das consequências disso é a não linearidade temporal. O tempo da criança desloca-se da realidade cronológica para a temporalidade da situação imaginária.

A criança pode passar a ser um astronauta, ou um índio, ou um modelo exibindo-se nas passarelas, ou um gato, sem deixar de ser ela própria, assim como o toco de uma vassoura se transmuta em espada, ou em um cavalo, e uma toalha se transforma numa túnica ou bandeira, sem que a criança perca a noção da identidade de origem. Do mesmo modo, a criança incorpora no tempo presente, o passado e o tempo futuro, numa sincronização de diacronias que altera a linearidade temporal, possibilita a recursividade e garante a simultaneidade dos fatos cronologicamente distintos. A criança repete a história “era uma vez...” e presentifica esse passado cada vez que se identifica com o herói que “então eu era...”, cometendo do futuro antecipado do acontecimento. (SARMENTO, 2002 p. 10)

A escuta atenta das narrativas da criança permite o acesso às suas culturas, ao seu modo de estar no mundo, de concebê-lo e também de conceber a escola. “[...] as crianças não se inserem nas escolas de forma passiva, mas como autores sociais que por meio de elementos oferecidos a elas, são capazes de produzir sentidos próprios para as experiências vividas e narrar para si mesma e para os outros, o que lhes acontece” (FURLANETTO, 2014 p. 161).

Furlanetto (2014) considera que a criança tem capacidade de refletir sobre os acontecimentos, narrar suas experiências e multiplicar os sentidos para o vivido. Sendo

assim, as pesquisas que têm como foco a análise das narrativas das crianças, têm uma abordagem de natureza qualitativa.

Após estudo realizado com as narrativas das crianças sobre a escola, a autora ressalta; “é tempo de se olhar para a escola com outros olhos” (FURLANETTO, 2014, p. 169). Olhos esses capazes de considerar as culturas infantis³⁹ e, a partir delas, desenvolver propostas capazes de cooperar para a formação de uma sociedade mais justa.

Falando em culturas infantis, cabe destacar o desenho infantil. Ele é uma das possibilidades de expressão das crianças e nos permite o acesso ao seu mundo, a sua cultura, ao seu conhecimento.

Um fato importante a ressaltar é que, durante toda minha pesquisa, verifiquei que as crianças gostam muito de desenhar. Em muitos encontros, elas me perguntavam:

Selma, hoje nós vamos desenhar?

Vamos desenhar! Que legal!

Tem lápis novo pra pintar o desenho.

Oba!!! Hoje tem desenho.

Que legal, vamos desenhar!

Então, para entender um pouco mais sobre o desenho, como forma de narrativa infantil, amplio a discussão iniciada anteriormente, trazendo as pesquisas de Sueli Ferreira e Silvia Maria Cintra da Silva – ambas realizaram suas investigações na perspectiva histórico-cultural.

3.3 O desenho infantil: modo de se expressar e de narrar

Ferreira (1998) pesquisou temas relacionados à construção, ao sentido e à interpretação do desenho infantil. Para fazer tais análises, buscou suporte teórico nos estudos de Vigotski e interagiu com as crianças, considerando sua linguagem verbal, durante todo o processo de produção e interpretação dos desenhos.

Ferreira (1998, p. 12) afirma:

O desenho da criança não reproduz uma realidade material, mas a realidade conceituada. Ou seja, o desenho da criança exprime o conhecimento conceitual que a criança tem de uma dada realidade.

³⁹ Para Corsaro (2009), ao mesmo tempo em que as crianças se apropriam da cultura, interferem culturalmente, por meio de novas significações e, conseqüentemente, colaboram ativamente para que a cultura se transforme. E, ao fazerem isso, formulam seus próprios saberes, que resultam na produção de culturas próprias e únicas.

Conhecimento que é constituído socialmente e para o qual concorre memória, que possibilita o registro do que é conhecido e conceituado, e imaginação, que, conforme VIGOTSKI, também está vinculada às experiências acumuladas pelo sujeito.

Silva (2002) também pesquisou sobre o desenho infantil com base nos estudos da teoria de Vigotski. A autora, nos momentos de análise dos desenhos, também considerou os subsídios essenciais do meio social, das pessoas, dos recursos materiais, das experiências concretas oferecidas às crianças.

As duas autoras consideram que, para ter um registro mais fiel e uma interpretação mais fidedigna dele, é imprescindível a atenção à linguagem verbal. Termo que aparece nos estudos de Passeggi como narrativas infantis e também é considerado por Vigotski, quando em seus estudos, ao tratar do desenho, encontramos narrativas das crianças.

Ao adotar essa perspectiva teórica, Ferreira (1998) e Silva (2002) contrapõem-se aos estudos que enfatizam etapas, fases ou estágios do desenho infantil, visto que esses não consideram as experiências, a afetividade, o estilo, a significação e o contexto de produção do desenho.

Ferreira (1998) buscou na perspectiva histórico-cultural respostas para entender qual é a realidade representada nos desenhos, como ela foi constituída e qual é o vínculo da imaginação da criança com o seu conhecimento e com aquilo que é real.

Nessa perspectiva teórica encontramos elementos para a compreensão: da constituição do conhecimento, da constituição da figuração, da constituição da realidade e da constituição da imaginação vinculada ao conhecimento e à realidade da criança. A compreensão dessas constituições fundamenta um outro modo de interpretar o desenho: aquele que considera a criança como um ser social, que interage na complexidade de relações constituidoras de suas funções psicológicas num determinado estágio de desenvolvimento. (FERREIRA, 1998, p. 29)

Silva (2002) também considera as relações interpessoais a base para o desenvolvimento, e tais relações devem estar presentes na análise da evolução da atividade gráfica da criança, ou seja, nos desenhos.

As duas autoras, em suas pesquisas, consideram o contexto social e verificaram que, para uma análise mais completa dos desenhos infantis, se faz necessário considerar o que as crianças narram sobre o desenho ou enquanto desenha.

Silva (2002) reforça que a perspectiva histórico-cultural possibilita ver o desenho como signo empregado pelo homem e constituído a partir das interações sociais. No transcorrer de seu desenvolvimento, o ser humano apropria-se de formas culturais de

ação. O sujeito é interativo. Tal ideia de Vigotski provocou mudanças significativas no entendimento do desenvolvimento humano. Ele concordou que a aprendizagem deve se adequar ao nível de desenvolvimento da criança, mas enfatizou a relação que tal nível tem com o potencial de aprendizagem da criança. Ou seja, há tarefas que a criança consegue realizar sozinha, e também há tarefas que a criança consegue realizar com a ajuda de um adulto ou de outra criança. Isso acontece no plano interativo e pode ser observado nos momentos de desenho, quando a criança pede a um adulto ou a uma criança para ajudá-la naquilo que ainda não consegue desenhar e, algum tempo depois, já é capaz de fazê-lo sozinha. Isso comprova o quanto é importante a interação de criança-criança e criança-adulto.

Tomando como referência os estudos de Vigotski, Ferreira (1998) analisa as etapas do desenho. Primeiramente, as crianças em idade pré-escolar desenhavam a figura humana representada, muitas vezes, por um círculo de onde saem as pernas e os braços. Para esse esquema de desenho, segundo a autora, Vigotski explica que as crianças acham tais esquemas suficientes para representar a figura humana. Tanto que, ao questioná-las sobre tais desenhos, obtêm-se respostas que mostram que o desenho foi suficiente para o que a criança representou. Ainda não veem o mundo simplesmente em cor e forma, mas com sentido e significado.

Sendo assim, Ferreira (1998) nos explica que, quando a criança desenha os objetos reais, como, por exemplo, uma figura humana, uma casa ou qualquer outro objeto, ela está nos mostrando o significado e o sentido do que ela vê e, não literalmente o objeto. O desenho vai indicar uma realidade conceituada pela criança, o que ela percebeu. Então, o desenho apresenta o significado, o que a criança já conhece e a relação que ela tem com o que foi desenhado.

A autora registra a importância da memória e da palavra. Para desenhar, a criança utiliza-se de experiências anteriores registradas em sua memória. Tais registros só foram feitos porque têm um determinado sentido para ela. Assim, o desenho é carregado de significação, e só temos acesso a esse significado quando a criança fala sobre o desenho.

Pela palavra, a criança toma consciência da realidade conceituada, relaciona-se com os objetos reais e apropria-se de um sistema de significações que está pronto e elaborado historicamente. Aqui entra, novamente, o importante papel da palavra, do seu significado. Para a criança, uma palavra sem significado é apenas um som vazio.

Dessa forma, o desenho infantil apresenta significados que são mostrados não somente pelas figuras, mas também pela linguagem. Tais significados são resultados das

experiências culturais que a criança vivenciou, pois ela, o tempo todo, interage, comunica e partilha significados do mundo social em que vive, por meio de uma linguagem que é comum a todos ao seu redor. Além da linguagem, a autora estudou a questão da imaginação, que é muito presente nessa faixa etária.

Quanto à linguagem, Silva (2002), citando Vigotski, evidencia que, por meio da fala, o homem se relaciona com o outro e toma consciência de si mesmo. A fala tem a função de comunicação, de contato social, de influência sobre as pessoas que vivem no mesmo contexto. Ela permite a mediação entre os sujeitos, uns com os outros e cada um consigo mesmo.

No caso do desenho, a criança nomeia o que produz por meio da fala. No início, nomeia seu desenho somente após terminá-lo, e tal nomeação pode ser alterada várias vezes, como, por exemplo, “flor”, depois “bicho” e depois outra coisa. A seguir, começa a desenhar e nomear simultaneamente: enquanto desenha, vai dando nome. Mais adiante, primeiro nomeia e depois desenha. Isso mostra que ela está organizando sua ação por meio da fala.

Durante todo esse percurso, cabe considerar a questão da imaginação, citada por Ferreira (1998). Com base nos estudos de Vigotski, a autora escreve que a imaginação sempre recria ou reproduz aquilo que já se encontra registrado no cérebro. Então, a imaginação cria, a partir de um fato presente, outro fato. Cria-se outra área de significados, resultado de um processo criador, que pode ser uma pequena novidade ou até um grande descobrimento. Tais criações refletem nas brincadeiras, nos jogos e nos desenhos. Reitero, por julgar importante, que a criança, quando desenha, não faz a cópia fiel do objeto que vê. Ela cria figuras para representar os sentidos que os objetos lhe transmitem, e essas mesmas figuras criam novos campos de realidade. Quando a criança fantasia a realidade, ela cria novas composições, fazendo surgir novas realidades. A imaginação está ligada a uma realidade significativa.

Assim, a autora conclui que as atividades mentais das crianças são fundadas e desenvolvidas na complexidade de suas múltiplas interações com a realidade conceituada, mediadas pelo outro e pelos signos. No caso do desenho, a figuração e a imaginação também estão presentes, e o desenho constitui um campo de significações aberto a inúmeras interpretações.

Silva (2002) reforça o fato de a criança já ter contato com desenho muito antes de entrar na escola, e tais vivências precisam ser consideradas. Antes da escola, muitas crianças desenhavam, presenciam muitas pessoas desenhando, assistem à televisão e têm

muitos contatos com diversas fontes de representação gráfica. O desenho precisa ser analisado de forma contextualizada, nunca isolada e sem considerar o que é narrado pela criança enquanto desenha.

No que diz respeito ao trabalho pedagógico, Silva (2002) alerta para não utilizar o desenho como um recurso para distrair ou acalmar as crianças; não ensiná-lo forma dirigida, como se fosse um treino para desenvolver a coordenação motora; e, também, não tomá-lo de forma romantizada. O adulto também não deve ser visto como aquele que sabe desenhar e deve ser copiado, nem como aquele que somente espera o brotar da potencialidade da criança.

Em relação ao desenho, a escolarização potencialmente propicia situações em que a criança possa desenvolver-se, de modo efetivo, elaborando, modificando e ampliando seu repertório gráfico. O contato com os colegas e com os professores, dependendo do trabalho pedagógico, pode ser extremamente enriquecedor, pois o tempo todo a criança é convidada a ver e a pensar sobre as produções alheias e as suas próprias ações gráficas. (SILVA, 2002, p.33)

Silva (2002) ainda considera que a escola necessita proporcionar uma variedade de interações que são importantes para o desenvolvimento da criança, também no que se refere ao grafismo. O desenho deve ser visto como um processo, e deve-se considerar a relação da criança com as demais crianças, dela com o professor, com os diferentes materiais, sempre dando atenção à fala que acompanha todo esse processo.

Após essas leituras, ficou ainda mais evidente o quanto se faz necessário considerar as narrativas das crianças. E elas narraram muito durante todo o trabalho. Nesse momento, como as falas e as narrativas que mais me interessaram foram as que envolviam o tempo, me aproximei das pesquisas de Bicudo (2003), Elias (1998), Nunes (1995) e Thompson (1998).

3.4 A criança e o tempo

A criança, desde bebê, está submersa em um mundo do qual o conceito de tempo é parte integrante. Ela participa de várias situações que envolvem o conceito de tempo e as expressa de acordo com a sua compreensão. Seguem algumas falas das crianças ocorridas no cotidiano escolar: *“já está chegando a hora do lanche”*, *“não deu tempo para terminar de pintar o desenho”*, *“o tempo de brincar vai ser muito?”*, *“amanhã não tem aula?”*, *“o que é feriado prolongado?”*, *“Professora, minha mãe perdeu o tempo e*

não amarrou o meu cabelo”, “Quando eu chegar em casa e ainda tiver sol, eu vou falar para minha mãe olhar a agenda”, entre outros discursos.

Em meio a essas situações, a criança vai criando vocabulário, definições e curiosidades, na maioria das vezes não convencionais, sobre o tema. Essa vivência inicial favorece a construção da aprendizagem sobre o conceito de tempo.

Nesse sentido, o trabalho realizado nas escolas de Educação Infantil pode favorecer positivamente a organização das informações, o desenvolvimento de estratégias, bem como a construção de conhecimentos, neste caso específico, sobre o tempo. Esse trabalho também possibilita à criança instrumentos para compreender melhor o mundo que a cerca, mundo esse repleto de situações que envolvem a questão do tempo físico/objetivo e tempo vivido.

As respostas das crianças a perguntas dos adultos que contenham a questão do tempo são indicadores de busca para construir significações para compreender o mundo. Muitas vezes, elas usam “amanhã” para indicar ontem; “perdeu o tempo” para indicar perdeu a hora; “eu fazi” para indicar eu fiz ontem; qualquer período de férias indica que se deve mudar o ano. E, também, fazem questões no intuito de entender esta contagem do tempo: “*Amanhã é semana que vem?*”, “*Por que tem aula cinco dias?*”, “*Está chegando o dia do teatro?*” (pergunta feita várias vezes ao dia, quando há um evento previsto para acontecer), “*Quanto tempo falta para a semana da criança?*”, “*Vai demorar a ir ao parque?*”.

À medida que crescem e têm mais experiência com o tema tempo, as crianças conquistam mais autonomia e formulam novas questões, desenvolvem estratégias, criam novas formas de marcar o tempo, discutem com os colegas, questionam o professor e os familiares.

O trabalho com o conceito de tempo é relevante na Educação Infantil e é acentuado em dois momentos nas Diretrizes Curriculares Nacionais⁴⁰ para a Educação Infantil (2010). Ao tratar das práticas pedagógicas da Educação Infantil, tal documento registra que as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras. No caso do tempo, constam as seguintes orientações.

Garantir experiências que recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais. [...] Garantir experiências que incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o

⁴⁰ Trago neste momento as Diretrizes Curriculares Nacionais, por se tratar de um documento oficial que norteava, na época da pesquisa, todo o trabalho de Educação Infantil do nosso país.

conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza. (BRASIL, 2010, p. 25-26)

Mas o que é o tempo? Múltiplas são as possibilidades de discutir tal conceito. Vale destacar, inicialmente, uma possível classificação dos diferentes conceitos de tempo, proposta por Nunes (1995): tempo psicológico, tempo físico, tempo cronológico, tempo histórico, tempo linguístico.

Para o autor, o tempo psicológico ou vivido tem como característica a sua permanente “descoincidência” com as medidas temporais objetivas. Por exemplo, uma hora pode ser tão curta como um minuto, dependendo da intensidade de como foi vivida; ou, o contrário, um minuto pode também nos parecer tão longo como uma hora. É o tempo que “...se compõe de momentos imprecisos que se aproximam ou tendem a fundir-se, o passado indistinto do presente, abrangendo, ao sabor de sentimentos e lembranças, ‘intervalos heterogêneos incomparáveis’” (NUNES, 1995, p. 19, grifo do autor).

No tempo físico, as mensurações são precisas, uma hora é igual a 60 segundos; é o tempo marcado pelo relógio, com caráter incondicional.

Já o tempo cronológico é o firmado nos calendários, que têm uma “ordem das datas a partir de conhecimentos qualificados, que servem de eixo referencial” como, por exemplo, o nascimento de Cristo (NUNES, 1995). Esse tempo engrena o tempo histórico, que concebe a duração das formas históricas de vida, dividindo-a em intervalos longos ou curtos, como, por exemplo, guerras, revoluções, advento do capitalismo. A marcação do tempo depende da duração do acontecimento.

Por fim, Nunes (1995, p. 22) apresenta o tempo linguístico, que está “organicamente ligado ao exercício da palavra, definindo-se e ordenando-se como função do discurso”. Nesse tempo, existe uma grande diferença em relação aos demais: o suporte de ordenação dos acontecimentos é a linguagem. Com as expressões adverbiais como “hoje”, “amanhã”, “ontem” e outras, no momento da fala é possível marcar o passado, o presente e o futuro.

Elias (1998), ao discutir o conceito de tempo, afirma que ele se constitui como um dado objetivo do mundo criado e não se distingue, por seu modo de ser, dos demais objetos da natureza, exceto, justamente, por não ser perceptível. O tempo não se deixa ver, tocar, ouvir, saborear num respirar como um odor. Assim, como medir uma coisa que não se pode perceber pelos sentidos? Uma hora, por exemplo, é algo invisível.

O autor discute as duas teorias do tempo: a física e a sociológica. O tempo serve aos homens “como meio de orientação no universo social e como modo de regulação de

sua coexistência” (ELIAS, 1998, p. 8). São, portanto, indissociáveis o homem e o tempo, não sendo possível a separação “sujeito” e “objeto”.

