

MEU LIVRO DO TEMPO: NARRATIVAS E DESENHOS DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

MY BOOK OF TIME: NARRATIVES AND DRAWINGS OF CHILDREN IN PRE-PRIMARY EDUCATION

MI LIBRO DEL TIEMPO: NARRATIVAS Y DIBUJOS DE LOS NIÑOS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

Selma Nascimento Vilas Boas
s.boas@terra.com.br

Adair Mendes Nacarato
adamn@terra.com.br

RESUMO

Este artigo, recorte de uma pesquisa de mestrado, tem como objetivo analisar os desenhos e as narrativas de crianças de 4 a 6 anos, quando envolvidas na discussão do conceito de tempo. O recorte aqui apresentado centra-se na etapa final da pesquisa em sala de aula, nos momentos de produção do Meu livro do tempo. A pesquisa foi realizada numa turma de Educação Infantil da rede municipal de uma cidade do interior paulista. Apoiar-se na perspectiva histórico-cultural e toma como fonte de dados as narrativas e os desenhos produzidos pelas crianças. A análise apoia-se em indícios de apropriação de marcadores temporais pelas crianças, bem como na explicitação de práticas culturais relacionadas ao tempo – cronológico e vivido.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO INFANTIL; CONCEITO DE TEMPO; NARRATIVAS INFANTIS.

ABSTRACT

This article, extracted from a master's degree research, aims to analyse the drawings and narratives of children aged 4-6 when involved in the discussion of the concept of time. The extract presented here focuses on the final stage of the classroom research, in the moments when "My book of time" was produced. The research was carried out in a child education class from the municipal school network of a city in the interior of São Paulo. It draws on the historical-cultural perspective and takes the narratives and drawings produced by children as data sources. The analysis is based on evidence of appropriation of temporal markers by children, as well as explicitness of cultural practices related to time – chronological and lived.

KEY WORDS: PRE-PRIMARY EDUCATION; CONCEPT OF TIME; CHILDREN'S NARRATIVES.

RESUMEN

Este artículo es un recorte de una investigación de maestría y tiene como objetivo analizar los dibujos y narrativas de niños de cuatro a seis años, dentro de la discusión del concepto del tiempo. El recorte presentado se centra en la etapa final de la investigación en el aula, en los momentos de producción de “Mi libro del tiempo”. La investigación fue realizada en un grupo de Educación Infantil de la red municipal de una ciudad del interior paulista. Se apoya en la perspectiva histórico-cultural y toma como fuente de datos las narrativas y dibujos producidos por los niños. El análisis se apoya en indicios de apropiación de los marcadores temporales por los niños, así como la explicitación de prácticas culturales relacionadas al tiempo – cronológico y vivido.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN INFANTIL; CONCEPTO DE TIEMPO; NARRATIVAS INFANTILES.

INTRODUÇÃO

Este texto é o recorte de uma pesquisa de mestrado, realizada pela primeira autora – aqui denominada pesquisadora – e orientada pela segunda. Ela teve como foco o conceito de tempo manifesto por crianças de Educação Infantil, na faixa etária de 4 a 6 anos, numa escola pública no interior paulista, durante o desenvolvimento de uma sequência de tarefas relativas a esse conceito.

A pesquisadora estabeleceu uma parceria com a professora da turma e interagiu com as crianças durante quatro meses. A produção de dados se deu por meio de uma sequência de atividades previamente planejada, na parceria com essa professora.

O trabalho foi construído a partir da perspectiva histórico-cultural, considerando os conceitos relativos ao desenvolvimento humano, o papel da palavra e do desenho para os processos de elaboração conceitual. O recorte aqui apresentado refere-se à última etapa do processo, quando os alunos desenharam o Meu livro do tempo.

O presente texto traz, inicialmente, alguns elementos teóricos dessa perspectiva; em seguida, discute o papel das narrativas infantis e o conceito de tempo; posteriormente, descreve o processo de produção de dados, seguido da apresentação do livro produzido pelas crianças, com as respectivas narrativas. Ao final, apontamos algumas considerações.

A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A pesquisa foi realizada na perspectiva histórico-cultural, que tem os estudos de Lev Vigotski como referência principal. Vigotski (2009b) considera o desenvolvimento psíquico como desenvolvimento cultural. A cultura é entendida como a ação do homem na natureza, em um processo de dupla transformação: ao transformar a natureza, o homem transforma, também, a si mesmo. O social nos constitui e está incorporado em cada um de nós. Todas as nossas ações, a forma de falar, o vocabulário utilizado, o modo de sentar, os gestos, o estilo de roupas, o estilo de escrita, entre outras, inclusive as ações que não fazemos, carregam as marcas do social em que vivemos. A linguagem também é considerada, nesta perspectiva, como uma construção social.

O desenvolvimento mental humano não é dado *a priori*, não é imutável e universal, não é passível, nem tampouco 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. 41-42)

Essa relação do homem com a sociedade não é direta, mas, sim, mediada por instrumentos e signos. Os instrumentos são construídos pelo homem. São elementos externos que auxiliam o homem na ação concreta, como, por exemplo, um machado para facilitar o corte da lenha. Diferentemente, os signos carregam os valores e os significados dos diversos grupos sociais e 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.

No processo de elaboração conceitual a palavra tem um papel essencial durante todo o processo. Como afirma Friedrich (2012, p. 94): “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 (2009b, p. 409) relaciona a palavra ao pensamento, afirmando: “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”. O autor descreve que a formação do pensamento se dá na palavra. Ao analisar o papel da palavra, ele 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”.

O significado da palavra é como uma generalização; há uma dinâmica dos significados de uma palavra, pois ela se desenvolve historicamente. Tal desenvolvimento pressupõe que se considere também o sentido da palavra, de natureza mais ampla que o significado. Isso pode ser constatado na elaboração do conceito de tempo pelas crianças, em que as palavras que demarcam temporalidade vão adquirindo significados, à medida que passam a ser exploradas no cotidiano escolar.

A palavra é dotada também de sentido, que decorre do contexto no qual foi produzida, e 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 que 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). As autoras complementam:

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. (GÓES; CRUZ, 2006, p. 41-42)

Para Vigotski (2009b), existem dois tipos de conceitos: os espontâneos e os científicos. Os conceitos espontâneos são estabelecidos na experiência pessoal das crianças em seu contexto de vida e construídos a partir da observação, da manipulação, da vivência direta da criança com o seu meio cultural. Porém, o autor ressalta que, na formação dos conceitos científicos na infância, a escola tem um papel fundamental. Isso porque eles precisam ser elaborados num processo intencional, numa metodologia investigativa, que tenha a participação da criança. 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.

O desenvolvimento dos conceitos científicos requer, segundo Vigotski (2009b, p. 246), habilidade em algumas funções, como, por exemplo, “a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação”. 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 que as crianças os memorizem.

Quando o autor aborda a importância do social, explica que a construção dos conceitos não deve ser imposta e memorizada. Com efeito, no caso da elaboração do livro do tempo, neste artigo apresentada, a criança desenha e fala sobre as lembranças concretas. Isso possibilita pensar que as falas das crianças são ricas de informações sobre os contextos em que elas vivem. Esses conceitos que trazem de suas práticas sociais são trabalhados e passam por processos de significação.

O processo de elaboração conceitual pode se manifestar na fala, mas se evidencia também nos registros que as crianças produzem e, nesta faixa etária, o desenho é o registro que predomina nas práticas escolares. A análise do desenho infantil deve considerar o contexto histórico e cultural da criança. O ato de desenhar é, na infância, um tipo predominante de criação. Tal criação será tão mais rica, quanto maiores 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).