O conceito de tempo não remete nem ao “decalque” conceitual de um fluxo objetivamente existente nem a uma forma de experiência comum à totalidade dos homens, e anterior a qualquer contato com o mundo. O tempo não deixa guardar comodamente numa dessas gavetas conceituais onde ainda hoje se classificam, com a naturalidade, objetos desse tipo. (ELIAS, 1998, p. 11, grifos do autor)

O conceito de tempo está presente no cotidiano das crianças, e elas, muitas vezes, se deparam com situações que precisam determinar algum tempo e, para isso, utilizam-se de vocábulos próprios, expressões para comunicar-se. Para auxiliar as crianças nessa aprendizagem, várias propostas poderão ser desenvolvidas: observação e leitura de calendários; rodas de conversa sobre as características e as regularidades existentes no calendário; escrita diária, na lousa, do dia, mês e ano; construção, com as crianças, de uma lista dos dias da semana para ser exposta na sala de aula; construção, diária, de um calendário linear, com a ajuda das crianças; registro, no calendário, dos eventos que acontecerão no mês e das datas de aniversário dos alunos e do professor; leitura de literatura infantil que traga o tema tempo e os seus marcadores temporais; conversa sobre o tempo passado e o tempo futuro.

Esse é um conhecimento que a escola não pode sonegar às crianças, pois ele possibilita a vivência do tempo como regulação, como autodisciplina. Concordo com as posições de Elias (1998, p. 14, grifo do autor):

ao crescer, com efeito, toda criança vai se familiarizando com o “tempo” como símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo. Se, no decorrer de seus primeiros dez anos de vida, ela não aprender a desenvolver um sistema de autodisciplina conforme a essa instituição, se não aprender a se portar e a modelar sua sensibilidade em função do tempo, ser-lhe-á muito difícil, se não impossível, desempenhar o papel de um adulto no seio dessa sociedade.

Na sua vivência, a criança vai aprendendo a interpretar os sinais temporais e as diferentes formas de representação e uso do tempo. Como afirma Bicudo (2003): “a concepção de tempo que temos nos administra durante toda a vida”. Tal concepção precisa vir à consciência para que possamos compreendê-la e nos posicionar.

A autora nos diz que, ao nascermos, somos lançados ao mundo e nele habitamos. Neste mundo, a questão do tempo nos acompanha constantemente. Como o tempo se mostra a cada dia e em cada fase da vida? Como nossas tarefas são organizadas? Ao respondermos essas questões, verificamos que o tempo computado mecanicamente pelo

relógio está muito presente em nossas vidas. O tempo todo nos perguntamos: Que dia é hoje? Que horas são? Qual é o mês? O ontem, o hoje, o amanhã, o passado, o presente e o futuro estão em nossas narrativas constantemente.

Thompson (1998) aborda a história da significação do tempo para o homem. Nem sempre o tempo foi marcado de forma tão rígida e nem o relógio esteve tão presente na vida de todos, até mesmo das crianças pequenas, como ocorre atualmente.

Segundo o autor, entre os anos 1300 e 1650 ocorreram mudanças importantes na percepção do tempo pelo homem. A medição do tempo para os povos primitivos estava relacionada com os processos familiares no ciclo do trabalho ou das tarefas domésticas. “A pressa era vista como falta de compostura combinada com ambição diabólica. A noção de compromisso com hora marcada era desconhecida” (THOMPSON, 1998, p. 270).

Thompson (1998) cita alguns exemplos de como as comunidades marcavam o tempo. Os pescadores trabalhavam de acordo com as marés; os agricultores, durante o horário solar. Com o passar dos anos, as comunidades começaram a pautar a medição do tempo de acordo com as atividades que davam o sustento ao grupo. A direção das tarefas era apresentada pela necessidade básica, e não pelo horário marcado. Mais tarde, aparece a figura do empregador, mesmo dentro dos grupos. O que passa a valer não é mais a tarefa, mas o valor do tempo, restringido ao dinheiro. Isso foi a base para a Revolução Industrial e o surgimento do capitalismo industrial e, com isso, a expansão comercial dos relógios pelo mundo todo. Com as fábricas produzindo, torna-se necessário a marcação do tempo de forma mais precisa. O tempo não pode mais ser “desperdiçado”. Tempo agora é dinheiro, é lucro, é produção por parte dos funcionários e lucro para o dono da fábrica. O tempo começa a se transformar em dinheiro, dinheiro do empregador; e a burguesia necessita, então, marcar o tempo com maior exatidão.

Tal exatidão, tal controle do tempo está presente na sociedade atualmente. Vivemos o tempo todo com a sensação de que nos falta tempo para fazer tudo que precisamos. O relógio virou nosso companheiro inseparável. É hora para tudo! É um tempo muito marcado no cotidiano dos adultos, que reflete no cotidiano infantil.

Ao narrar o que nos acontece, narramos o vivido e o modo como vivemos. Mesmo que física e cronologicamente o tempo tenha a mesma duração, ele é vivido de forma diferente, segundo as “disponibilidades psicológicas” de cada um (BICUDO, 2003, p. 10).

Bicudo (2003) considera que não há tempo sem espaço. Os espaços são preenchidos pelos corpos que se movimentam dentro de um tempo, de uma

temporalidade. O tempo é entendido pelos acontecimentos, pelos percursos da vida. Tanto o tempo como o espaço podem ser entendidos mecanicamente. Tais entendimentos influenciam a concepção do humano, da educação, da história e da ciência. Eis a questão da autora: como nós vivemos o tempo: passado, presente e futuro? “Ao focar os modos de vivermos o tempo aparecem idéias sobre o agora, o instante presente, o ímpeto vital, simpatia, horizonte, pro-jeto, desejo, esperança, narrativa, presente-passado, morte” (BICUDO, 2003, p. 15).

Tais ideias são explicitadas quando tratamos do tempo vivido ou tempo psicológico, segundo Nunes (1995). A autora observa que, para falar deste assunto, é preciso colocar o foco no tempo, e isso é um problema, um desafio. No dia a dia, o tempo nos parece algo muito familiar, porém, quando ele é o foco de pesquisa, percebe-se a dificuldade. Quando se trata da questão da educação, o tempo é visto como um objeto totalmente mensurável. Mas a autora questiona: “Como falar do tempo do aprender, do tempo de ensinar, do tempo do projeto humano e pedagógico?” (BICUDO, 2003, p. 18).

Em busca de respostas, a autora aborda a manifestação do tempo no nosso cotidiano, no nosso mundo. Mundo esse que é o primeiro a nos tocar, e é nele que estamos a todo o momento e nele temos todas as nossas experiências vividas, a construção dos conhecimentos básicos. Nesta vida diária, o tempo não é questionado e, sim, vivido. É um tempo marcado e computado segundo padrões já estabelecidos e por um instrumento próprio: o relógio. É um tempo marcado por uma repetição infinita do padrão de sua contagem.

No cotidiano, de modo simples, falamos do hoje, do ontem e do amanhã e, também de maneira simples, podemos ver o passado e o futuro se distanciando do hoje. Podemos dele falar, narrando o como, o modo pelo qual deram-se os eventos, sobre onde foram vividos os acontecimentos que ocorreram ou que, conforme nossa expectativa, ocorrerão no futuro. (BICUDO, 2003, p. 24)

A autora ressalta que essas ideias são componentes importantes quando se trata do estudo do tema tempo: a narrativa, os acontecimentos, a expectativa, a mensuração do tempo, os modos de vivermos o (no) tempo, nossos modos de ser no (o) tempo/espaço.

Ao longo da história, tempo e espaço sempre foram tratados juntos. A física estudou o movimento, sempre considerando tempo e espaço.

Newton, no século XVII, distinguiu o *tempo relativo*, “aparente e vulgar”, do *tempo absoluto*, “verdadeiro e matemático”, comparável a um relógio universal único, que funcionasse uniformemente, em correlação com o espaço, ao qual também atribuiu caráter absoluto. (NUNES, 1995, p. 18, grifos do autor)

A questão do tempo está implícita no modo de ser do homem. Ele se percebe sendo e dizendo “eu sou”, manifestando seu modo de existir e ocupado com seus afazeres. O tempo como temporalidade, ou seja, as maneiras de estar no tempo estão subentendidas ao modo de ser do homem. Ao voltar o estudo para a ciência, Bicudo (2003) ressalta que o tempo da ciência não admite o tempo concreto que passa, o tempo vivido, o tempo não mensurável – o mesmo conceito de tempo psicológico utilizado por Nunes (1995).

Quanto ao tempo vivido, Bicudo (2003, p. 36) ressalta a importância do observador, do tempo e do espaço na constituição do universo. Afirma que não há um tempo único e homogêneo para todos.

O tempo vivido não se dá a conhecer de forma lógica e racional, não se permite em aprisionar em abstrações. Ele é simplesmente vivido na maneira existencial de sermos, na plenitude da riqueza da força que nos impulsiona para sermos e para nos manter sendo, ainda que no fluxo contínuo do devenir, onde a cada instante somos, permanecemos – duramos – sendo e modificando-nos e abrindo-nos às possibilidades de existirmos de tal e tal modo.

A autora trata o tempo vivido nas suas três modalidades: presente, passado e futuro. Quanto ao tempo presente, retoma uma pergunta de Heidegger⁴¹ sobre o relógio: “O que aprendemos do relógio sobre o tempo?” (BICUDO, 2003, p. 38).

É claro que aprendemos algumas coisas, como, por exemplo, a organizar nossas atividades do dia, a planejar, dentro da sequência, manhãs, tardes, noites... Se olharmos apenas para o que o relógio marca, vamos nos encontrar com uma hora e pronto. É a manifestação, de um agora específico. É uma determinada hora, um momento. O tempo presente vai além dessa marcação, ele se expande, enquanto a ação se efetua. Podemos dizer que estamos no presente, mas não no agora. Além disso, passado e futuro estão ligados ao presente. O passado é o que já foi presente e o futuro é o que ainda não é presente.

Já o tempo futuro nos remete a uma expansão, uma nobreza, um poderio, um horizonte. O futuro apresenta uma possibilidade, um pro-jeto de avançar, umas ações. Nós esperamos que o futuro previsto se faça, se torne presente. Esse tempo vivido na espera envolve um ser humano na sua totalidade, com angústias, medos, insegurança e, para nos lançarmos ao futuro, contamos com o desejo e com a esperança.

Quanto ao passado, a autora menciona que ele tem uma organização própria, diferente do presente e do futuro. Um aspecto deste tempo é colocar em foco as obras

⁴¹ HEIDEGGER, Martin. *The concept of time*, 1927.

realizadas. O passado não é vivido somente pelas lembranças, ele é uma força compacta de onde nasce a força para avançarmos rumo ao futuro. A narrativa do tempo passado possibilita viver o presente-passado. É pela linguagem que podemos trazer o passado para o presente. E, sobre a linguagem, Larrosa (2002, p. 21) afirma que “o homem é um vivente com palavra”. Tal afirmação reforça “que o homem é palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio deste vivente, que é o homem, se dá na palavra e pela palavra”.

Na palavra e pela palavra, o homem pode narrar o tempo vivido. Na narrativa os tempos cronológico, histórico e vivido se entrelaçam. Para Nunes (1995, p.27, grifos do autor), a narrativa possui três planos: o da *história*, do ponto de vista do conteúdo; o do *discurso*, do ponto de vista da expressão; e o da *narração*, do ponto de vista do ato de narrar. Ainda, para o autor,

o discurso nos dá a configuração da narrativa como um todo significativo; a *história*, o aspecto episódico dos acontecimentos e suas relações, juntamente com os motivos que os concatenam, ambos impondo à narrativa um limiar de inteligibilidade cronológica e lógica, traduzível num resumo. Normalmente, o tempo de uma corre paralelamente ao do outro. (NUNES, 1995, p.28, grifo do autor)

Todas as modalidades de tempo fazem parte da vida do homem; então, o tempo também é tratado na dimensão do trabalho pedagógico realizado nas escolas, uma vez que ela tem como pressuposto a formação do ser humano.

Há o tempo vivido por parte do aluno e também por parte do professor. Por parte do aluno, é o tempo que passa, à medida que seus processos cognitivos avançam, quando as ideias vão clareando, nos encontros e desencontros das relações pessoais. Já no caso do professor, é o tempo de estar com seus alunos, com o conteúdo a ser trabalhado, ensinando e aprendendo em uma instituição social com organização específica, com a sua trajetória de vida pessoal e profissional.

Segundo Bicudo (2003), é possível falar de tempo pedagógico, no sentido de tempo vivido, quando o foco é o processo de formação e de autoformação. Quando se trata da escola, percebe-se que ela se vale do cálculo das horas, dos dias, dos créditos das disciplinas. Isso é considerado o tempo da escola. Tais tempos não são exclusivos e nem concomitantes, porque as atividades do currículo, realizadas no tempo da escola, podem promover o tempo pedagógico ou, mesmo, servir de fundo onde ele pode ocorrer. O tempo pedagógico se entrelaça com os demais tempos.

Mesmo imperando o tempo relógio na escola, a vida que flui em cada pessoa que ali se encontra permite que a escola avance no seu tempo vivido, no seu tempo relógio e no seu tempo histórico. A história da escola e da profissão docente deixa marcas, constitui identidades.

Para Bicudo (2003), por meio da linguagem falada, é possível a compreensão mútua, entre os sujeitos com vivências culturais semelhantes, como um modo de se comunicar. E acrescento: modo que é apropriado pela cultura. Isso tem duplo significado: por um lado, pode melhorar a comunicação entre os sujeitos, pois o sujeito já faz uso da linguagem imposta pela cultura; por outro lado, isso impõe amarras às novas formas de expressões linguísticas e ao próprio modo de ver e de dizer o que é visto.

A escrita abre outras possibilidades, até mesmo a possibilidade de comunicação entre sujeitos de épocas diferentes, recuperando tempos históricos e a linha do tempo cronológico.

Assim, a escola é tempo e espaço dessa multiplicidade de tempos.

3.5 Tempo de refletir sobre o estudo realizado

O tempo de estudo foi importante porque se tratava de aprofundar os temas abordados no período que convivi com as crianças. Ao mergulhar nas leituras, fui dando um novo sentido às narrativas, aos desenhos das crianças e ao meu conhecimento. Os estudos sobre a teoria histórico-cultural, sobre o desenho e a narrativa infantil e sobre o tempo serão fundamentais no capítulo a seguir, onde apresento a análise dos dados.

Como as reflexões teóricas se entrelaçam com o objeto desta pesquisa? De imediato, já é possível afirmar que muito se entrelaçam.

Primeiramente, cabe ressaltar os estudos de Vigotski sobre a importância de considerar o contexto social. O homem se desenvolve num contexto social construído historicamente e, para tal desenvolvimento, se faz imprescindível a interação do homem com o meio social. Para interagir com ele, o homem necessita de instrumentos e de signos, principalmente da linguagem, o que garante a interação do homem com o meio social.

Nas interações com os outros – no ambiente familiar ou na escola –, as crianças vão se apropriando da cultura e dos seus signos, desenvolvem suas funções psicológicas superiores e se apropriam da linguagem, dos conceitos do cotidiano.

Isso, como já evidenciado, esteve presente em todos os encontros e nas diversas atividades desenvolvidas. As crianças narraram muito sobre os temas sugeridos e sobre os desenhos que produziram, trazendo marcas da sua cultura e das culturas escolares. Elas utilizaram as múltiplas linguagens presentes na Educação Infantil: a falada, a gestual, a pictórica e a corporal.

Tal narração dos desenhos é considerada imprescindível nos estudos de Silva (2002) e Ferreira (1998). Ambas defendem a relevância de considerar o que as crianças falam enquanto produzem os desenhos e após o desenho já pronto. Com certeza, a análise dos dados será mais rica em detalhes, ao considerar a narrativa das crianças sobre o seu desenho.

Nesse sentido, ao final da escritura deste capítulo, começo a ter consciência da amplitude dessa perspectiva teórica e do quanto ela dá sustentação aos processos formativos que ocorrem na escola. Ao dar oportunidade às crianças de falarem e ao ouvir o que elas têm a dizer, a escola não apenas rompe com o silêncio que, muitas vezes, domina em sala de aula, mas também possibilita aprendizagens de conceitos e, conseqüentemente, avanços no desenvolvimento infantil. Toda essa prática necessita da intencionalidade pedagógica. Assim, o planejamento cuidadoso para a realização desta pesquisa reforça a importância do papel do adulto professor nesse processo de aprendizagem das crianças.

O ato de dar voz às crianças foi fundamental para que elas produzissem narrativas sobre o tempo vivido, o tempo físico e os marcadores temporais, o seu processo de crescimento e o desenvolvimento da memória. Assim, compreendo que a perspectiva histórico-cultural também dá suporte para o trabalho com as narrativas – em ambas, a linguagem e, em especial, a palavra é o elemento central, pois é por meio dela que produzimos significações ao vivido. Tal perspectiva me possibilitou aproximar-me dos estudos de Passeggi (2014) e de Furlanetto (2014), os quais contribuirão para a interpretação do que as crianças dizem, porque ambas destacam o quanto as narrativas infantis são ricas em conhecimento e dignas de serem pesquisadas.

Complementando os focos teóricos, as ideias trazidas por Bicudo (2003), Elias (1998) e Nunes (1995) foram importantes, porque abordam a construção do conceito de tempo e as suas manifestações do conceito de tempo nas diferentes culturas. Ainda sobre o tempo, Thompson (1998) nos faz refletir sobre como chegamos a esta marcação tão exata por meio do relógio e o quanto tal marcação influencia a vida dos adultos e, conseqüentemente, a das crianças.

O tempo de estar com as crianças e de estudar possibilitou a produção de significações sobre os múltiplos tempos. Seus marcadores, seus instrumentos de medida, o vocabulário relativo ao conceito, circularam pela classe, possibilitaram ampliações nos processos de significação sobre o tempo pelas crianças.

No próximo capítulo, apresento a análise das falas, das narrativas e dos desenhos das crianças e busco indícios de como o conceito de tempo foi sendo apropriado e (re) significado.

4 O TEMPO NOS DESENHOS, NAS FALAS E NAS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS

*O tempo é muito lento para os que esperam,
muito rápido para os que têm medo,
muito longo para os que lamentam,
muito curto para os que festejam.
Mas, para os que amam o tempo é eterno.*

Henry Van Dyke ⁴²

E, para a criança, o que é o tempo?

Para conseguir tal resposta foi necessário um longo tempo de convívio com as crianças e, nesse tempo, era preciso propor atividades que conduzissem o tema para a discussão, registrar suas narrativas e sugerir momentos de desenho. Por meio dos desenhos e das falas, foi possível conhecer um pouco do universo infantil em relação ao tema.

Se, para o adulto, o tempo pode ser curto, longo, rápido e eterno, também para a criança o tempo sofre essa variação. Para as atividades de que eles gostam, o tempo passa rápido, é o tempo sumário, segundo Nunes (2015); para o que eles não gostam, o tempo demora a passar... – é o tempo alongado (NUNES, 2015). E o tempo também é o sol, é a chuva, é o dia, é a noite, é o ponteiro do relógio. Ah, o tempo também pode ser perdido e nos mostrar se estamos atrasados. Ou, ainda, o tempo em que era bebê, o tempo de ser adulto...

⁴²Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/frase/MjAxNjk/> Acesso em: 25/05/2015

Para a análise que ora inicio, foram utilizadas as falas das crianças, entendendo que elas são ricas de conhecimento e contribuem no processo de elaboração conceitual... Ora elas simplesmente falaram sobre o tempo ou o descreveram, ora narraram o tempo vivido.

Dentre tantos tempos que temos, agora é o tempo de conhecer o que é o tempo para as crianças. Coerente com o tema da pesquisa, realizo a análise em três momentos temporais: o início do trabalho, o percurso vivido e o seu encerramento.

4.1 O início: os desenhos como registro sobre o tempo

A atividade aqui analisada foi realizada no dia 28 de agosto de 2014. Estavam presentes na sala 13 crianças do grupo, a professora da turma e eu, a pesquisadora.

A atividade foi por mim conduzida. Em roda, disse às crianças que iríamos conversar um pouco sobre o tempo. Parti das afirmações que eles haviam feito na aula anterior: *“Nós falamos um pouco sobre o tempo e vocês disseram que o tempo é o relógio que passa; que o tempo é: passa noite, passa dia, passa noite, passa dia. Mais alguma coisa?”*. As crianças foram falando mais sobre o tempo. Após essa primeira conversa, fiz a proposta para que desenhassem o tempo.

Empolgadas com a proposta, as crianças a desenvolveram e, finalizada, solicitei que me contassem algo sobre o desenho. Nesse momento, algumas narraram sobre ele e outras fizeram uma descrição.

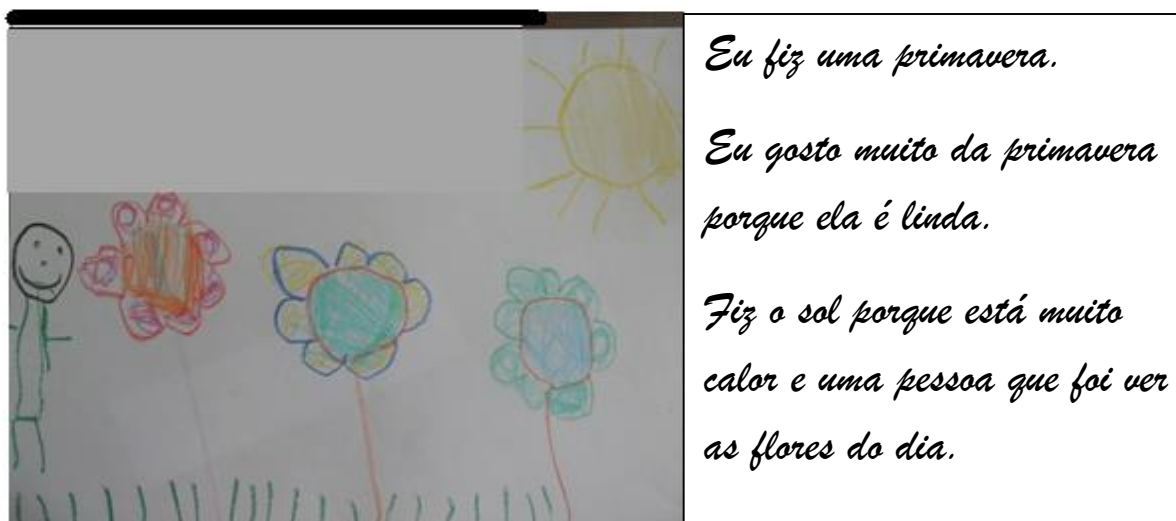
Ressalto que, na Educação Infantil, é uma prática pedagógica comum as crianças narrarem sobre o desenho ou descrevê-lo, e o professor, nesse momento, ser o escriba delas⁴³.

O que a criança pode expressar em seu desenho? Nesse momento, precisei retornar à literatura do desenho infantil, em busca de subsídios para um olhar mais analítico.

O desenho da criança Clara (Figura 01) evidencia experiências que ela tem com as questões relativas ao tempo. Embora não estivéssemos falando das quatro estações, estávamos chegando na primavera. Provavelmente, em algum momento da sua escolarização, ela já tinha trabalhado esse conceito ou ouvido de algum adulto, em suas elaborações de conceitos cotidianos.

⁴³ Apresento os desenhos acompanhados das narrativas e das descrições. Identifico as crianças com nomes fictícios, seguindo as recomendações do Comitê de Ética, o qual aprovou a realização da pesquisa. Ao lado do nome, informo a idade da criança.

Figura 1 – Desenho de Clara (4 anos)



Eu fiz uma primavera.

Eu gosto muito da primavera porque ela é linda.

Fiz o sol porque está muito calor e uma pessoa que foi ver as flores do dia.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Sobre o significado do que Clara desenhou, ela nos mostra, tanto no desenho, como na descrição que faz dele, o tempo físico sendo representado pelo sol (dia) e as flores (o tempo da estação primavera). A criança provavelmente tem o conceito de primavera, como sendo a época das flores e de calor. Ela materializa essas ideias no seu desenho, para expressar a sua compreensão de tempo. Tal interpretação é tratada por Ferreira (1998):

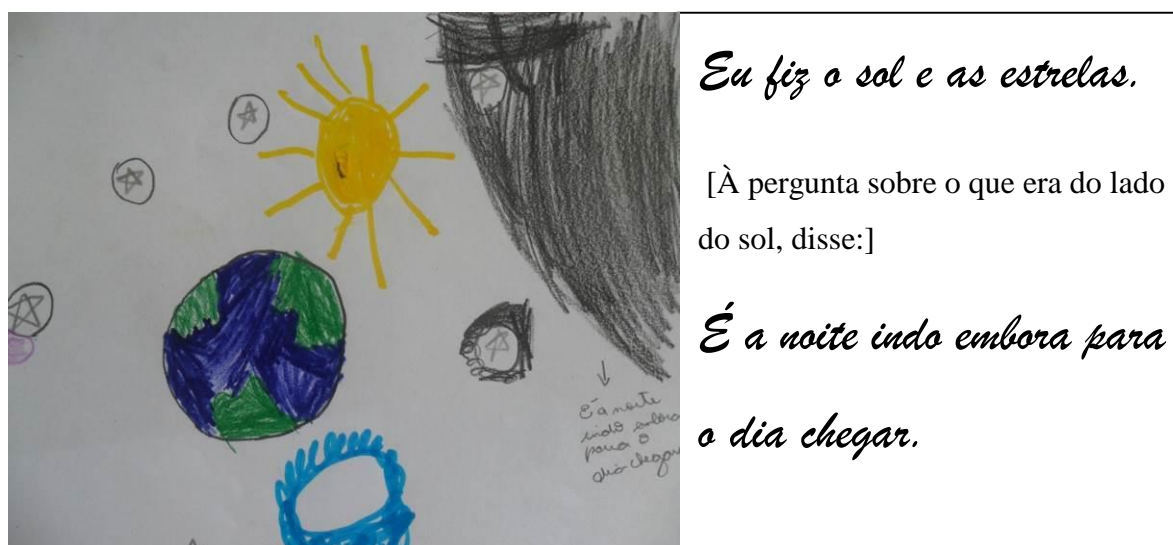
Desenhando os *objetos reais*, a criança expressa o significado e o sentido das coisas que vê. Portanto, o que ela desenha não é a realidade material do objeto, mas a *realidade conceituada*. É essa a realidade percebida. A figuração da criança mostra que as coisas estão representadas no desenho de forma significativa e com sentido

expresso. As figurações apresentam o mundo dos significados. (FERREIRA, 1998, p. 30, grifos da autora)

Chamam-nos a atenção os dois tempos verbais – segundo Nunes (2015) – presentes na sua fala: o pretérito perfeito (“fiz”, “foi”) e o presente (“gosto”). O presente é o tempo da enunciação: gostar da primavera não é algo que já ocorreu; mas o que ela fala sobre o que desenhou, sim; é passado. Ela fala no presente sobre uma ação do passado, e nessa enunciação há um “comentário” na perspectiva de Nunes (2015). Para ele, o tempo verbal presente configura “uma situação de *locução discursiva*, de *comentário*” (p. 40, grifos do autor).

Nessa mesma perspectiva da realidade conceituada, identifico o desenho de Rafaela (Figura 2).

Figura 2 – Desenho de Rafaela (6 anos)



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Constata-se que essa criança já tem a noção de que o dia e a noite são sucessões do tempo (*É a noite indo embora para o dia chegar*) e pode-se observar em seu desenho, conforme anotações que fiz, que ela representa a noite por uma cor escura (falta de luz, de sol). Observa-se também que ela faz um círculo, provavelmente representando a Terra (naquele momento não tive a ideia de perguntar isso a ela, somente agora me dei conta de detalhes em seu desenho), visto que ela usa as cores azul (representação da água na maioria dos desenhos do globo terrestre) e verde. Há, nesse desenho e também na sua descrição, alguns conceitos sobre o tempo físico, carregados de significações.

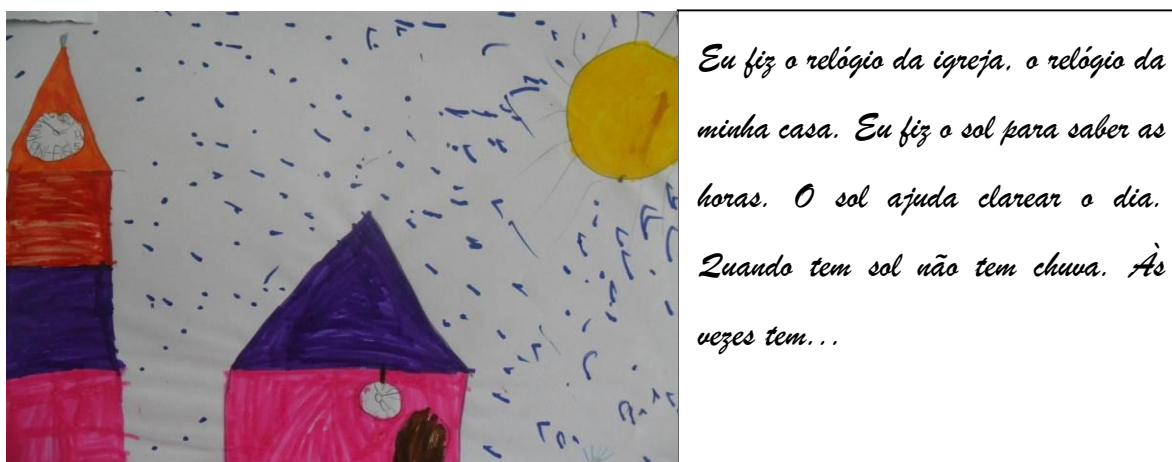
Pode-se dizer que ela lança mão daquilo que já traz na memória. Como afirma Ferreira (1998, p. 33, grifos da autora):

A criança, ao ter a intenção de desenhar alguma coisa, faz isso lembrando das figuras esquemáticas referentes a essa coisa que conseguiu memorizar. Isso, porém, não é tão simples quanto parece. A memorização é um processo complexo. A criança memoriza o que faz sentido para ela. Assim, os esquemas figurativos dos *objetos reais*, que dispõe na memória, estão carregados de significação.

Destaca-se a coerência entre o desenho e a explicação dada: a presença dos elementos relativos ao dia e a noite, simultaneamente, é justificada pela frase “...*indo embora*”, demonstrando uma ação, um movimento.

Identifiquei, também, que as crianças trazem em seus desenhos outros elementos da sua realidade, para representar a materialidade do tempo. No caso da criança Joana (Figura 3), ela materializa o tempo nos dois tipos de relógio: o da igreja e o da sua casa. Materializa-o também no desenho do sol e da chuva. Quanto ao relógio da igreja, ele geralmente fica externamente, na torre; já o relógio da casa fica no seu interior, e a criança o desenha na parede – ou seja, ela já se apropriou da presença do relógio no interior da sua casa. Tal forma de desenho é a visão de raio X, apresentada por Vygotsky (1984). Joana desenhou o relógio na parede, algo que não poderia ser visto. Outro ponto a ressaltar é que, em sua descrição, a criança traz a marcação do tempo registrada no relógio e também o tempo físico, quando fala “*Eu fiz o sol para saber as horas. O sol ajuda clarear o dia.*”

Figura 3 – Desenho de Joana (6 anos)



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Elias (1998) ressalta que os relógios exercem na sociedade a mesma função de um componente natural, como um meio de guia para os homens inseridos numa sequência de processos sociais e físicos. Assim, os relógios, presentes em todos os lugares, expostos em algum local ou junto aos homens, servem para harmonizar os comportamentos, adaptá-los aos fenômenos naturais. Conseqüentemente, com tal presença tão marcante, as crianças desde pequenas já os observam, sabem onde se localizam e que têm como objetivo marcar o tempo. No caso de Joana, o desenho de dois relógios já nos dá indícios da sua relevância, quando se trata de tempo.

Mesmo crianças mais novas conseguem ter alguma materialidade do tempo, como o caso de Kátia (Figura 4). A presença do sol é forte, tanto no desenho como na descrição que faz dele. Mostra-nos suas primeiras vivências em relação ao conceito, ou seja, o concreto, o vivenciado é muito relevante e deve ser considerado nas propostas pedagógicas.

Figura 4 – Desenho de Kátia (4 anos)



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Identifiquei, ainda, crianças que trazem noções do tempo vivido, das suas vivências cotidianas, como o caso de Hugo (Figura 5):

Figura 5 – Desenho de Hugo (5 anos)



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

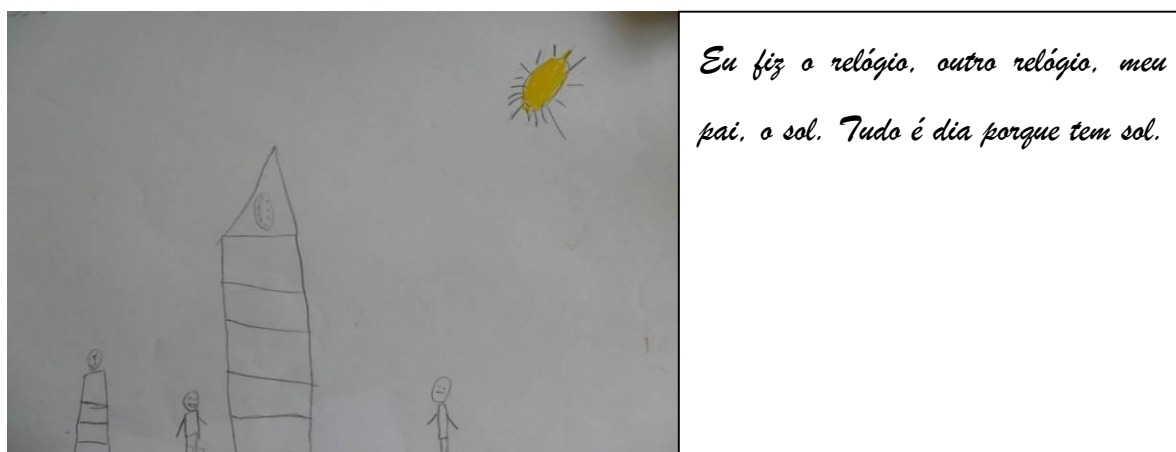
Para essa criança, o tempo se refere às atividades da família. “Estar atrasado”, provavelmente, seja uma vivência que ela já teve ou que presencia em sua família. Trata-se da sequência de eventos que, segundo Passeggi (2014), caracteriza uma narrativa. Ela não materializa o tempo no desenho como um todo, embora no pulso de um adulto ela tenha desenhado o relógio – o instrumento que sinaliza se estamos ou não no horário para uma determinada atividade.

Hugo mostra o movimento, ao narrar seu desenho, o que, segundo Nunes (2015) não é possível na descrição, apenas na narrativa. Vale considerar também que ele ressaltou onde estava o relógio, que foi por mim anotado no seu desenho. Mais uma vez, constatamos o quanto é marcante a presença do relógio, como marcador orientador de nossas ações.

Além do relógio, a criança nos mostra o que aborda Vigotski (2009b): a importância de considerar o contexto. Hugo traz suas vivências, ao narrar “*meu irmão que está atrasado*”. É possível observar até o movimento de um dos personagens, saindo mais rápido.

No caso de Carlos (Figura 6), ele materializa o tempo, um tempo de relações humanas, visto que o pai, a mãe e o irmão estão presentes em seu desenho e em sua descrição. Também materializa o conceito de tempo físico, que está representado no sol “*Tudo é dia porque tem sol.*”. Constata-se a presença do relógio.

Figura 6 – Desenho de Carlos (6 anos)



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

As narrativas, as descrições, os relatos e as falas das crianças sempre nos auxiliam para uma melhor interpretação do desenho, como já afirmado nos estudos de Ferreira (1998) e de Silva (2002). É muito importante ouvir as crianças, pois em muitos momentos somente pela observação do desenho já pronto não conseguimos apreender o que ela realmente desenhou. Também não posso ignorar que, a cada momento da narrativa, da fala ou da descrição do seu desenho, a criança muda o seu contexto e os seus referentes. Como afirma Ferreira (1998, p.28), “a nomeação do desenho muitas vezes é fugaz e pode ser alterada diversas vezes. Um mesmo desenho pode ser designado flor, em um dia e bicho, em outro. Aos poucos a nomeação passa a acompanhar a produção”.

Na Figura 7 identifico alguns elementos representando o tempo: o relógio, o sol, a chuva. Mas, ao descrever o que desenhou, a criança afirma “*não sei desenhar o tempo*”. Ao assumir que não sabe desenhar o tempo, nos mostra que compreende a complexidade do conceito.

Realmente, fazer um desenho sobre o que é o tempo não é tarefa fácil. Além de se tratar de um conceito abstrato, na língua portuguesa a palavra tempo é utilizada com diferentes significados: um deles para se referir ao tempo físico, como, por exemplo, quando perguntamos: “Como está o tempo hoje?”, “O tempo hoje está frio!”. Outro, para se referir ao tempo cronológico, marcado pelo relógio: “Já estou atrasada, não vai dar tempo!”.

Ao descrever que fez o sol, a nuvem e o relógio para falar de tempo, Diego já demonstra um conhecimento sobre os diferentes sentidos da palavra tempo.

Figura 7 – Desenho de Diego (4 anos)



Eu fiz o sol, a nuvem e a chuva com bolinhas de pingue-pongue. Fiz o relógio para ver as horas. Eu não sei desenhar o tempo, então eu fiz o sol, a nuvem e o relógio.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Há também de se considerar que alguns adultos se valem do “objeto” relógio para falar do tempo para as crianças, por isso, o relógio aparece em muitos desenhos.

Justamente por se tratar de um conceito tão abstrato e presente no cotidiano infantil, o trabalho com tal conceito se faz necessário na Educação Infantil, porque desde muito pequena a criança já está inserida em uma sociedade onde é evidente a presença do tempo.

O desenho de Diego remete-me às ideias de Elias (1998), quanto ao fato de o tempo ser imperceptível. Em sua descrição, ele ressalta a dificuldade de desenhar o que é o tempo, porque “como desenhar algo invisível?”.