As lembranças das crianças partem sempre de exemplos concretos – e isso se evidencia nos seus desenhos e nas suas falas, permeados pelos contextos vividos e por elas lembrados. Tal pressuposto implica que, para que a aprendizagem tenha significado, é importante ouvir o que elas têm a nos dizer, como estão pensando determinado tema, quais as lembranças concretas que têm sobre ele.

Quanto às pesquisas sobre o desenho infantil na perspectiva histórico-cultural, destacamos os trabalhos de Ferreira (1998) e Silva (2002). As duas autoras consideram que, para ter um registro mais fiel e uma interpretação mais fidedigna dele, é imprescindível a atenção à linguagem verbal. Para Almeida (1998, p. 12):

Sueli conclui que 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. Conhecimento que é constituído socialmente e para o qual concorrem memória, que possibilita o registro do que é conhecido e conceituado, e imaginação, que, conforme Vygotsky, também está vinculada às experiências acumuladas pelo sujeito. (ALMEIDA, 1998,p.12)

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. Da mesma forma, Silva (2002) também considera as relações interpessoais base para o desenvolvimento, e tais relações devem estar presentes na análise da evolução da atividade gráfica da criança, ou seja, dos desenhos. Para essas autoras, uma análise mais completa dos desenhos infantis precisa que se considere o que as crianças narram e falam sobre o desenho ou enquanto desenham.

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, de fato, apenas um som vazio.

Dessa forma, o desenho infantil apresenta significados – mostrados não somente pelas figuras, mas também pela linguagem – resultantes 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

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, pois por meio dela se recria ou se reproduz aquilo que já se encontra registrado no cérebro. A imaginação engendra, a partir de um fato presente, outro fato. Elaborase outra área de significados, resultado de um processo criador, que pode ser uma pequena novidade ou até um grande descobrimento. Tais criações se refletem nas brincadeiras, nos jogos e nos desenhos. 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 geram novos campos de realidade.

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 (FERREIRA, 1998). 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, presenciavam muitas pessoas desenhando,

assistem à televisão, têm acesso à internet e muitos contatos com diversas fontes de representação gráfica.

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 de 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)

A autora 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.

O desenho precisa ser analisado de forma contextualizada, nunca isolada e sem considerar o que é narrado pela criança enquanto desenha. Assim, o presente trabalho considera não apenas o desenho, mas também a narrativa da criança.

AS NARRATIVAS INFANTIS

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 ou 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.

A criança é produtora de cultura, interpreta o mundo e o ambiente em que vive pelas atividades que realiza e, por isso, merece ter espaços para falar e ser ouvida.

Na 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 com 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”.

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 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), “a narrativa é concebida como uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências, envolvendo os seres humanos como personagem da ação”. 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. 149)

Mesmo as narrativas curtas, como as das crianças, com o mínimo de palavras, devem ser objeto 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. A autora 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 merecedora de pesquisa. A criança precisa ser reconhecida como um ser capaz de refletir, de lembrar, de projetar, de produzir cultura e conhecimento. Elas são seres de grandes potencialidades, do tempo presente, e não projetos, não um devir – como durante muitos séculos se tratou e considerou a criança.

A criança nunca deixou de frequentar a escola, e uma das formas possíveis de resgatar essa criança é colocando-se à sua escuta e considerando suas falas no contexto de todo o trabalho pedagógico. O mundo das culturas infantis é formado pelas relações das crianças com os adultos e também pelas relações entre si. 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 Sarmiento (2008 apud PASSEGGI, 2014). Para esse autor, as culturas da infância têm suas bases em três pilares: na interatividade, na ludicidade e na fantasia. No caso da interatividade, Sarmiento (2008) 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 as 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 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 atores sociais que, por meio de elementos oferecidos a elas, são capazes de produzir sentidos próprios para as experiências vividas e narrar, para si mesmo e para os outros, o que lhes acontece” (FURLANETTO, 2014, p. 161).