Outra ideia importante de Elias (1998, p. 15) é que “nas sociedades avançadas, os relógios ocupam um lugar eletivo dentre os dispositivos destinados a representar do tempo”. E, após análise dos desenhos, posso afirmar que as crianças já perceberam que, ao desenhar sobre o tempo, se faz necessário trazer o relógio.

Nas narrativas e nas descrições sobre os desenhos, a concepção do tempo pela criança parte do seu cotidiano, do que ela observa. Nas suas vivências, ela verifica a presença do sol durante o dia; à noite observa as estrelas; sabe relatar sobre a chuva. Como nos explica Vigotski (2009b), existem dois tipos de conceitos presentes na compreensão da criança sobre o mundo que a cerca: os cotidianos e os científicos.

No caso dos desenhos analisados, percebemos a marca das vivências do cotidiano das crianças. Seus primeiros saberes partem do seu cotidiano e, aos poucos, eles vão se sofisticando e se aproximando do saber científico. Tal aproximação se dá pela mediação do outro, pela palavra. Os conceitos que as crianças trazem do seu contexto social podem servir de ponto de partida para o trabalho do professor. Assim, elas sabem que o tempo é a sucessão do dia e da noite e, aos poucos, elas vão se apropriando desse conceito físico. E, no caso do relógio, já sabem que se faz necessário trazê-lo, ao falar de tempo, visto ser um instrumento de medida que faz parte da sua cultura. Mais tarde, vão se apropriando do conceito de horas, dias, semanas...

Elias (1998) afirma que, antes da existência do relógio, a sucessão dos dias e das noites, o ritmo das marés, o nascer e o pôr do sol ou da lua foram utilizados para harmonizar e adaptar as atividades dos homens. Vemos também esse processo acontecendo com crianças. Num primeiro momento, elas nos dizem que o tempo é o dia e a noite, tomando como referência o sol e a lua.

Nos desenhos aqui comentados, isso se confirma. Encerrada essa atividade inicial, as crianças estavam mobilizadas para o projeto.

4.2 E a conversa continuou... O tempo nas falas das crianças durante o percurso

Foram cinco meses de convívio com essas crianças. Conversamos, brincamos, ouvimos músicas, desenhamos, falamos e narramos sobre o tempo. E, agora como analisar todos os momentos vividos? Escolhas se fizeram necessárias. Selecionei narrativas e falas⁴⁴ carregadas de significações.

Dentro da proposta de trabalho com as crianças, incluí, juntamente com a professora Vera, muitas rodas de conversa para tratar do que é o tempo e de como ele é registrado nos calendários.

Elias (1998, p.10) afirma que o calendário é uma padronização. O que nele se repete é uma referência para a sociedade. “Numerados, os meses e os dias do calendário passam então a representar estruturas recorrentes, no interior de um devir que não se repete”.

Para tratar de tal tema com as crianças, não basta lhes apresentar o calendário, criado pelos homens no decorrer da história, para elas o memorizarem. Como já dito por Vigotski (2009b), é preciso considerar o contexto, construir com as crianças, identificar seus conceitos cotidianos, relacioná-los, ouvir o que elas pensam. Ou seja, trata-se de criar um ambiente em que a produção de significações seja possível.

No primeiro momento, apresento o que as crianças narraram e falaram sobre o tempo no início da pesquisa. Transcrevo excertos de falas das crianças que não estão, necessariamente, constituindo um diálogo. Na sala de aula da educação infantil, quando

⁴⁴ Para facilitar a leitura, fiz a opção de deixar as narrativas e as falas das crianças em itálico.

as crianças são interrogadas sobre alguma coisa, todas falam ao mesmo tempo. Assim, junto com a professora Vera, combinamos com as crianças que elas falassem uma de cada vez – usando o microfone confeccionado pela professora – dizendo no início seu nome, visto que seria difícil numa audiogravação identificar o autor da fala. A cada questão formulada, várias crianças se manifestavam para respondê-la; o microfone circulava entre elas. Na maioria das vezes, a fala de uma criança incita a fala do outro.

Nesse início, as crianças caracterizaram o tempo como sendo um fenômeno físico. Por exemplo, ao serem questionadas sobre o que é o tempo, algumas responderam:

Rosa: *É uma chuva. O relógio que passa.*

Claudia: *É o sol.*

Larissa: *É o sol.*

Hugo: *É o dia.*

(EA⁴⁵, 18/08/14)

Destaco a falada criança Kátia “*É o sol. O tempo faz o sol, chove com sol e faz um arco-íris*”. Ela não se contentou em dizer que era o sol, mas continuou a frase. E revela seu conhecimento sobre a formação do arco-íris, pois para tanto é necessário que a luz solar incida sobre as gotículas de água da chuva.

Ao se depararem com um tema tão abstrato, algumas crianças assumem não saber.

Joana: *Eu não sei.*

Gustavo: *Eu também não sei.*

Rafaela: *Eu não sei.*

(EA, 18/08/14)

Outras, ainda, se utilizaram das ilustrações do livro. Para a criança, principalmente se não alfabetizada, as imagens são muito fortes. E, uma vez que o livro tinha como título *O tempo*, elas, então, falaram sobre o tema a partir das imagens que foram mais percebidas.

Gustavo: *Acho que é uma bola.*

Claudia: *Acho que é um carrinho que roda.*

Clara: *Acho que são os números.*

(EA, 18/08/14)

Algumas crianças responderam fazendo uso de palavras que circulam no seu contexto.

⁴⁵ A sigla EA indica Encontro Audiogravado, seguida da data do encontro.

Flávia: *Acho que o tempo é uma girafa.*⁴⁶
 André: *Acho que é uma girafa.*
 Hugo: *Acho que é um balde.*
 Flávia: *Acho que é uma cadeira.*
 (EA, 18/08/14)

Nesses casos, mesmo quando questionei qual era a relação que estabeleciam desses objetos com o tempo, elas responderam não saber. Como destacado por Vigotski (2009b), a criança busca elementos do mundo real para definir o conceito. Mesmo não sabendo responder o que é o tempo, elas buscaram palavras que já conheciam. Olharam à sua volta na sala de aula e foram usando o nome de objetos que viam.

Nessas falas, encontramos o que Vigotski (2008, 2009b) denomina de estágio sincrético do pensamento, fase da imagem sincrética. A criança caracteriza o objeto, no caso o tempo, com palavras sem “nexo”.

Já Carlos respondeu: *“Tem que ter o tempo para a Terra girar e virar uma noite. Passa o dia e ...chega a noite. Quando é dia no Brasil, é noite no Japão”*. Sua resposta se diferenciou das demais, isso me instigou.

Ao ser questionado sobre as informações que sua resposta continha, Carlos afirmou que a professora de outra escola tinha lhe ensinado. Isso evidencia o quanto a criança se apropria daquilo que lhe faz sentido e torna clara a importância do professor nessa faixa etária, pois, muitas vezes, aquilo que ele fala é, de certa forma, apropriado pela criança, constituindo o conhecimento científico.

O conceito do tempo foi narrado e falado pelas crianças como um fenômeno físico, fazendo uso de palavras do cotidiano, de experiências escolares anteriores, das ilustrações do livro. Ao entrarem em contato com um novo conceito, nesse caso, o tempo, as crianças buscam respostas que não são científicas, mas aos poucos podem avançar dos conceitos espontâneos para os conceitos científicos. “Os conceitos científicos também se desenvolvem e não são assimilados de forma acabada, é ilegítimo transferir conclusões baseadas em conceitos espontâneos para os conceitos científicos, e todo o problema deve passar por verificação experimental” (VIGOTSKI, 2009b, p. 242).

Portanto, faz-se necessário, num primeiro momento, investigar o que as crianças já sabem sobre o conceito a ser trabalhado. É surpreendente, quando damos a elas a

⁴⁶ Na sala de aula há uma caixa cheia de animais de plástico, que medem, em média, 20 a 25 cm cada um; e a girafa é um dos preferidos pelas crianças. Inclusive, por muitas vezes, a professora Vera disse que a turma deveria chamar “turma dos animais”, porque todos gostavam muito deles. Todo início de ano a escola tem a prática de escolher um nome para a turma, juntamente com as crianças e as famílias. O nome da turma era “Turma da amizade”.

oportunidade de falar e partimos de tais conhecimentos para possibilitar o avanço da aprendizagem. Foi nessa perspectiva que trabalhamos. A cada encontro com as crianças, replanejamentos foram se fazendo necessários, porque o que as crianças traziam de ideias, de sugestões, de questionamentos também era considerado. Assim, suas palavras eram importantes para sinalizar-nos sobre o processo de elaboração conceitual.

Depois de algumas conversas sobre o tempo, as crianças já começaram a associar o tempo com o passar das horas e o passar das horas com o relógio. A construção de um conceito não pode ser imposta, mas deve, sim, ser um processo de elaboração compartilhado com o professor e com as outras crianças. Nas narrativas e nas falas seguintes, podemos identificar indícios de que as crianças foram avançando no conceito de tempo, trazendo para a roda de conversa o relógio, as horas e o horário de alguns eventos.

Rosa: O relógio serve para ver as horas que vai aos lugares e se está atrasado para o trabalho.

Joana: Não pode se esquecer do relógio quando quer ir para algum lugar, porque esquece as horas. Às vezes, minha mãe se esquece de olhar no relógio e aí ela fica atrasada. Tem dia que ela vai à igreja e aí não olha no relógio, então, ela perde a igreja.

(EA, 28/08/14)

Clara: Dá para contar o tempo olhando no relógio.

Flávia: Se a gente não olhar no relógio, a gente perde a hora.

Kátia: A gente olha no relógio pra ver se não está atrasado para ir à escola.

(EA, 19/09/14)

Júlio: No relógio aparece a hora nos números.

Lucas: O relógio é importante para ver as horas. Para saber a hora da escola, da igreja, da casa.

Clara: É importante ter relógio para ver os tempos.

(EA, 14/11/14)

Essas falas revelam que as crianças são observadoras dos eventos que vivenciam e vão se apropriando dos discursos que circulam no seu meio social.

Mesmo sem o conceito potencial, por exemplo, de horas, a criança utiliza-se da palavra com um significado próximo ao do adulto e consegue se expressar de modo que o adulto entenda sua afirmação. Por meio da interação com os adultos, as crianças passam a fazer uso de um grande número de palavras, porém isso não significa que saibam o conceito delas na sua essência (Vigotski, 2008, 2009b). Esse processo ajuda na formação

do conceito potencial e é importante, mas a criança ainda não tem consciência dessa forma de pensamento.

Nas rodas de conversa, foi acentuada a questão de estar atrasado para ir ao trabalho, para ir à igreja ou à escola. É o relógio marcando o tempo cronológico e influenciando diretamente na vida das pessoas. Desde muito pequena, a criança já vivencia o controle do tempo cronológico e a pouca atenção ao tempo vivido. É hora de trabalhar... é hora de ir à escola... é hora de ir à igreja... No contexto escolar não é diferente: é hora do lanche... é hora de trocar os cantos... é hora de ir embora... é hora de ir ao parque... Cada ação é marcada por um tempo que deve ser obedecido, e o relógio existe para controlá-lo.

Clara: Tem que olhar no relógio pra ver se tem ir para a escola. Se tem que vir para a casa. Se é hora de ir para o lanche. Se é hora de trocar de canto de brinquedo.

Douglas: Sem o relógio não dá para saber a hora de ir ao mercado, hora de ir para a igreja, hora de ir para a escola.

(EA, 28/08/14)

As crianças, mesmo com idade entre 4 e 6 anos, já vivenciam esse controle tão rigoroso do tempo. Com o decorrer da História, a marcação do tempo foi sendo modificada drasticamente. Nos estudos de Thompson (1998), vimos que os povos primitivos desconheciam a noção de compromisso com hora marcada. A medição do tempo estava relacionada com as tarefas domésticas e com o trabalho. Hoje, por exemplo, a medição de tempo escolar segue um padrão, e as crianças precisam se adaptar a ele. Precisam almoçar na hora do almoço, mesmo sem fome; precisam dormir, na “hora do sono”, mesmo sem sono. O planejamento anual precisa ser entregue numa determinada data, mesmo que ainda não tenha sido possível reunir-se com todo o grupo para discuti-lo. Será que um dia vamos conseguir ajustar tais ponteiros?

Retomando as falas das crianças: ao serem questionadas se gostam mais do dia ou da noite, elas responderam considerando as atividades que mais gostam de fazer e a presença das pessoas que amam e perto das quais gostam de estar.

Hugo: Eu gosto mais do dia porque eu quero brincar.

Claudia: Eu gosto mais do dia para ir ao parque.

Clara: Eu gosto mais da noite porque dá pra ir ao cinema.

Lucas: *Eu gosto mais dos dois. De dia dá pra ir pra escola e de noite dá pra brincar em casa.*

Carlos: *Eu gosto mais da noite porque fico mais quieto, eu assisto filme, eu durmo com minha mãe.*

Joana: *Eu gosto da noite porque eu como pipoca com meu pai e dá para eu assistir filme.*

Diego: *Eu gosto dos dois. Porque dá pra ir ao parque de dia e de noite dá pra fazer cinema em casa.*

(EA, 19/09/14)

Ao falar, as crianças trazem o que é mais significativo para elas. No caso analisado, verifiquei a presença marcante do brincar. Nessa faixa etária, brincar é uma atividade essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento, além de proporcionar a elas motivação para desempenhar as tarefas.

As crianças sempre relatam que o horário do parque passa rápido. Mesmo estando no parque por uma hora, acham pouco, comparado às demais atividades que, muitas vezes, utilizam menos tempo. Entra, aqui também, a questão de que o tempo passa mais rápido quando fazemos o que gostamos. É o tempo sumário, conforme Nunes (1995). Ao trabalharmos um conceito com as crianças valorizando suas falas, temos a oportunidade de conhecê-las e propor atividades significativas para sua aprendizagem, dando importância não somente ao tempo físico, mas ao tempo vivido enquanto estão na escola.

Não basta apenas seguir um horário para as determinadas atividades, mas é preciso propor vivências significativas, que tragam aprendizagem e proporcionem interações entre as crianças e também entre elas e os adultos.

Quanto ao tempo físico, muitas conversas foram realizadas destacando o calendário, marcador desse tempo que circula no contexto social, familiar e escolar. E, conseqüentemente, na vida das crianças. Por isso, apresentei a proposta da construção de um calendário. Já me referi à importância de construí-lo com as crianças, considerando que nenhum conceito deve ser imposto, mas, sim, construído com elas.

No decorrer da atividade foi possível perceber o quanto as crianças já conhecem sobre estes marcadores de tempo e o quanto elas avançaram em suas aprendizagens. Ao questionar sobre o mês em que estávamos, Carlos logo disse “*É outubro*”. Depois, fui preenchendo os dias no cartaz. Ao chegar à última linha e colocar o número 31, Carlos afirmou “*Acabaram os dias*”, e as demais crianças confirmaram: “*Acabaram os dias*”.

Carlos já tinha o conhecimento sobre o nome do mês e sabia que o mês tem um determinado número de dias. Já para as demais crianças, a participação no primeiro momento foi pequena, o que mostrou a necessidade de trabalhar com o calendário.

No momento do registro dos eventos no calendário, questionei as crianças sobre o motivo da festa que iria acontecer na escola no mês de outubro. Muitas falaram: “*É o Dia das crianças*”. E Lucas completou: “*É dia 12*”. Por se tratar de um evento diretamente relacionado às crianças e também pelo fato de a professora já ter comentado sobre a festa daquele dia, elas demonstraram saber que dia 12 era para registrar “Dia das crianças”.

Cabe ressaltar que o trabalho pedagógico com as datas comemorativas nessa escola é sempre contextualizado, e prevalecem a discussão e a participação das crianças. O Dia das crianças e o do professor estão marcados no calendário para que sejam comemorados, mas tanto o professor como a criança devem ser respeitados e valorizados todos os dias. A escola proporciona atividades do interesse das crianças, respeitando as especificidades da Educação Infantil.

Retomando o calendário, registramos todas as atividades do mês e, diariamente, o calendário foi sendo consultado pelas crianças. Elas mostravam interesse em consultá-lo, principalmente naquele mês que tinha muitas atividades prazerosas para elas em comemoração ao mês da criança: dia do cinema com pipoca, dia do lanche especial, dia do brinquedo, dia do teatro, dia da pesca, dia do passeio ao Parque do bairro, passeio de trenzinho e dia da festa de aniversário. Enfim, as atividades que fazem parte do cotidiano da Educação Infantil da escola.

Com o passar dos encontros, no trabalho com o calendário de três meses: outubro, novembro e dezembro, foi possível identificar indícios de aprendizagens das crianças.

Nas Fotos 6 e 7, registro momentos de preenchimento do calendário.

Foto 06: Calendários dos meses de outubro e novembro, construídos junto com as crianças



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Foto 07: Foto do momento em que as crianças faziam o registro conforme a orientação feita da pesquisadora⁴⁷.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Observa-se que começaram a aparecer nas falas o tempo verbal e o vocabulário que representa o passado (ontem), o presente (hoje) e o futuro (amanhã) e os marcadores temporais (antes, depois...), ou seja, falas de acordo com o tempo físico, anotado no calendário. Conseguiram ter compreensão da sucessão dos dias e dos meses.

Diego: *Ontem choveu de madrugada.*

Carlos: *Ontem teve chuva.*

(EA, 03/11/14)

Carlos: *Hoje tem aula. Amanhã não tem aula.*

⁴⁷ A orientação para a realização da atividade foi: primeiro, pintar de vermelho o dia que tem aula e de amarelo o dia que não tem aula; segundo, fazer um desenho que representasse se o dia estava com sol ou chuva.

Diego: *Depois do 29, vem o dia 30.*

Flávia: *Amanhã, não tem aula, eu vou sair da minha casa e vou à casa da minha tia nadar, se tiver sol.*

Lucas: *Hoje é dia 29. Amanhã vai chegar no 30 e vai ter outro calendário e vai chegar outro mês.*

(EA, 28/11/14)

Voltando sempre às páginas do livro *O tempo*, fui trabalhando o tempo passado, o futuro e o presente.

Quanto ao tempo passado, ao conversar sobre o dia que passou, Lucas disse “*se já passou, é porque já é outro dia.*” E o grupo todo afirmou que o que passou não tem jeito de voltar no tempo. É a “sequência irreversível dos acontecimentos tanto sociais como naturais” (ELIAS, 1998, p. 10). Ou, como diz Nunes (1995), é a irreversibilidade do tempo físico e vivido.

Carlos diz: “*Só se a gente fizer uma máquina do tempo*”, mas Flávia logo fala: “*Não existe máquina do tempo*” e Carlos: “*Só se a gente construir*”. E Diego complementa: “*É só a gente fazer*”.