Essa autora considera que a criança tem capacidade de refletir sobre os acontecimentos, narrar suas experiências e multiplicar os sentidos para o vivido. Para ela, “é tempo de se olhar para a escola com outros olhos” (FURLANETTO, 2014, p. 169). Olhos estes capazes de considerar as culturas infantis e, a partir delas, desenvolver propostas que cooperem 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, à sua cultura, ao seu conhecimento. Também é uma forma de narrativa, pois, ao desenhar, a criança fala, cria o contexto, a trama do seu desenho. Além disso, após concluir seu desenho, ela cria uma narrativa para ele, e nem sempre é a narrativa do ato de desenhar.

Nesta pesquisa, as crianças narraram sobre o tempo – Este é o foco da próxima seção.

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. Algumas falas das crianças são comuns 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 outras.

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 do conceito de tempo. 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.

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 e 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, ao 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 minutos; 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 – além de outras – “ontem”, “hoje”, “amanhã”, no momento da fala é possível marcar o passado, o presente e o futuro, respectivamente.

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, e não é possível separar “sujeito” e “objeto”.

Entendemos que o conceito de tempo não pode ser sonogado às crianças na escola, pois ele possibilita a vivência do tempo como regulação, como autodisciplina. Concordamos 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.

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. 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 elas têm como pressuposto a formação do ser humano.

Há o tempo vivido na perspectiva da criança e também na perspectiva do professor. Por parte da criança, 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 as crianças, 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.

O TEMPO DE ESTAR COM AS CRIANÇAS EM SALA DE AULA

O Livro do tempo foi a última proposta pedagógica de uma sequência trabalhada com crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil. As propostas desenvolvidas faziam parte de uma pesquisa de Mestrado que tinha como objetivos: identificar os marcadores temporais que as crianças utilizavam em suas falas e desenhos; identificar as noções de tempo por elas explicitadas em contextos planejados para discutir o tema; e captar o movimento de circulação e apropriação do vocabulário relativo ao tempo em sala de aula.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública no interior de São Paulo. A pesquisadora fez uma parceria com a professora efetiva da sala de aula e, no decorrer de cinco meses (16 encontros), uma hora por semana, a pesquisadora dedicava-se a desenvolver com as crianças propostas que abordavam o conceito do tempo. Essas propostas eram previamente discutidas com a orientadora e com a professora da turma.

A turma era composta por 22 crianças, 9 meninos e 13 meninas, da faixa etária de 4 a 6 anos (algumas crianças completaram 6 anos no final do processo).

Em todos os encontros, nas diferentes atividades desenvolvidas com elas, o foco esteve nas narrativas, nas falas e nos desenhos das crianças sobre o tempo.

A dinâmica escolhida foi a roda de conversa, uma vez que a professora da turma já a utilizava no cotidiano das crianças desde o início do ano letivo. Havia um

microfone, confeccionado pelas crianças, que tinha como objetivo organizar a fala, de modo que todos pudessem falar e também ouvir os colegas. Quando queriam se manifestar, usavam esse microfone.

Para a produção de dados, foi utilizado um gravador e um *tablet*. Na maioria dos encontros, as falas das crianças foram audiogravadas. No encontro em que as crianças narraram sua história, a partir do livro confeccionado por elas, as falas e as imagens foram videogravadas.

MEU LIVRO DO TEMPO! – UMA PRODUÇÃO NARRATIVA DAS CRIANÇAS

Nesta proposta de produção do livro do tempo, as crianças registraram um pouco do seu tempo vivido, seus sonhos e planos, e se projetaram para o futuro. Foram cinco encontros dedicados à sua elaboração. As crianças desenharam cada página, separadamente, e, ao final, produziram uma narrativa sobre o livro, sobre a sua vida.

Enquanto desenhavam as páginas do livro, com muito entusiasmo e envolvidas com o trabalho, as crianças falavam sobre o que desenhavam, conversando entre si, com a pesquisadora e com a professora da turma. Em um dos encontros, conversaram também com a orientadora da pesquisa, que estava presente na sala de aula. O diálogo a seguir aconteceu no primeiro dia do trabalho:

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 01 e 02).

Figuras 01 e 02: Primeira página do livro



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

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

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

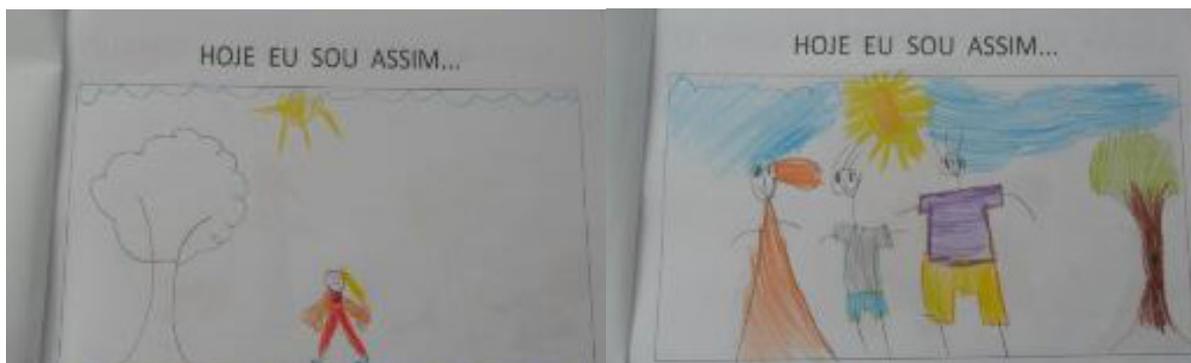
Tanto nos desenhos quanto nas falas e narrativas observamos a presença da família, principalmente da mãe. É interessante observar como as crianças revelaram saber representar a pessoa humana: desenharam a cabeça, os braços, as pernas, olhos, nariz... A presença do berço no quarto dos bebês e também do carrinho nos desenhos denota como os adultos acomodam os bebês e os carregam em alguns momentos.

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 a pesquisadora solicitar. Constatamos o quanto a música tinha marcado o grupo.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 25) 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” e promover a interação com as diferentes revelações de música. Por meio da música, a criança se comunica e se expressa. Juntamente com seus pares e em momentos lúdicos a criança explora e amplia seu repertório musical (BRASIL, 2017). Portanto, a música é uma linguagem que precisa estar presente nas propostas para as crianças da Educação Infantil, pois ela pode lhes proporcionar diferentes aprendizagens: o ritmo, o vocabulário e a fluência. No caso desta pesquisa, ela foi disparadora da discussão dos diferentes tempos da vida: bebê, criança, adulto e idoso.

Durante o desenho da segunda página, além de cantar a música, as crianças seguiam falando sobre o que estavam desenhando. Nas Figuras 03 e 04, apresentamos alguns desenhos com as descrições das crianças sobre essa página do livro.

Figuras 03 e 04 – 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)

Fonte: Arquivo da pesquisadora (encontro de 03/12/14)

Analisando esta página do livro, é possível constatar que, além da presença da família, aparece agora a escola, o que corresponde ao que observamos durante as atividades: 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 falavam:

Lucas: Tem que fazer o telhado da casa, senão chove dentro dela. 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.

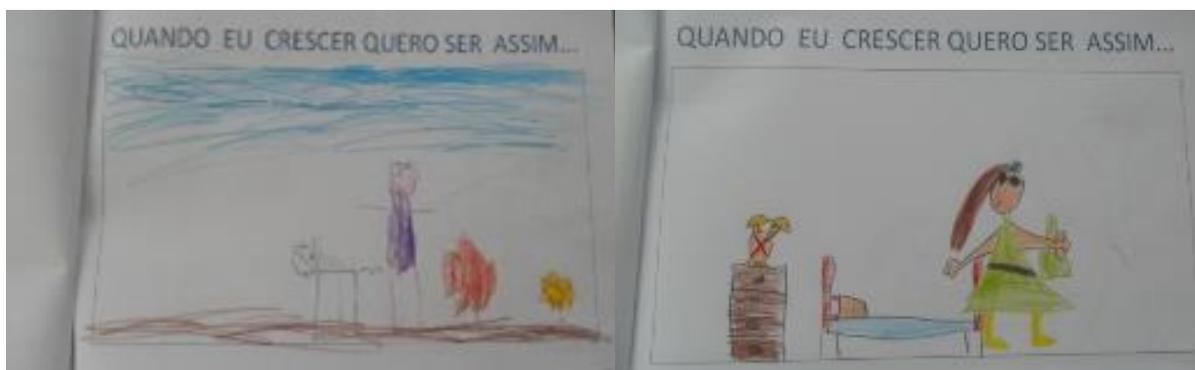
Rafaela: Desenhei eu saindo da cama, arrumando a cama e saindo para trabalhar.