Antes mesmo de apresentar a proposta da máquina do tempo, que constava em nosso planejamento, o grupo lançou essa proposta, que logo foi acatada, e a máquina do tempo logo estava pronta na sala. Utilizamos tecido, um varal, prendedor de roupas e um brinquedo da sala. Pronto, a máquina do tempo estava funcionando.

Essa atividade de brincar com o mundo da fantasia encanta as crianças dessa faixa etária. Vygotsky (1984) considera o ato de brincar como fonte de produção de desenvolvimento e de aprendizagem, consideração reforçada por Rego (2013). Para a criança, um tecido pendurado representa uma máquina do tempo, e o barulho de um brinquedo significa que a máquina está ligada. É uma ilusão, uma imaginação, mas por alguns minutos foi a maneira encontrada por elas para realizar um desejo impossível: voltar no tempo, ao tempo em que eram bebês.

O combinado da brincadeira era: ao sinal de máquina ligada, as crianças passariam pela máquina e sairiam do outro lado “bebês”. Muito rápido o mundo da imaginação se fez presente: as crianças entravam de um lado, entre os tecidos, andando; e saíam do outro lado, engatinhando. Uma das crianças saiu, inclusive, chorando como um bebê.

Na faixa etária da educação infantil, a imaginação, como afirma Vigotski (2009a), é um processo que se manifesta com toda eficácia na brincadeira. Foi realmente o que ocorreu.

Foto 08: uma das crianças saindo da máquina do tempo, engatinhando.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

No final da brincadeira, ao serem indagados sobre o tempo passado, Diego logo foi dizendo: *“Não dá para voltar no tempo que passou, porque não existe máquina do tempo”*.

Tomando como base as atividades realizadas no mês de outubro, questionei: *“É possível voltar lá no dia que teve cinema com pipocas?”*.

Kátia: Não dá, porque já passou o dia.

Flávia: Não dá, porque este dia já passou, e uma máquina do tempo é muito difícil.

Carlos: Se a gente fizer a mesma coisa, aí vai voltar.

Rafaela: Só volta o que a gente fez.

Marta: Não dá para voltar.

Hugo: *Não dá para voltar no dia do cinema com pipoca e nem no dia da pesca.*

Carlos: *Não dá. Já acabou o dia da pesca.*

(EA, 10/10/14)

Essas falas evidenciam a apropriação, pelas crianças, da irreversibilidade do tempo (ELIAS, 1998; NUNES, 1995).

Durante toda a conversa, o calendário exposto na sala serviu de apoio. As crianças saíram de uma situação imaginária e tomaram como base o calendário e as atividades que elas haviam realizado para falar que o que passou não volta mais, é passado. Nessas falas é possível identificar duas percepções das crianças: o tempo não volta, é passado, mas o produto das ações, aquilo que foi feito, permanece, como dito por uma das crianças: “*Só volta o que a gente fez!*”.

O que foi feito fica na lembrança: o cinema com pipoca, a pesca... Ou, então, repetir as ações, fazer a mesma atividade, mas não será o mesmo dia, conforme insistiu Flávia, ao dizer:

Dá para voltar no mesmo dia só que não é o dia meeeeeessssssmo, só dá para fazer o que a gente fez no dia do cinema. Aí a professora Vera fala para a Mara que a gente vai assistir ao vídeo de novo, o mesmo filme, na mesma sala. A gente vai saber que é o cinema com pipoca. (EA, 10/10/14)

Flávia coloca a possibilidade de fazer a mesma atividade, mas não será o mesmo dia.

O tempo passado foi tratado com situações do cotidiano das crianças, e elas foram concluindo que o passado é um tempo que passou e não tem possibilidade de voltar. Cabe ressaltar que o tempo passado pode voltar, pela narrativa, quando narramos os fatos já vividos.

“O tempo da gente é agora. É o tempo presente. E a gente nem sente”. São frases do livro *O tempo* (p.15) que nos possibilitaram o início da discussão sobre o que seria o tempo presente. O tempo do agora.

Voltando para o calendário exposto, vimos o dia presente, o dia em que estávamos na sala, em roda, conversando sobre o tempo. Chamei a atenção das crianças para o dia da visita ao aquário, fato que iria acontecer dentro de alguns dias. Afirmei que o dia do aquário ainda iria chegar e se eles sabiam o nome desse tempo, o tempo que ainda vai chegar.

Flávia: *Eu não sei!*
 Diego: *Chama ainda.*
 (EA, 03/11/14)

Como reinou o silêncio, eu disse que se chama futuro.

Carlos: *Futuro!!!!!! Não passou ainda é futuro? O dia de ir ao aquário não chegou, é o futuro.*
 Carlos: *O futuro é o que ainda vem.*
 Rosa: *Futuro é o aquário.*
 (EA, 03/11/14)

Para definir futuro, algumas crianças usaram palavras que representam o tempo que ainda ia chegar. Carlos se mostra no verdadeiro movimento de elaboração conceitual, é a circulação da palavra produzindo significação. Já Rosa define como “aquário”, uma vez que tal atividade vai acontecer no futuro.

Cabe registrar o papel do adulto, do professor como mediador na construção do conhecimento. As crianças não chegaram na palavra “futuro” sozinhas, foi necessária minha intervenção. Há momentos em que a intervenção e a nomeação se fazem necessárias para garantir o avanço na aprendizagem das crianças. A palavra fica carregada de significações: “Não passou ainda é futuro?”.

Então, ao ouvir a palavra “futuro”, as crianças ficaram pensativas: o que seria isso? Tomando como base o evento do calendário, foi possível dar um significado: “é o que não passou...”. Ao falarmos mais sobre a palavra “futuro” e dar alguns exemplos, as crianças foram dando significado a ela, que, no primeiro momento, representou um som vazio, sem significado; ou então, com um significado equivocado, afirmando que futuro era aquário. É o início de um processo de elaboração conceitual de futuro.

O fato de o calendário estar exposto com as atividades do grupo facilitou a compreensão do tema tratado. As crianças sempre se voltavam para ele, para as atividades de que já tinham participado e para as de que ainda iriam participar. As noções de passado e de futuro foram sendo construídas, apropriadas, tendo significado.

No decorrer da discussão, também surgiram os problemas vivenciados pelas crianças, como, por exemplo, a falta de água que estava ocorrendo no bairro. Ao propor para as crianças desenharem sol ou chuva para cada dia do mês, apresentei à sala a temática da falta d’água.

Quando perguntei à professora Vera sobre o que tínhamos para novembro, para minha surpresa, Carlos e Diego disseram “*chuva*”. Aparentemente parece uma palavra sem sentido, mas não é! Eles querem muita chuva para não faltar água.

Carlos: *Sabe qual é o meu maior desejo? Que chova de manhã até de noite.*

Diego: *Eu quero que chova até o dia inteiro.*

Carlos: *Tem que chover para encher o rio, porque está acabando a água.*
(EA, 03/11/14)

Ao narrar, como nos afirma Passeggi (2014), a criança dá sentido às suas experiências e expõe seus pensamentos e suas aflições. Se elas não têm a oportunidade de serem ouvidas, o trabalho pedagógico perde o sentido, e os conceitos passam a ser impostos ou ficam sem compreensão. A falta d'água era uma aflição para a criança que se colocou, porque corríamos o risco, inclusive, de suspender as aulas se não houvesse água.

Num primeiro momento, parece que a criança não está atenta à atividade, pois o assunto eram os eventos do mês, mas uma delas diz “*chuva*”. Mas, ao ouvi-las, entendemos por que acham que o evento mais importante do mês é que haja muita chuva. Ao final do mês, chegamos à conclusão de que faltou chuva: o rio ainda estava vazio e em algumas casas ainda faltava água. Portanto, o contexto produz significações à palavra.

Após algumas atividades discutindo sobre o tempo passado, presente e futuro, propus a elas definirmos o que seria, então, cada tempo. Assim ficou definido pelas crianças⁴⁸:

PASSADO: é o tempo que já passou. O tempo que não volta mais, só pode voltar o que a gente fez.

PRESENTE: é o que a gente está fazendo agora.

FUTURO: é o que ainda vai chegar.

(EA, 03/11/14)

A definição dos três tempos foi concluída com as crianças depois de muitas conversas sobre o tema. Isso me remete a Vigotski (2008, 2009b), sobre a importância da palavra na elaboração conceitual e a importância de esse processo não ser mecânico e concluído pelo professor – o professor fala e o aluno escuta e repete. Antes de chegarmos à fase da definição, as crianças tiveram muitas oportunidades de falar e de narrar sobre os diferentes tempos, com base nas suas vivências e também no calendário fixado na sala que por nós foi construído.

⁴⁸ As crianças falaram e eu fiz a gravação.

As definições das crianças se aproximam das definições de Bicudo (2003). A autora define o passado como o presente que já foi o futuro como algo que ainda não é o presente e o presente como o tempo que existe enquanto uma ação se efetua.

Passado, presente e futuro não se tratam apenas de um tempo marcado pelo relógio. Bicudo (2003) ressalta a importância do tempo vivido, com medos, com angústias, com insegurança. Também podemos encontrar estes sentimentos nas falas das crianças, como por exemplo, nas suas preocupações em relação à falta d'água, a ansiedade por esperar o dia de visitar o aquário.

Trabalhar com a questão do tempo não diz respeito somente a informar às crianças sobre as convenções existentes na sociedade (dia, mês, ano, horas, minutos, segundos e dias da semana), mas envolve também dar a elas a oportunidade de viver esses tempos, de narrar o que lhes acontece, de dar sentido para suas percepções e construir os conceitos.

Duas outras atividades trataram da questão da história: Como o homem marcava o tempo antes de existir o relógio? Perguntei às crianças: “*Antes de existir o relógio, como o homem marcava o tempo?*”

Lucas: *Olhando.*

Selma: *Olhando para onde?*

Douglas: *Colocando na lousa.*

Selma: *Colocando o que na lousa?*

Muitas crianças falaram: *Os números.*

Rosa: *O relógio.*

Joana: *Ela já falou que ainda não existia o relógio.*

Lucas: *Olhava lá fora. Olhava o tempo.*

Diego: *Quando cai temporal o sol dorme, dorme um pouquinho.*

Lucas: *Quando é o dia inteiro que vai chover, ele dorme muito.*

(EA, 14/11/14)

As crianças percebem que olhar para o tempo – se tem chuva ou não, se tem sol ou não – é uma forma de marcar o tempo, e, metaforicamente, “*o sol dorme*” e, dependendo, “*dorme muito*”. Porém, não falaram sobre a ampulheta nem sobre o relógio

de sol porque ainda não tiveram a oportunidade de conhecer estes dois instrumentos e, portanto, não sabiam falar sobre eles.

Quando apresentei a ampulheta e expliquei como ela funciona, as crianças logo entenderam. Douglas falou: *“Ampulheta é assim, se você virar a areia desce, quando a areia termina o tempo acaba”*. Ao observarem a areia descendo, as crianças exclamavam: *“Que demora! Nossa, é muito legal! Que legal! Quando acabar, será que vai ser a hora do lanche?”*⁴⁹

Após brincarmos com a ampulheta, as crianças entenderam que o tempo era marcado pela areia. Elas observavam atentamente o movimento da areia. No decorrer da atividade, uma das crianças sugeriu a água junto com a areia.

Diego: *Já pensou se tivesse água junto com a areia?!*

Joana: *Não ia dá...*

Diego: *Ia ser muito divertido!*

Joana: *Mas ia ser muito mais rapidão.*

(EA, 14/11/14)

Depois da brincadeira com a ampulheta, questionei as crianças sobre como seria a vida do homem sem o relógio, utilizando a ampulheta para marcar o tempo. Lucas rapidamente respondeu: *“Era muito ruim!!!!”*. Diante da rapidez da resposta, questionei o porquê da sua opinião, e ele logo disse: *“Porque sem relógio não dá para saber quantas horas são. Não dá para saber a hora de ir ao mercado, na igreja, na escola”*.

Imagina nossa vida hoje, com a rotina que temos, termos o tempo controlado por uma ampulheta. Não seria nada fácil, pois já fomos condicionados ao tempo do relógio mecânico e vivemos em uma sociedade também assim. Então, perguntei para as crianças: *“Vocês acham que o relógio é importante? Por quê?”*

Hugo: *O relógio é importante para ver as horas.*

Clara: *É importante ter o relógio para ver os tempos.*

Flávia: *É importante porque tem que olhar no relógio para não ficar atrasado para ir à escola, para o trabalho. Sempre que for sair, tem que olhar no relógio para não perder as horas.*

Joana: *É importante para marcar o tempo de ir à igreja, ir ao shopping, ir pro médico.*

Larissa: *Tem que olhar no relógio para ir para a escola.*

⁴⁹ Nossa atividade estava acontecendo por volta das 13h45, e o horário do lanche era às 15h.

(EA, 14/11/14)

As crianças avaliam o relógio como importante, e em suas falas identifico o tempo físico, marcado mecanicamente pelo relógio, presente no cotidiano delas. O tempo todo elas se deparam com situações de hora da escola, hora de ir ao *shopping*, hora do trabalho, e tais horas são marcadas no relógio. Então, o relógio é importante, porque marca esses diferentes tempos. Já na ampulheta é possível determinar apenas um período do tempo (uma hora, por exemplo), daí a fala de Lucas: *“porque sem o relógio não dá para saber quantas horas são”*.

Em relação à atividade de construção do “relógio de sol”, trago algumas fotos, seguidas das falas das crianças.

Foto 09: O “relógio de sol” confeccionado na sala



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Rosa: *Se chover, tem que pôr o relógio para dentro.*

Joana: *Não ia dar para ver as horas.*

Rosa: *É, não ia dá.*

Flávia: *Quando não tinha relógio, tinha que fazer sol.*

Joana: *Podia pôr o relógio para dentro de casa, só que não ia funcionar.*

(EA, 28/11/14)

É possível verificar uma lógica no pensamento das crianças. Com chuva, precisa proteger o relógio, deixando-o dentro de casa, mas não seria possível ver as horas. Logo, Flávia conclui que *“tinha que fazer sol”*. Mais um conceito sendo construído com as crianças: para ter o funcionamento do relógio de sol, se faz necessário ter o sol. Chamamos a atenção também o papel da palavra nesse processo de produção de significações. A

fala de Joana “Não ia dar para ver as horas” mobiliza a concordância de Rosa: “É, não ia dar”.

No decorrer da atividade, Lucas sugeriu: “*Eu vou marcar onde está a sombra*”. Então eu disse a ele para pegar um giz de cera e marcar no papel. As crianças realmente participavam das atividades, porque eu sempre acolhia suas sugestões.

Com a sombra marcada no papel, elas identificaram mais fortemente que ela “andava”.

Lucas: *Nossa, a sombra vai mudando de lugar.*

Flávia: *A sombra anda.*

(EA, 28/11/14)

Aqui é possível verificar mais um indício de aprendizagem sobre o relógio de sol: é a sombra que indica o passar do tempo. Em nenhum momento foram ditos tais conceitos para as crianças. Apenas começamos a fazer o experimento, e elas, por meio da observação, foram tirando as conclusões no grupo, foram vivendo experiências no sentido larrosiano (LARROSA, 2002).

Questionei-as sobre o que elas achavam dessa forma de marcar o tempo, e elas responderam:

Joana: *É muito fácil.*

Lucas: *É difícil, porque tem que ver onde está a sombra e onde está o pau. Se o pau não mudou de lugar... se o pau não voou... se ninguém pegou o pau...*

Rafaela: *Nossa, é difícil, tem que ir até onde está o pau para saber que horas são.*

Claudia: *O tempo todo tem que olhar onde está a sombra.*

Joana: *Que difícil, porque o homem tinha que toda hora ver se o sol abaixava ou não ou então se ia chover.*

(EA, 28/11/14)

Realmente faz sentido elas acharem difícil, pois nossa sociedade tem como referência o relógio para a marcação do tempo. Olhar no relógio, nesse caso, é bem mais fácil do que construir um relógio de sol. Mas as crianças entenderam que era um processo histórico. O relógio é uma invenção do homem para facilitar a marcação do tempo, mas antes não era assim. É a história do conceito e dos instrumentos de medida utilizados pelos homens que vai sendo apropriada pelas crianças.

Observando o experimento, conversando com os colegas, comigo e com a professora Vera, as crianças foram tirando suas conclusões. E lembraram-se também que existem os dias de chuva.

Muitos conhecimentos estão nas falas das crianças. Participando de uma atividade com intencionalidade pedagógica, elas chegam ao conhecimento do funcionamento do relógio de sol e, até mesmo, percebem as dificuldades encontradas nos dias de chuva pelos povos antigos.

Ao final da atividade, as crianças demonstraram ter gostado muito da representação de uma construção histórica da medição do tempo. Rafaela afirmou: “*Muito legal, porque agora eu sei como era o relógio bem antes do nosso tempo*”. Ao serem questionadas sobre o que acharam da atividade, deram respostas apreciáveis.

Lucas: *Eu achei muito legal porque a gente fez um relógio de sol.*

Diego: *Foi muito legal e da hora. Foi divertido fazer o relógio de sol.*

Rafaela: *Legal, porque agora eu sei como era o relógio bem antes do nosso tempo.*

Rosa: *Gostei de fazer esse relógio que eu nunca vi.*

Joana: *Gostei de tudo. Gostei que a gente fez o relógio.*

(EA, 28/11/14)

Ao imitar como o relógio de sol funcionava, as crianças tiveram acesso ao conhecimento de uma forma antiga de contagem do tempo.

Após essas duas atividades, alguns familiares procuraram a professora Vera para contar que as crianças em casa estavam perguntando e querendo pesquisar sobre as diferentes formas de marcar o tempo. A professora Vera ressaltou “o trabalho despertou nas crianças a curiosidade, o interesse pela pesquisa” (diário de campo da pesquisadora, 12/12/2014). As crianças são epistemologicamente curiosas⁵⁰, como dizia Freire (2013, p.33):

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimentos, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a

⁵⁰ As estratégias utilizadas no decorrer dos encontros e a forma como a professora Vera desenvolve sua rotina pedagógica contribuiriam para despertar tal curiosidade.

curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele o que fazemos.

Além da criatividade, ressalto a satisfação das crianças pelo novo conhecimento. Tal satisfação também ocorreu com o trabalho que fizemos com as fotos de quando elas eram bebês. Foi um momento de falarmos sobre o tempo vivido. Tempo esse que aprecia os eventos vividos e as marcas deixadas.

Ao propor para as crianças uma roda de conversa com a presença de um bebê de nove meses e a confecção de um cartaz com fotos de quando elas eram bebês, eu tinha como objetivo trabalhar o tempo vivido.

Na roda de conversa com a presença de um bebê do Agrupamento I da escola, as crianças ficaram encantadas. No início tocaram o bebê, disseram que ele era lindo, fizeram graças para ele rir, cantaram, falaram, perguntaram e narraram.

Flávia: *Ele anda?*

Joana: *Não, ele engatinha!*

Selma: *O que vocês se lembram de quando eram bebês?*

Hugo: *Quando eu era bebê, eu era tão bonzinho que papai e a mamãe me adoravam.*

Júlio: *Eu era bem pequenininho.*

Clara: *Eu mamava chupeta.*

Lucas: *Eu não me lembro.*

Maísa: *Eu não me lembro.*

Gabriela: *Eu não me lembro de nada.*

Joana: *Eu lembro que eu chorava muito e meu pai me colocava no berço do meu quarto. Quando eu era bebê meu pai me comprou uma caixa de bombom de surpresa. De noite meu pai tinha chegado do trabalho com a caixa de bombom. Aí meu pai chegou e disse que a caixa de bombom era para eu trocar com a chupeta. Aí eu troquei. Dei a chupeta para meu pai. Eu não sei como eu troquei a mamadeira.*

Larissa: *Eu estava na barriga da minha mãe.*

Lucas: *Quando eu era neném eu dormia no meu próprio quarto. Eu nem chorava. Eu tenho um álbum de foto de quando eu era neném.*

Hugo: *Eu dormia muito, brincava e fazia muita bagunça.*

Diego: *Eu tomava leite no peito da minha mãe e depois eu cresci e comecei a mamar na mamadeira. Passou um tempão, um ano, dois e eu comecei a comer papinha.*

Claudia: *Eu morava lá em Sumaré com meu tio. Minha irmã que ficava comigo e pegava no colo.*

Flávia: *minha irmã me carregava. Tenho muitas fotos de quando eu era bebê.*

Gabriela: *Não lembro. Não tenho foto em casa.*

(EA, 18/09/14)

Ao narrar sobre quando eram bebês, as crianças nos contam sobre suas próprias experiências em relação ao tempo. E operacionalizam diversas ações: “de lembrar, de refletir, de projetar-se no futuro, encontrar alternativas que incidem sobre seu desenvolvimento como ser social e histórico” (PASSEGGI, 2014, p. 140). Tais narrativas nos permitem conhecer suas lembranças – ou a falta delas – sobre um período da sua história e também permite às crianças um momento de retomada do tempo vivido. Para o professor, é um momento de conhecimento humano sobre as crianças.

Ao narrar, as crianças nos mostram algumas dimensões de sua temporalidade. Ao terem a oportunidade de narrar sobre quando eram bebês, nos mostram a dimensão da memória do passado: “*Eu era bem pequenininho*”, “*Eu estava na barriga da minha mãe*”, “*Eu mamava chupeta*”, “*Eu tomava leite no peito da minha mãe*” ou “*Minha irmã me carregava*”. Quanta afetividade expressa nas suas relações interpessoais, com as pessoas que lhe são queridas: a mãe, o pai, o tio, a irmã!...

Algumas crianças já narram com mais detalhes e revelam uma linha do tempo cronológico, como, por exemplo: “*Eu tomava leite no peito da minha mãe e depois eu cresci e comecei a mamar na mamadeira. Passou um tempão, um ano, dois e eu comecei a comer papinha*”. Lamento porque não o indaguei para continuar sua narrativa até os dias atuais, quando começou a comer arroz, feijão, frutas; e também sobre como será sua alimentação no futuro, quando for grande.

Outro ponto a registrar é que as crianças, ao narrarem, imprimem uma ordem temporal e um significado para o mundo, para o contexto onde vivem. A narrativa de Joana tem encadeamento lógico e causal: ganhou o bombom porque trocou a chupeta. As falas anteriores nos relatam como é a vida dos bebês: eles engatinham, mamam mamadeiras, dormem muito, mamam no peito das mães, estiveram na barriga da mãe,

ficaram no colo, fizeram bagunça... Tais afirmações nos mostram a cultura do contexto de onde a criança vive.

A investigação que faz uso das narrativas de vida como produção de dados tem um duplo mérito: levar o sujeito a contar sua história e a produzir um conhecimento mais elaborado sobre o mundo e sobre si mesmo. De modo que, ao se abrir um espaço para que a criança fale de sua experiência, multiplicam espaços de produção de conhecimento e de formação humana. (CONTI; PASSEGGI, 2014, p. 150)

No segundo momento, após montarmos um cartaz com as fotos das crianças de quando eram bebês, elas demonstraram grande interesse. Foi uma oportunidade para contarem sobre as suas histórias e tomarem consciência do tempo vivido.

Enquanto colavam as fotos no cartaz, as crianças falavam:

Joana: *Muito legal.*

Rosa: *Ela está linda, vermelhinha!*

Hugo: *Ele estava com catapora.*

Todas as crianças: *Que lindo! Quero ver! Que fofo! Linda, Linda! Que bonitinho!!!! Olha!!!*

(EA, 29/09/14)

Em um dos momentos, eu mostrei uma foto minha com meu marido, que, na época da foto, era meu namorado.⁵¹ Rosa logo disse: “*É o seu ex-marido!*”. O contexto em que essa criança vive marca fortemente sua história, seu desenvolvimento, sua aprendizagem... Tal criança passa por um problema sério de relacionamento entre a mãe e o ex-marido, que é seu pai. Então, ela não teve dúvida, ao me ver na foto com um homem, ela logo afirmou ser o meu ex-marido.

Douglas falou, enquanto eu colava suas fotos: “*Você sabia que meu avô é pai do meu pai?*”. É a criança revelando que já consegue estabelecer relações temporais entre os membros da família.

Com o cartaz de fotos pronto, conversamos sobre elas e as crianças produziram um texto coletivo. Fui a escriba do texto que segue:

As fotos mostram a gente quando era criança e bebê.

A gente cresceu e veio para a escola.

Mostra quando a gente tinha um ano, dois anos, três anos, quatro anos, seis anos e a gente veio para a escola.⁵²

Quando tem férias tem saudade da escola.

Nas fotos era criança e quando a gente crescer escolhe o que a gente quiser. O trabalho que quiser fazer.⁵³

⁵¹ Eu e a professora Vera já havíamos conversado com as crianças que nossas fotos seriam de nós já adultas, porque, quando éramos bebês, nossas famílias não tinham máquina para fotografar.

⁵² As crianças pararam de contar no número seis, porque era a idade máxima do grupo.

⁵³ O texto coletivo foi escrito nos encontros dos dias 26/09/14 e 03/10/14.

As crianças tiveram a percepção de que já foram bebês, cresceram e, quando forem adultas, vão trabalhar. Ao afirmarem “*a gente cresceu e veio para a escola*” e “*quando a gente crescer escolhe o que a gente quiser. O trabalho que quiser fazer*”, podemos verificar tal percepção.

Há que se destacar a importância desses momentos de produção coletiva com as crianças. Elas rememoram os acontecimentos, refletem sobre eles, escolhem/negociam as melhores frases. São momentos de produção de conhecimentos. A presença da escola e o trabalho na vida adulta estão intensamente marcados nas falas das crianças.

Já relatei muitas atividades, mas há mais uma: *Meu livro do tempo*. Tal proposta já estava no planejamento por mim elaborado juntamente com a professora Vera e com a orientadora Adair.

A professora Vera já tinha em seu planejamento a construção do livro dos números, o livro das letras, o livro do grupo, e agora íamos construir o livro do tempo.

O livro do tempo está fortemente marcado pelo tempo vivido pelas crianças. No entanto, por unir narrativas e o desenho das crianças, optei por construir uma nova seção de análise.

Ressalto que o tempo da escola não pode ser apenas o tempo do relógio, o tempo físico, mas também o tempo da aprendizagem de cada um, o tempo de relacionar-se com os colegas e com o professor, o tempo de narrar suas experiências, o tempo de expor seus sentimentos, seus sonhos.

4.3 *Meu livro do tempo*: uma produção coletiva com as crianças... A finalização de um trabalho

Nessa atividade de produção do livro do tempo, as crianças registraram um pouco do seu tempo vivido, de seus sonhos e planos e se projetaram no futuro. Foram cinco encontros dedicados ao livro. As crianças desenharam cada página e, ao final, filmei-as falando sobre o livro, sobre sua vida.

Foram atividades que as crianças realizaram com muita motivação. Narro a seguiras etapas do trabalho.

Enquanto desenhavam as páginas do livro, as crianças falavam sobre o que desenhavam, conversando entre si, comigo e com a professora Vera. Em um dos encontros, conversaram também com a professora Adair, que estava presente.

Selma: *Hoje vamos fazer a primeira página do livro do tempo: Quando eu era nenê...*

Diego: *É igual à música: quando eu era neném, eu era assim... eu era assim... eu era assim... Eu fiz a maternidade e o pai levou flores para a mãe porque o bebê nasceu.*

Claudia: *Eu adoro desenhar...*

Flávia: *Eu vou fazer eu no carrinho.*

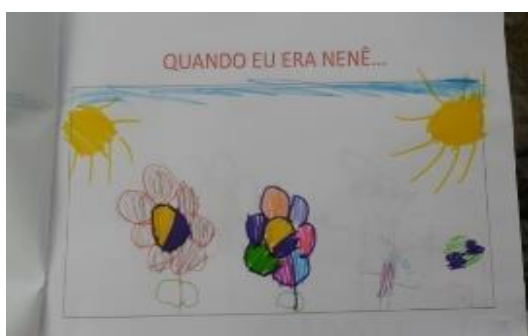
(EA: 02/12/14)

E assim foi construída a primeira página do livro. Seguem alguns desenhos das crianças juntamente com suas narrativas (Figuras 8 a 13).

Figuras 8 a 13: Primeira página do livro.



Quando eu era nenê minha mãe me levou para fazer um piquenique. (Gustavo)



Aqui eu fiz duas flores, uma casa, dois sóis, um céu. Aqui sou eu e eu era bebê. (Clara)



Quando eu era bebê minha mãe cuidava de mim. (Rafaela)



Quando eu era nenê: minha mãe, meu pai e eu. (Lucas)



Aqui sou eu no colo do meu pai e minha



Quando eu era pequena, meus pais meu

Fonte: Arquivo da pesquisadora – data do encontro: 02/12/14

Tanto nos desenhos quanto nas falas e narrativas observei a presença da família, principalmente da mãe. A presença do berço e do carrinho nos desenhos demonstra como os adultos carregam os bebês em alguns momentos e também revela que no quarto dos bebês tem berço.

As crianças demonstraram saber representar a pessoa humana. Desenharam a cabeça, os braços, as pernas, olhos, nariz...

Na segunda página do livro, “Hoje eu sou assim...”, as crianças desenharam como elas se veem atualmente. Douglas novamente afirmou: “*é igual à música quando eu era criança... criança...criança... eu era assim...*”. Nesse momento, o grupo todo começou a cantar a música, mesmo sem eu falar nada. Observei, então, o quanto a música tinha marcado o grupo.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) ressaltam, em dois momentos, a importância do trabalho pedagógico com a música. Afirmam que as propostas pedagógicas devem “favorecer a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (BRASIL, 2010, p. 25) e promover a interação com as diferentes revelações de música.

Por meio da música é possível proporcionar às crianças diferentes aprendizagens: o ritmo, o vocabulário, a fluência e, no caso desta pesquisa, ela foi disparadora para a discussão dos diferentes tempos da vida: bebê, criança, adulto e idoso.

Durante o desenho da segunda página, além de cantar a música, as crianças iam falando sobre o que estavam desenhando. Nas Figuras 14 a 19, trago alguns desenhos com as descrições das crianças sobre a segunda página do livro.

Figuras 14 a 19– Desenhos da segunda página do livro





Quando eu cresci: minha mãe, meu pai, uma árvore, um sol, uma nuvem e eu.
(Lucas)



Eu cresci e fui para a escola sempre passeando indo pro parque e pro bosque.
(Flávia)



Olha como eu sou hoje. Eu estava passeando no jardim. (Rafaela)



Aqui é eu como eu sou hoje. Estou segurando meu sobrinho. (Joana)

Fonte: Arquivo da pesquisadora- data do encontro 03/12/14.

Analisando esta página do livro, observei que, além da presença da família, aparece agora a escola. Para esse encontro, levei um conjunto novo de lápis de cor com 24 cores. As crianças ficaram encantadas, e tal encantamento ficou registrado nos desenhos. Muitas desenharam aves e uma delas, como mostra a Figura 16 (desenho de Rafaela), copiou o desenho da caixa de lápis de cor (o pássaro). Ficou um bom tempo com a caixa ao seu lado e não deixava nenhuma criança pegá-la, afirmando: “*Espera eu copiar o desenho*”.

Eu constatava que, ao tratar do tempo vivido, as crianças demonstravam fortes relações com as famílias e com a escola.

Nas duas próximas páginas, as crianças se projetaram para o futuro, desenhando e descrevendo sobre “Quando eu crescer quero ser assim” e “Quando eu ficar velhinho/a quero ser assim...”.

No decorrer da atividade, as crianças assim falaram:

Lucas: *Tem que fazer o telhado da casa, senão chove dentro dela.*⁵⁴ *Olha eu adulto com minha mãe. Selma, olha o cabelo da minha mãe.*

Lucas: *Olha o tamanho do meu bolo... Estou fazendo 26 anos.*

Flávia: *Eu estou de bengala.*

Carlos: *Eu fiz um cachorro e eu veterinário.*

Douglas: *Selma, me olha bem velhinho e eu estou indo tirar dinheiro na máquina de tirar dinheiro.*

Rafaela: *Desenhei eu saindo da cama, arrumando a cama e saindo para trabalhar.*

Hugo: *Fiz eu com roupa de piloto.*

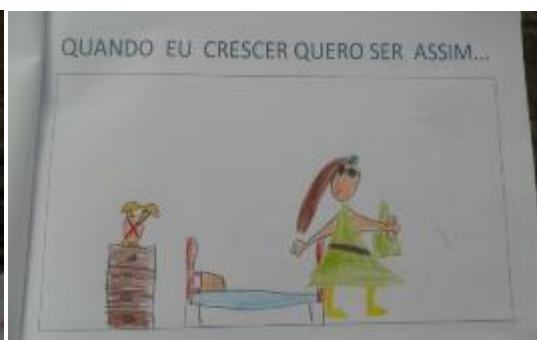
(EA, 09/12/14)

As crianças trazem, nos seus desenhos, o cotidiano delas, o que elas veem os adultos e os idosos fazendo. O caixa eletrônico recebe o nome de máquina de tirar dinheiro, o desenho da velhinha é com bengala, a rotina do dia é “*levanta, arruma a cama e sai para trabalhar*”. O tempo do futuro está intimamente ligado ao tempo vivido pelas crianças agora, às pessoas que convivem com elas. Nas Figuras 20 a 31 vemos como as crianças desenharam e como narraram e descreveram essas duas fases da vida.

Figuras 20 a 31 – Desenhos das páginas “Quando eu crescer quero ser assim...” e “Quando eu ficar velhinho/a quero ser assim”, de *Meu livro do tempo*

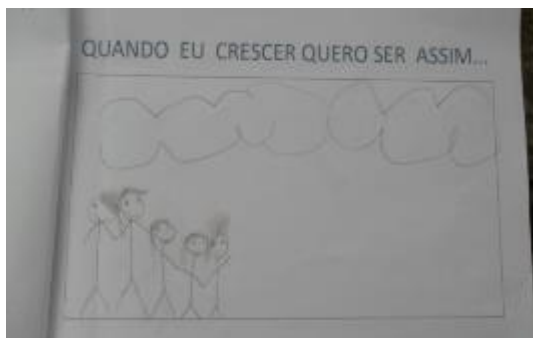


Esse aqui eu estava muito maior. Eu fiz duas flores, o cachorro e eu. (Clara)

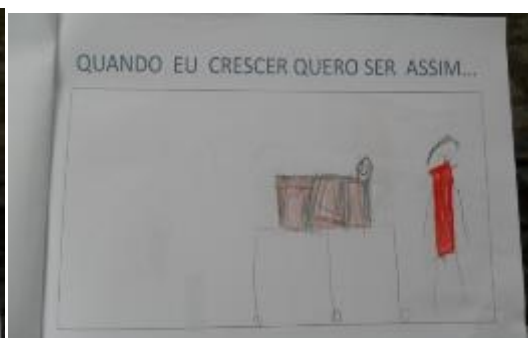


Quando eu fiquei adulta, sai para trabalhar. (Rafaela)

⁵⁴ Neste dia estava chovendo, e no momento de pintar o calendário falamos muito sobre a chuva.



Aqui sou eu com meu marido e meus filhos. (Joana)



Quando eu crescer quero ser veterinário e cuidar um montão de animais. (Carlos)



Eu, minha mãe, um bolo, uma nuvem e pronto!!! (Lucas)



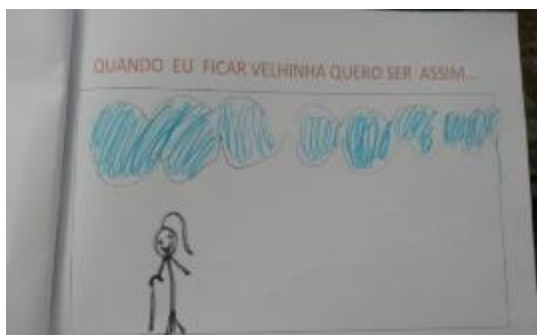
Eu cresci um pouquinho mais e queria ser veterinária para cuidar dos bichos melhor. (Flávia)



Então sendo velhinha... Usando uma bengala. Assim eu sou. (Flávia)



Quando eu for velhinho... Esse sou eu velhinho. Esse sou eu adolescente. Esse sou eu adulto e esse sou eu bebê. Eu estou andando no metrô. (Carlos)



Aqui sou eu velhinha usando uma bengala. Fim!!! (Joana)



Quando eu era velhinha, um bosque eu fui visitar. E fim! (Rafaela)



Quando eu era velhinho e fui morto e minha mãe ficou chorando. Fim. (Gustavo)



Quando eu era velhinha eu ficava sozinha. Fim. Acabou. (Rosa)

Fonte: Arquivo da pesquisadora – data do encontro: 09/12/14.

As crianças conseguem projetar-se para o futuro com muita tranquilidade. Ao fazer, nos mostram e nos contam um pouco de como está sendo a sua história, os fatos que vivenciam e o que já aprenderam. Ao projetarem-se, as crianças tomam como referência suas relações do cotidiano, o que veem os adultos e os idosos fazerem e falarem.

Ao falar sobre o livro, ou seja, apresentar o desenho através da palavra das crianças se colocaram por três caminhos. Um deles foi de contar o livro, como uma história, com apresentação, começo, meio e fim, como, por exemplo, a criança Rafaela (Figuras 32 a 36).

Figuras 32 a 36 – Desenhos do livro de Rafaela.