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.

As Figuras 05 e 08 trazem os desenhos das crianças com suas respectivas falas

Figuras 05 e 08 – 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.

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

Fonte: Arquivo da pesquisadora – (encontro de 09/12/14).

As crianças conseguem projetar-se para o futuro com muita tranquilidade. Ao fazê-lo, 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, tomam como referência suas relações do cotidiano, o que veem os adultos e os idosos fazerem e falarem.

No final da produção, ao falar sobre o livro, ou seja, apresentar o desenho por meio da palavra, as crianças se colocaram por três caminhos. Um deles foi narrar o livro, como uma história, com apresentação, começo, meio e fim, como, por exemplo, a criança Rafaela (Figuras 09 a 13).

Figuras 09 a 13 – Desenhos do livro de Rafaela



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



Quando eu fiquei adulta... saí para trabalhar.



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 (videogravação em 11/12/14).

Rafaela, no nosso 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 o presente; o futuro ela indica como um tempo passado. Constatamos 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 velhinho eu vou no banco tirar dinheiro” (Douglas, EA11/12/14) e “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 14 a 18.

Figuras 14 a 18 – Desenhos do livro de Joana



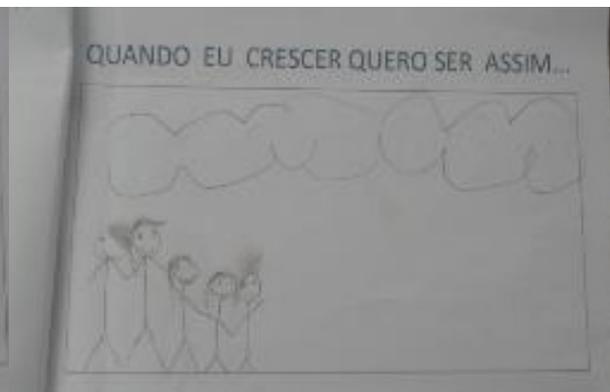
Meu nome é Joana.



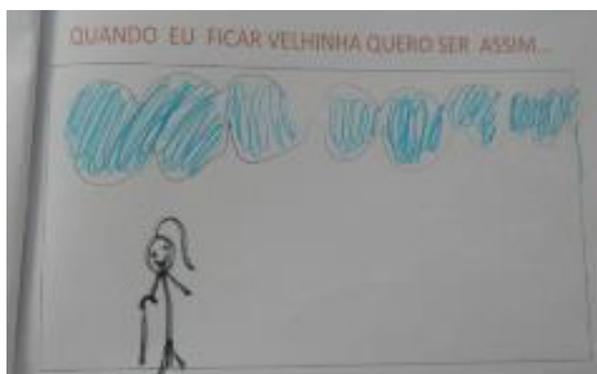
Aqui sou eu no colo do meu pai e minha mãe levando o carrinho.



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 (videogravação em 11/12/14).

Observamos 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 19 a 23).

Figuras 19 a 23 – Desenhos do livro de Maísa





Fonte: Arquivo da pesquisadora (videogravação em 11/12/14).

Na análise dessas formas, nos reportamos a Silva (2002), que relata 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 pela pesquisadora e pela professora da turma.

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. 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 – falaram e cantaram durante a produção.

Observamos o quanto descreveram, narraram e desenharam sobre as marcas do seu tempo vivido. Ao desenhar, 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 tratar de temas da vida das crianças, as atividades ganharam “vida” ao serem realizadas. Portanto, 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.

FINALIZANDO...

A proposta do Livro do Tempo foi significativa para as crianças e possibilitou um momento rico de aprendizagem para elas e uma análise de como o tema pode ser explorado com as crianças da Educação Infantil.

No decorrer da produção do livro e também no momento da filmagem, as crianças mostraram a reflexão que realizaram sobre o tema depois de quatro meses discutindo-o por meio de diferentes propostas.

É importante ponderar que a equipe escolar precisa considerar o tempo físico, marcado pelo relógio, quando se trata do planejamento escolar e das diferentes atividades do cotidiano, 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 então esquecidos.

No decorrer da produção do livro, as crianças interagiram umas com as outras, com a professora e com a pesquisadora. Foram desenhando e falando sobre o passado, o presente e o futuro. Trouxeram também as discussões anteriores sobre o tema. Foi um momento lúdico e de muita aprendizagem. Tal aprendizagem, com certeza, não seria tão rica e tão significativa se as crianças estivessem sentadas, individualmente, ouvindo a pesquisadora e a professora.

Desenhar, narrar e falar... três ações muito presentes. Ações que fazem parte do cotidiano da infância, são ricas em conhecimento e podem ser consideradas nos planejamentos dos professores e nas pesquisas realizadas na Educação Infantil. Trabalhar com a elaboração de um conceito com as crianças é ir além do cumprimento de um programa de ensino, pois implica também formá-los para a participação e a investigação.

O estudo da teoria possibilitou um planejamento adequado à faixa etária e com uma intencionalidade pedagógica muito clara. Tal intencionalidade precisa estar presente em qualquer planejamento do professor. Para tanto, ele precisa ser um estudioso, um pesquisador, um observador e fazer uma documentação pedagógica de seu trabalho.

Os conceitos espontâneos que as crianças trouxeram no decorrer da pesquisa serviram como base para compreender os conhecimentos científicos tratados – neste caso, o tempo. Ao longo do trabalho pudemos constatar como o vocabulário das crianças se enriqueceu, como os marcadores temporais se fizeram presentes e o quanto elas conseguiam narrar os contextos vividos, na escola ou no convívio familiar – o que possibilitou que tivéssemos acesso às práticas sociais dessas crianças.

O trabalho foi uma experiência significativa para as crianças e para a pesquisadora. Para as crianças, porque foi possível constatar, em suas narrativas e

desenhos, o envolvimento de cada uma delas no decorrer da produção do livro. Para a pesquisadora, porque a convivência com as crianças possibilitou uma reflexão sobre o processo de elaboração conceitual, sobre as diferentes questões que envolvem o tema pesquisado e sobre a relevância da escuta atenta a todas as crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Prefácio. *In*: FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. Campinas, SP: Papirus, 1998 p. 11-14.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017.

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.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

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.

NUNES, Benedito. **O tempo na narrativa**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.

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.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da Educação. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

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. Acesso em: 20 abr. 2015.

SILVA, Silvia Maria Cintra. **A construção social do desenho da criança**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

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.

SOBRE AS AUTORAS

SELMA NASCIMENTO VILAS BOAS. Pedagoga pela Universidade Padre Anchieta. Mestre em Educação pela Universidade São Francisco e Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco. Atualmente exerce a função de Coordenadora Pedagógica na rede municipal de Jundiaí/SP.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7168-7688>

ADAIR MENDES NACARATO. Licenciada em Matemática, mestre e doutora em Educação pela Unicamp, atua no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, campus Itatiba/SP, na linha de pesquisa Educação, Sociedade e Processos Formativos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6724-2125>.

RECEBIDO: 13/02/2019.

APROVADO: 21/02/2019.