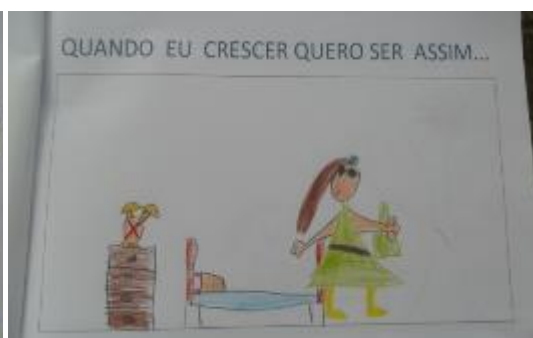
Oi, meu nome é Rafaela, e esse é meu livro do tempo.



Quando eu era bebê minha mãe cuidava de mim.



Como eu sou hoje... eu estava passeando no jardim.



Quando eu fiquei adulta... saí para trabalhar.



Quando eu era velhinha um bosque eu fui visitar. E Fim!

Fonte: Arquivo da pesquisadora – data da videogravação: 11/12/14

Rafaela, no meu entender, fez uma narrativa de sua vida, falando sobre o passado, o presente e o futuro, usando os tempos verbais corretamente para o passado e presente; o futuro ela indica como um tempo passado. Constata-se a presença da conjunção temporal “quando”.

Ficou evidente que, nos livros em que existe uma narrativa, há uma regularidade no uso dos tempos verbais para o passado (“era”, “tinha nascido”, “cuidava”, “colocavam”, “levou”, etc.) e o presente (“sou”, “é”).

Somente duas crianças conseguiram expressar o tempo verbal no futuro: “Quando eu crescer vou ser um jogador de bola. Quando eu for velho eu vou no banco tirar dinheiro.” (Douglas, EA11/12/14); “Quando eu crescer quero ser veterinário e cuidar de um montão de animais” (Carlos, EA, 11/12/14).

Outro modo escolhido para apresentar o livro foi descrevendo o que estava desenhado no papel, conforme Figuras 37 a 41.

Figuras 37 a 41 – Desenhos do livro de Joana



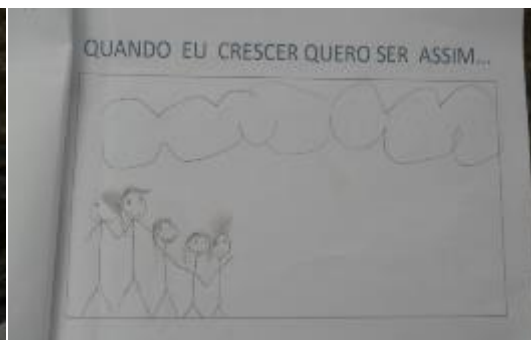
Meu nome é Joana.



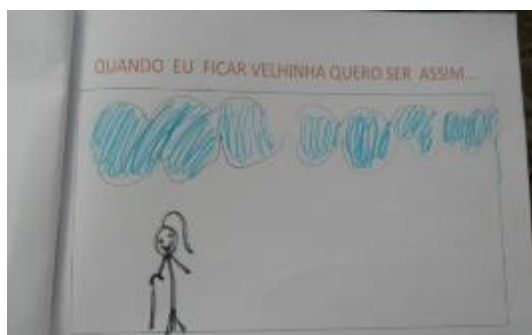
Aqui sou eu no colo do meu pai e minha mãe levando o carrinho.



Aqui sou eu como eu sou hoje. Estou segurando meu sobrinho.



Aqui sou eu com meu marido e meus filhos.



Aqui sou eu velhinha, usando uma bengala. Fim!!!

Fonte: Arquivo da pesquisadora – data da videogravação 11/12/14.

Observa-se nessa descrição, assim como em outras, que a criança sempre usa o tempo verbal no presente.

Algumas crianças (três) não quiseram falar. Apenas foram virando as páginas do livro, como foi o caso de Maísa (Figuras 42 a 46).

Figuras 42 a 46– Desenhos do livro de Maísa





Fonte: Arquivo da pesquisadora – data da videogravação 11/12/14

Silva (2002) analisa essas formas, afirmando que, em alguns momentos, a criança conta uma história a partir do seu desenho e, em outros, apenas dá nome aos elementos. Ocorreu também o fato de a criança não querer falar. Todas as formas foram respeitadas por mim e pela professora Vera.

Durante toda a atividade, deixamos as crianças falarem livremente, pois “a fala e o desenho se organizam mutuamente” (SILVA, 2002, p. 123). As crianças demonstravam satisfação em ir falando enquanto desenhavam. Ressalto que não eram falas esporádicas, mas versavam sobre as fases da vida que estavam sendo desenhadas.

A atividade de confecção do livro, mesmo sendo realizada em poucos encontros, motivou as crianças a participarem. Todas se envolviam com a proposta, a cada página iam contando sobre sua vida enquanto desenhavam, como já mencionamos. As crianças falaram e cantaram durante a produção de todos os desenhos.

Observei o quanto descreveram, narraram e desenharam sobre as marcas do seu tempo vivido. Ao desenhar, as crianças iam falando suas intenções representativas, que não necessariamente seriam as mesmas ao final do livro. Dependendo do contexto no qual as crianças falam do seu desenho, ele muda de representação.

Foram atividades registradas dentro de um tempo físico, marcado pelo relógio, entre uma hora e uma hora e meia, porém traziam o tempo vivido e o projeto de um tempo futuro. Por se tratar de temas da vida das crianças, as atividades ganharam “vida” ao serem realizadas. Então, mesmo a escola tendo tão presente o tempo do relógio, é possível considerar e valorizar o tempo vivido dentro de cada proposta apresentada.

Outro ponto a registrar é que a cultura, o contexto e as vivências foram referências para a construção do desenho e para as falas da criança sobre seu livro.

4.4 O encerramento: as crianças e a professora narrando sobre o que mais gostaram

No nosso último encontro, em roda, conversamos um pouco sobre todas as atividades que realizamos. Pedi para as crianças me contarem o que acharam das atividades que fizemos sobre o tempo. Trago aqui algumas falas:

Lucas: *Eu gostei de tudo. Gostei do calendário, do relógio do tempo, de desenhar, das fotos...Bom...de tudo!*

Gustavo: *Eu gostei de tudo. O mais legal de tudo foi pintar o calendário e os outros desenhos.*

Flávia: *O que eu mais gostei foi de fazer o nosso livro.*

Douglas: *Eu gostei de tudo. De desenhar, do livro, de cantar, do relógio de sol e também de fazer o livro do tempo.*

Diego: *O que eu mais gostei foi desenhar no meu livro e do relógio do tempo.*

(EA, 12/12/14)

Verifiquei que as crianças gostaram muito das atividades. Nesse último encontro, 15 crianças estavam presentes. Dez delas relataram “*gostei de tudo*” e, a seguir, citaram outras atividades, como, por exemplo: cinco crianças destacaram o relógio de sol; cinco destacaram o livro do tempo; cinco, a ação de desenhar; e quatro, o calendário. Cabe registrar que em todos os encontros as crianças participaram e demonstraram grande interesse pelas atividades propostas.

A professora Vera também narrou o que achou das atividades desenvolvidas:

As dinâmicas que você utilizou foram de acordo com o trabalho pedagógico que eu já desenvolvo com as crianças. O retorno das crianças foi ótimo. Elas foram muito além da escola. Os pais sinalizaram, com comentários, que as crianças estavam perguntando sobre o tema em casa. Aguçou a curiosidade deles sobre o tema. Isso foi muito bom também. Gostei que provocou a curiosidade de pesquisar. Várias mães me disseram que as crianças pediam para pesquisar sobre o tema tempo: tempo de vida, tempo de plantio, tempo que faltava para determinada coisa. O relacionamento com a Selma de outra forma, não é só a diretora da escola, é alguém que vem na sala e fica com as crianças. Com os pais isso também aconteceu. Mudou o olhar deles de “ela é a diretora”, eles reconheceram o seu trabalho em sala de aula com as crianças.

(EA, 12/12/14)

Depois de um longo tempo de convívio com as crianças, verifiquei que o tempo físico e o tempo vivido estão presentes no seu cotidiano e precisam ser tratados e considerados na escola, não separadamente, mas integrados.

A equipe escolar precisa considerar o tempo físico, marcado pelo relógio, quando se trata do planejamento escolar, porém, as vivências, as interações, o significado das propostas, o modo como o tempo está sendo vivido pelas crianças não podem ficar no segundo plano ou esquecidos.

As crianças têm muito a nos dizer e a aprender sobre o tempo. E, nós, os adultos da escola, precisamos nos sensibilizar para apresentar propostas que possam contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças que conosco convivem. Nos momentos da pesquisa, as falas das crianças e seus desenhos foram valorizados, considerando o contexto, a cultura e a história de cada uma delas. Durante os encontros, as crianças puderam dialogar, duvidar, discutir, questionar, compartilhar, sugerir, construir e avaliar. Houve momentos para as transformações, para o erro, para a construção do conhecimento, para a criatividade, para a música, para o desenho. As crianças, a professora Vera e eu tivemos a autonomia para pensar e refletir sobre o conhecimento referente ao tempo. Foi um espaço onde o conhecimento foi construído com significado.

São propostas assim que fazem o tempo vivido ter valido a pena. Não foi apenas o passar das horas, registrado no relógio, mas também o viver de cada hora – para as crianças e para Vera e para mim.

Ao chegar ao final deste estudo, uma síntese possível se refere ao quanto a interação das crianças com os adultos é relevante para a aprendizagem e desenvolvimento delas. A forma como me relaciono com as crianças, apresento o novo conhecimento, acompanho sua rotina na escola, planejo as atividades que contribuirão não só para a construção do conhecimento escolar, mas também para a vida. O homem vai se tornando homem convivendo com o outro. Não se trata apenas de cumprir uma tarefa no trabalho, mas sim, de contribuir para a formação da humanidade, agregar valores positivos na formação das crianças.

No decorrer dos encontros constatei o quanto as crianças aprendem interagindo com as demais no grupo, com a professora Vera e comigo. Tal aprendizagem não seria

tão significativa, se as crianças ficassem sentadas, uma atrás da outra, ouvindo a mim e a Vera.

Desenhar, narrar e falar... três ações presentes durante todo o tempo da pesquisa. As crianças demonstraram grande interesse pelos desenhos e por participar com suas narrativas e suas falas. O estudo teórico realizado afirmou que ambas as ações fazem parte da infância, são ricas em conhecimento e podem ser consideradas nos planejamentos dos professores e também pela Universidade, nas suas pesquisas.

Trabalhar com a elaboração de um conceito com as crianças é ir além do cumprimento de um programa de ensino: é também formá-los para a participação e para a investigação. A teoria ajudou-me a compreender o processo de elaboração dos conceitos na Educação Infantil. No decorrer dos encontros, observei o quanto as crianças trazem de conceitos espontâneos que mais tarde servirão de base para a compreensão dos conceitos científicos.

Tratar de um conceito tão abstrato, porém tão presente no cotidiano das crianças, só será significativo, se as crianças participarem e forem protagonistas de todo o processo de discussão e construção do conceito.

No decorrer da análise, foi possível verificar que não foi um narrar, um falar, um desenhar simplesmente. As narrativas, as falas e os desenhos foram tomados como elementos fundamentais para o trabalho pedagógico com construção de conceito, considerando que tais ações estão carregadas do contexto no qual as crianças vivem. Também não se trata de evidenciar somente o tempo marcado no relógio, mas também o tempo vivido pelas crianças no decorrer da pesquisa, antes da pesquisa e após. Nos últimos casos, quando a criança olha para o tempo que era bebê e depois se projeta para o tempo de quando for adulta ou idosa.

Foi possível identificar movimentos de elaboração conceitual em sala de aula, um processo de produção de significações. Esse será nosso último eixo de análise.

4.5 Tempo de síntese: o movimento de elaboração conceitual em sala de aula

No decorrer dos encontros, com o desenvolvimento das atividades, constateei um movimento em direção à elaboração conceitual de tempo pelas crianças. Surpreendeu-me, visto que, no início da pesquisa, planejava apenas analisar suas narrativas. No

entanto, fui percebendo que suas falas e seus desenhos eram ricos de significações sobre o tempo. Inevitavelmente, estávamos num processo de elaboração conceitual.

Tal constatação já se deu logo na atividade do primeiro desenho, como apontado na seção 4.1. Ali verifiquei a presença dos conceitos cotidianos do tempo físico. As crianças falaram sobre a primavera e as flores, sol, calor, sucessão de dia e noite, o relógio como instrumento de medida do tempo e também sobre a situação de “estar atrasado para ir à escola”.

Nesse primeiro momento, as crianças comentavam sobre seus desenhos ou sobre fatos relacionados a eles, e eu anotava. Deixar que a criança se expresse, comunique suas ideias constitui uma importante estratégia de trabalho, pois, nesse movimento, elas explicitam o que já sabem sobre o assunto; trazem os conceitos de suas práticas sociais de referência, ou até mesmo de práticas escolarizadas – algumas já estavam na escola há algum tempo.

Outros momentos ricos para que as crianças explicitassem seus conceitos cotidianos eram as rodas de conversa. Constatei que elas possibilitaram a circulação de palavras relativas ao tempo. A fala de uma criança sempre despertava na outra o desejo de também falar, contar algo que estivesse relacionado com o tema da conversa. Isso evidencia que algumas práticas comuns em sala de aula de educação infantil são potencializadoras do movimento de elaboração conceitual. A roda de conversa é uma delas. No entanto, ela exige do professor olhar e ouvido atentos para aquilo que as crianças dizem; suas falas revelam seus saberes e suas curiosidades.

Verifiquei que, nas primeiras conversas, os conceitos cotidianos circulavam entre eles. Embora alguns usassem vocabulário próprio ao tempo, para outros, essas palavras não produziam sentido e, muitas vezes, eles se reportavam às imagens do livro para falar sobre o tempo.

Em algumas falas identifiquei o que Vigotski (2009b) chama de conceito sincrético do pensamento. A criança caracteriza o objeto com palavras sem “nexo”: no caso do conceito de tempo, por exemplo, algumas crianças definiram o tempo, no primeiro momento, com as palavras “bola”, “girafa” e “cadeira”. Ou seja, elas se prendiam ao visual do livro, aos objetos da sala e não ao sentido que a palavra poderia ter para elas.

O relógio foi ganhando destaque nas conversas⁵⁵: “às vezes minha mãe se esquece de olhar no relógio e ela fica muito atrasada” (Joana, 28/08/14); “O relógio serve para ver as horas que vai aos lugares” (Rosa, 28/08/14); “dá para contar o tempo porque sempre que você for sair tem que olhar no relógio”⁵⁶ (Flávia, 19/09/14). Elas já usavam o vocabulário que permitia comunicação com os adultos. Mesmo sem o conceito potencial, no caso, de horas, de dias, de mês, as crianças se expressavam de modo tal que entendíamos suas palavras, como afirma Vigotski (2008, 2009b).

As crianças começaram a relatar o passar do tempo relacionado com as atividades cotidianas delas – o relógio como instrumento para medir e controlar o tempo – em suas relações familiares.

O tempo, como o desenrolar das ações, também foi sendo apropriado: tempo sumário e tempo alongado, numa relação com o vivido, com a experiência, “o tempo do parque é muito rápido” (Joana, 19/09/14).

Um dos instrumentos importantes para a apropriação das noções temporais foi o calendário. A construção coletiva propiciou interações, negociações, significados. Elas foram se apropriando da sucessão dos dias e dos meses e dos marcadores temporais. Palavras como “ontem”, “hoje”, “amanhã” e “calendário” passaram a compor o vocabulário em sala. Indícios de sua compreensão estão nos usos do tempo verbal.

Ontem choveu de madrugada. (Diego, 28/11/14)

Hoje tem aula. (Carlos, 28/11/14)

Amanhã não tem aula, eu vou sair da minha casa e vou a casa da minha tia nadar, se tiver sol. (Flávia, 28/11/14)

Nessa última fala identifica-se a noção de futuro e o uso de condicional “se tiver”. Outro indício está na fala de Lucas (28/11/14): “Hoje é dia 29. Amanhã vai chegar no 30 e vai ter outro calendário e vai chegar outro mês”. Constatamos que ele tem a noção de mudança de dia e de mês.

A máquina do tempo foi outro instrumento que muito contribuiu para ampliar o conceito do tempo passado. A atividade ganhou destaque porque foi um momento para as crianças expressarem sua imaginação e criação, tão presentes na infância, como afirmado por Vigotski (2009a). Quanto ao tempo vivido, a discussão foi motivada pelo cartaz de fotos que possibilitou a produção de significações.

⁵⁵ Encontros dos dias 28 de agosto e 19 de setembro.

⁵⁶ Algumas falas serão repetidas, visto que elas se fazem necessárias neste momento de análise.

Se o tempo presente e o passado ganharam significações, como já destacado em momentos anteriores, o processo foi diferente em relação ao conceito de futuro. Neste último, foi necessária sua nomeação por mim, no encontro de 03 de novembro, quando discutíamos sobre o “dia do aquário” que iria chegar. Assumi, portanto, o papel de nomear aquilo que não é conhecido pelas crianças. Disse a elas que esse tempo, que ainda iria chegar, se chamava futuro. Carlos reagiu, dizendo: “*Futuro!!!!!!... Não passou ainda é futuro? O dia de ir ao aquário não chegou, é o futuro*”. Tal palavra não fazia parte do seu cotidiano e, a partir da minha enunciação, foi possível o diálogo da pesquisadora com as crianças. Mesmo que o futuro signifique “aquário”, como definido por Rosa.

Este foi o único momento, de todo o trabalho, em que houve um silêncio absoluto: ao questioná-las como se chamava o tempo que não chegou, as crianças nem arriscavam um palpite. Somente depois da minha nomeação é que elas começaram a conversar sobre o assunto.

A negociação de significados foi sintetizada na definição de tempo passado, presente e futuro no texto coletivo do dia 03 de novembro. Como já destacado na seção 4.2, as definições a que elas chegaram se aproximam do conceito proposto por Bicudo (2003).

Já aponte também que, embora as crianças produzissem uma definição para o tempo futuro, nem todas se apropriaram dela até o final do trabalho em sala de aula, reforçando que o “tempo de aprendizagem” é diferente para cada criança. Para Carlos, em particular, posso afirmar que houve apropriação do conceito, visto que, no livro do tempo, ele foi uma das crianças que usou corretamente o tempo verbal na sua narrativa (Figura 25).

Se o relógio convencional (de pulso ou de parede) já era do conhecimento cotidiano das crianças, o de sol e a ampulheta foram novidades para elas. Puderam se apropriar da história da construção desse instrumento de medida do tempo. E essa história produziu muito sentido para as crianças. Diria que foram atividades mobilizadoras de aprendizagens.

O movimento vivido em sala de aula possibilitou a circulação de um vocabulário relativo ao tempo. Identifico, portanto, que houve um intenso movimento de elaboração conceitual. Não pretendo localizar as fases desse processo, no entanto, tenho a certeza de que muitas crianças puderam avançar no pensamento por complexos.

Como discutido ao longo deste texto, o trabalho teve características próprias: foi intencionalmente planejado para ser desenvolvido. Acreditava-se que a sequência

elaborada, por si só, não garantiria sucesso. Era necessário um constante movimento de interações e intervenções na sala de aula. As crianças tiveram oportunidades para falar e foram ouvidas. Suas sugestões foram acatadas no decorrer dos encontros. Elas, eu e a professora Vera fomos protagonistas desse movimento. Vimos que as crianças aprendem na prática de sala de aula, mas não em qualquer prática.

Para finalizar, julgo importante enfatizar quais contextos foram mais potencializadores da elaboração conceitual:

- A música possibilitou a compreensão sobre as diferentes fases da vida – nenê, criança, adulto e idoso. Ela foi marcante, visto que se fez presente em vários momentos do trabalho, quando as crianças começavam a cantar espontaneamente.
- A construção do calendário e sua exposição na sala possibilitaram o movimento conceitual sobre a sucessão dos dias e dos meses, os dias da semana, e as atividades desenvolvidas em sala de aula. O calendário era deles e para eles. “Nada para a criança sem a criança...” (PASSEGGI, 2014, p. 133).
- A construção da máquina do tempo possibilitou um momento de imaginação e criação – foi deles a ideia de como construir a máquina – que conduziu à discussão sobre o tempo passado.
- Os experimentos com a ampulheta e o relógio de sol possibilitaram o conhecimento da história do conceito de tempo e as formas de medi-lo.
- A elaboração do livro do tempo possibilitou pensar sobre o tempo vivido, sobre a história de vida de cada criança. E, ao narrarem o tempo passado, presente e futuro, elas puderam se perceber como sujeitos históricos.

Ao final deste momento de análise fica evidente o quanto é possível um trabalho de elaboração conceitual que tenha significado para as crianças, mesmo as pequenas, da Educação Infantil.

Foram muitos encontros, mas sempre com propostas que mobilizavam a participação das crianças, promovendo a circulação das palavras, que é fundamental para o processo de elaboração conceitual. Foram encontros marcados pela intencionalidade pedagógica, sempre partindo de onde as crianças se encontravam em seu desenvolvimento.

Trago, a partir de agora, algumas reflexões sobre o tempo que convivi com as crianças e com a professora Vera e, também, com o processo de elaboração conceitual sobre o tempo. É o tempo de finalizar o texto.

É HORA DE CONCLUIR! UM ZOOM PARA O PROCESSO VIVIDO

*Não é no silêncio que os homens se fazem, mas
na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.*

Paulo Freire⁵⁷

*O valor das coisas não está no tempo que elas duram,
mas na intensidade com que acontecem.*

Maria Julia Paes de Silva⁵⁸

Também não é no silêncio nem na quantidade de tempo que as crianças passam na escola que a Educação se faz. Ela se faz no diálogo, na reflexão, na construção e no viver de cada tempo.

Por isso, esta pesquisa buscou analisar as falas das crianças da Educação Infantil sobre o tempo – não apenas o tempo marcado no relógio, mas o tempo vivido com

⁵⁷Disponível em: Acesso em: <http://pensador.uol.com.br/frase/NDE0Njg/> Acesso em: 10 ago. 2015

⁵⁸Disponível em: Acesso em: http://pensador.uol.com.br/autor/maria_julia_paes_de_silva/ Acesso em: 10 ago. 2015

intensidade. Tal intensidade ficou registrada nas narrativas, nas falas, nos desenhos e na motivação das crianças no decorrer dos cinco meses de realização do trabalho. E também na minha aprendizagem como pesquisadora, como pessoa e como profissional da Educação.

Ao realizar uma pesquisa que se propõe a dar oportunidade para as crianças falarem e narrarem, pude vivenciar o valor de suas falas para o sucesso da aprendizagem e do planejamento de atividades que façam sentido para as elas.

No decorrer da história da Educação, as vozes das crianças foram silenciadas e, em algumas instituições educacionais, ainda são. Aliás, não só as vozes das crianças, mas também a dos professores e a dos gestores. Dar oportunidade para as crianças e para a professora falarem foi uma experiência de grande valia. Verifiquei o quanto tais falas são ricas de conhecimento, de vivências, de dúvidas, de sugestões, enfim, de vida. A Educação, por se tratar de uma área de formação de pessoas, precisa considerar as pessoas, conhecê-las; e um caminho para tal conhecimento é a narrativa.

Ao pensar na Educação das crianças pequenas, seria necessário tirar o foco do que achamos que lhes falta e valorizar o tempo presente e o que elas nos trazem do seu contexto, da sua curiosidade, das suas vivências, da sua imaginação. A criança – e não só a escola – tem muito para oferecer para seus colegas. Isso ficou evidente durante a pesquisa, quando as crianças falavam sobre suas vivências, suas dúvidas, seus questionamentos e suas sugestões.

O tempo da escola ainda é muito fragmentado, e parar para considerar as narrativas das crianças é algo ainda pouco presente nas ações educativas. Ressalto que não se trata apenas de ouvir as crianças e registrar suas falas, mas, sim, de considerá-las no planejamento pedagógico e em todas as ações desenvolvidas dentro do espaço escolar.

Cabe destacar, ainda, que o trabalho realizado só foi possível, por se tratar de um grupo de crianças que estudam com uma professora que já tem incorporada em seu trabalho pedagógico a escuta atenta às suas falas e narrativas; que propõe diferentes situações de conversa e de registro; e que é comprometida com a aprendizagem de todas, considerando o contexto social e a história de vida de cada uma.

Tal comprometimento não foi apenas com o seu planejamento, mas também com a realização da pesquisa. A professora Vera acompanhou todos os encontros, dando apoio a mim e às crianças, sempre que solicitada. Organizava a roda, conversava com as crianças sobre a pesquisa, sobre minha presença, sobre a importância delas participarem e sobre os temas discutidos. A participação de Vera foi imprescindível para este trabalho.

Sobre o tema tempo, enfatizo sua relevância no trabalho pedagógico. A criança, ao nascer, já está imersa em uma sociedade onde o tempo é fortemente marcado, principalmente o tempo do relógio, o passar das horas. É um conceito tão presente na vida dos adultos e, muitas vezes, eles o tratam tão naturalmente, considerando que a criança já tem tal conceito desenvolvido. Grande engano!

No decorrer da pesquisa foi possível observar que as crianças nos trazem muito conhecimento sobre o tempo, mas, por se tratar de um conceito abstrato, se faz necessário um trabalho pedagógico com intencionalidade, para que, no decorrer das aulas, a criança vá tomando consciência do tempo e se familiarizando com os demais conceitos relacionados, como, por exemplo: calendário, dia, noite, semana, hora, feriado, bebê, criança, adulto, velhinho.

Porém, não se trata de apenas transmitir tais conhecimentos, mas, sim, de construí-los com as crianças. Por exemplo, não basta colocar um calendário pronto na parede da sala e falar sobre ele com as crianças. É necessário construir um calendário, registrar nele os acontecimentos importantes e relacionados com as crianças, fazer combinados de registros, ouvir o que as crianças estão falando nesses momentos, a fim de replanejar ações e fazer questionamentos que possibilitem avanços no processo da sua aprendizagem.

Ainda sobre o tempo, o trabalho realizado com as crianças não pode ficar apenas no tempo marcado pelo relógio, mas deve considerar, em primeiro plano, as vivências ocorridas neste tempo, tanto das crianças como dos professores, ou seja, o tempo vivido. E, em relação ao tempo futuro, foi possível perceber que as crianças têm projetos de vida, têm sonhos. E tudo isso precisa ser considerado pelo professor.

O tempo é um conteúdo que, tradicionalmente, consta em duas áreas do conhecimento escolar: história e matemática. Nesta pesquisa, trabalhamos com o tempo registrado nos calendários e no relógio – conceitos a serem trabalhados na área da matemática. A sucessão dos dias; a noção de passado, presente e futuro, de antes, agora e depois auxiliam a organização do pensamento. O uso do calendário e a observação de suas regularidades (dia, mês, quantidade de dias no mês, anos) permitem marcar eventos, prever a data de um passeio. Tais procedimentos são conteúdos da área da matemática e necessitam constar no planejamento da escola, desde a Educação Infantil.

Pela abordagem feita do calendário, pude constatar indícios de aprendizagem por parte das crianças. Houve a ampliação do vocabulário referente à marcação do tempo; aprendizagem do que é o tempo passado, presente e futuro; os conceitos amanhã e ontem

passaram a ser utilizados corretamente. Foi ocorrendo uma progressão na elaboração conceitual de tempo. E, como nos afirmou Vigotski (2009b), uma palavra sem significado é como um som vazio, então, as palavras que envolvem o conceito de tempo precisam ser estudadas com as crianças, a fim de que significações sejam produzidas e apropriadas.

Quando se trata do desenho infantil, ficou evidente a importância da narrativa das crianças sobre ele para a interpretação e a análise mais fidedigna do pesquisador. Ao olhar para os desenhos junto com as narrativas e as falas, verifiquei o quanto ambos precisam estar juntos. O desenho na Educação Infantil não pode ser visto como um passatempo ou uma atividade que, depois de realizada, vá para o arquivo das crianças. Ele deve ser tomado como fonte de análise que auxilia o planejamento do professor.

No que diz respeito à produção dos dados, houve o registro de diferentes e inúmeras falas e narrativas no decorrer de todos os encontros. Os desenhos realizados também propiciaram o registro de como as crianças pensam o tempo. O clima durante toda a pesquisa foi de intensa interação entre nós – as crianças, a professora Vera e eu. A satisfação e a mobilização acompanharam a realização de todas as propostas pedagógicas realizadas.

O meu tempo como pesquisadora foi de intensa aprendizagem sobre as narrativas infantis, sobre a perspectiva histórico-cultural, sobre o trabalho pedagógico de construção de elaboração conceitual, sobre os desenhos e sobre gestão de uma escola de Educação Infantil. Aprendi a consultar as crianças nas atividades diversificadas de que gostam, no uso da verba escolar, no cardápio dos eventos especiais, na homenagem feita aos profissionais da escola, na confecção de placas que identificam os banheiros da escola e também no dia a dia, quando as crianças vêm até a mim para contar algo, para reclamar e sugerir ações, ou até mesmo para contar algum “causo”.

A escola foi considerada como o lugar de elaboração conceitual, ou seja, cumprindo seu papel social. Mesmo na Educação Infantil é indispensável a preocupação com a formação dos conceitos. Nessa faixa etária o papel do professor é central. Sentar junto com as crianças, ouvi-las, preparar aulas com atividades interessantes, atividades mobilizadoras, promover a circulação de palavras são ações que favorecem a aprendizagem das crianças. Não se trata, por exemplo de trazer um calendário, como já descrito na pesquisa. A escola é um lugar especial da formação de conceitos, os professores e a equipe gestora não podem perder isto de vista. Então, se faz necessário um estudo de como realizar o trabalho pedagógico com tal faixa etária, de modo que as crianças aprendam de forma significativa.

Ao estar mais próxima das crianças, pude compreender mais sua realidade e sua potencialidade, e isso provocou mudanças em mim, tanto como diretora da escola, como já mencionei, quanto como pesquisadora. Fui instigada a estudar ainda mais, para oferecer às crianças experiências atraentes, que as levassem à elaboração conceitual do tempo. Destaco que minha aprendizagem sobre a elaboração conceitual do tempo vale também para elaboração de outros conceitos.

A construção do conceito de tempo e as manifestações de tal conceito no cotidiano infantil foram valorizadas, considerando o contexto, a cultura e a história das crianças. Por esse viés, a pesquisa traz indícios de que as narrativas são ricas de conhecimento, ricas da cultura infantil e ricas em vida.

O trabalho realizado nesta pesquisa, em relação à construção do conceito de tempo, pode ser também considerado para a construção de outros conceitos e para a elaboração do Projeto Pedagógico da Escola. Ou seja, permitir que a criança seja protagonista do trabalho é uma ação qualitativa que traz significado ao trabalho pedagógico e ao processo de elaboração conceitual.

Minha experiência como diretora da escola, fazendo uma pesquisa, foi de grande aprendizagem. O olhar mais atento para as crianças e para a professora Vera me sensibilizou para realizações de ações em que a criança e o professor sejam ouvidos com mais atenção.

Registro que o horário dedicado à pesquisa com as crianças foi repostado em outros momentos da minha rotina de trabalho. Houve dias em que entrei mais cedo e, em outros, saí mais tarde. Foi uma pesquisa realizada na escola, porém, não comprometeu minha carga horária de trabalho. O fato de a escola ter uma equipe gestora completa foi um facilitador; pois, quando há falta de um dos profissionais, vice-diretor ou orientador pedagógico, a sobrecarga de trabalho para o diretor é excessiva e, com certeza, teria sido um complicador para a realização da pesquisa.

Outra aprendizagem fundamental foi que o diretor da escola precisa estar envolvido com as crianças, com os professores e com o trabalho pedagógico desenvolvido. A escola precisa de um diretor que não fique somente com as demandas administrativas, mas abrace também as necessidades pedagógicas, pois o maior objetivo da escola é que as crianças avancem em seu desenvolvimento.

Ao final, retomo a questão que norteou toda a pesquisa: “Quais as significações sobre o tempo podem ser apreendidas em contextos de sala de aula da Educação Infantil quando as crianças falam e desenham sobre o tema?”. Muitas significações foram

apreendidas. À medida que os marcadores temporais foram sendo apresentados às crianças, elas revelavam como o conceito estava presente no seu cotidiano e quais significados eles tinham para elas.

Os objetivos da pesquisa foram alcançados. No decorrer dos encontros, identifiquei que as crianças usam diferentes marcadores temporais, dando destaque àqueles que fazem parte do seu cotidiano, como, por exemplo, os fenômenos físicos sol, chuva e o relógio. À medida que os encontros foram acontecendo, as crianças foram se apropriando dos marcadores e eles começaram a fazer parte de suas falas e narrativas. Começaram a utilizar palavras novas: calendário, ampulheta, relógio de sol... Também ressalto que as palavras “ontem”, “hoje” e “amanhã” começaram a ser utilizadas no seu tempo correto, como citado no capítulo de análise.

As noções de tempo, segundo a classificação de Nunes (1995), presentes nas falas das crianças foram:

- tempo vivido, quando narraram e falaram sobre as fotos de quando eram bebês e também ao final, quando construíram seu *Livro do tempo*. No trabalho com o tempo vivido as crianças produziram mais narrativas;
- tempo físico, marcado pelo relógio. Foi destacado, várias vezes, no decorrer dos encontros, o fato de termos horas para “tudo”: “hora de ir pra escola, hora de ir pra igreja, hora de ir pro parque...”.

Também ficou evidente o quanto as crianças avançaram no decorrer da pesquisa em relação à circulação do vocabulário: no início da pesquisa, elas utilizavam o vocabulário do seu cotidiano e também das suas vivências. Tinham como referência o tempo somente como um fenômeno físico. Com o transcorrer dos encontros, elas começaram a se apropriar de novas palavras, como, por exemplo: tempo passado, presente e futuro; calendário; dia; mês; semana; final de semana; feriado; ontem; hoje; amanhã. E, também do tempo vivido, da sua história: “quando eu era um bebê...”, “quando eu crescer...”.

Foram cinco meses vividos intensamente, de emoção e vibração. Sempre tinha algo a contar aos colegas, à orientadora, sobre a pesquisa de campo. Foi mais um ano de muito trabalho para produzir o texto da dissertação. Tenho consciência de que poderia ter avançado mais na análise, aprofundado mais nas leituras teóricas... mas é tempo de concluir o texto. Sempre o tempo a nos controlar, a nos orientar. Assim, esta finalização é provisória, pois, a cada retomada dos dados produzidos, tenho certeza de que produzirei outras análises, identificarei outros indícios, outras marcas deixadas pela pesquisa.

Como destaquei no início, durante toda minha carreira tenho trabalhado e estudado. Chego ao final de um trabalho de Mestrado com a confirmação do que sempre acreditei. O Mestrado me possibilitou muitas vivências, muito estudo, riquíssimas aprendizagens e avanços no meu trabalho; mas não é suficiente. Ainda sinto a motivação para continuar nos estudos e deixar mais um tempo da minha vida dedicado à pesquisa. Ainda tenho muito a aprender com as crianças, com os professores e com a Universidade.

REFERÊNCIAS

- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Tempo, tempo vivido e história**. Bauru, SP: Edusc, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRUNER, Jerome. **Atos de significações**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CONTI, Luciane; PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexões metodológicas sobre a pesquisa com narrativas de crianças. In: MIGNOT, A. C.; SAMPAIO, C. S.; PASSEGGI, M. C. (Org.). **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba: CRV, 2014. p.149-159.
- CORSARO, Willian. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MULLER, F. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com W. Corsario**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 83-103.
- ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.
- FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- FREITAS, Maria Tereza de Assunção. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/381/362>. Acesso em: 26 set. 2015
- FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica**. Tradução de Anna Rachel Machado e Eliane Gouvea Lousada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. Contribuições das crianças para (re) pensar as escolas de infância. In: MIGNOT, A. C.; SAMPAIO, C. S.; PASSEGGI, M. C. (Org.). **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba: CRV, 2014. p. 161-171.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; CRUZ, Maria Nazaré da. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 31-45, maio/ago.2006.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. 5. ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2003.

MINKOVICIUS, Ivo. *O tempo*. São Paulo: Editora de Cultura, 2011. Livro completo no endereço eletrônico: <http://pt.slideshare.net/fullscreen/CamilaRibeiro35/o-tempo-ivo-minkovicius/4>

NUNES, Benedito. **O tempo na narrativa**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Viviam Batista (Org.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-127.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Nada para a criança, sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica. In: MIGNOT, Ana Chrystina; SAMPAIO, Carmem Sanches; PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba: CRV, 2014. p. 133-148.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às margens da constituição cultural da criança, na perspectiva de Lev. S. Vigotsky. São Paulo: Cortez, 2005.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky uma perspectiva histórico-cultural da Educação**. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. 2002. Disponível em:
http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf. Acesso em: 20 abr. 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Estudos da criança como campo interdisciplinar de investigação e conhecimento. **Interações**, Portugal, n. 10, p.1-5, 2008. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/366-924-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/366-924-1-PB%20(2).pdf). Acesso em: 20 abr. 2015.

SILVA, Silvia Maria Cintra. **A construção social do desenho da criança**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**. Revisão técnica de Antonio Negro, Cristina Meneguello e Paulo Fontes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

VIGOTSKI, Lev S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 71, p. 21-44, 2000.

VIGOTSKI, Lev. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. Revisão técnica de José Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, Lev. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaios psicológicos. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009a.

VIGOTSKI, Lev. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009b.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1984.

