

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – PPGEDU

LISETE MARIA DE OLIVEIRA

APRENDER NA VILA, APRENDER NA VIDA: UMA QUESTÃO DE TEMPO

PORTO ALEGRE

2016

LISETE MARIA DE OLIVEIRA

APRENDER NA VILA, APRENDER NA VIDA: UMA QUESTÃO DE TEMPO

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Helena Camara Bastos

PORTO ALEGRE

2016

Ficha Catalográfica

O48 a Oliveira, Lisete Maria de

Aprender na vila, aprender na vida : uma questão de tempo /
Lisete Maria de Oliveira . – 2016.

131 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em
Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena Camara Bastos.

1. Conceito de Tempo. 2. Construção conceitual. 3. Infância. I.
Bastos, Maria Helena Camara. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Antônio (in memoriam) e Leonilda, por me ensinarem a valorizar a educação, pelo exemplo de vida e pelo amor incondicional, eternizado no tempo.

À minha filha Daniela, pelo carinho fundamental para realizar esse sonho, por ser a razão da minha vida, amor sob qualquer tempo.

A todos os amores da minha vida, minha família e meus amigos, que estão sempre ao meu lado nos bons e maus tempos.

À minha querida Orientadora, Prof. Dra. Maria Helena Camara Bastos, pela excelência de seu trabalho, por ter me acolhido e por dedicar, muito, do seu tempo para mim.

Aos professores, em especial, à Prof. Dra. Patricia Rodrigues Augusto Carra, pela dedicação e apoio, e aos colegas em nosso tempo de aprender.

A todos os meus alunos, especialmente aos que passam por tempos difíceis em sua infância, mas não perdem o desejo de serem felizes e, assim, burlam o tempo...

RESUMO

A presente pesquisa objetiva investigar como as crianças, do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da periferia de Porto Alegre, percebem e/ou constroem a noção de Tempo, como um conceito a ser construído ao longo de sua formação. O conceito de TEMPO é abordado a partir de pressupostos das ciências (Newton, Einstein), da filosofia (Platão, Kant) e da história (Whitrow, Àries); passando pela abordagem da construção das noções de tempo, segundo Piaget (Epistemologia Genética) e Vygostsky (Psicologia sócio-histórica). O estudo busca analisar quais os tempos construídos/apropriados pelas crianças, na faixa etária de 9 a 13 anos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, através da análise da escrita de diários de aula e de questionários sobre o tempo, extraídos os registros referentes ao tema pesquisado e agrupados por categorias, possibilitando identificar os seguintes tempos percebidos pelas crianças: o tempo cronológico, o tempo de infância e o tempo de violência. A percepção do tempo cronológico apresenta-se como identificação de marcos do tempo, sem a compreensão de períodos ou intervalos de tempo; a percepção do tempo de infância revela-se sob a compreensão de um período lúdico associado ao trabalho infantil e o tempo de violência apresenta-se como um tempo adulto, em alguns períodos, percebido pelas crianças, que buscam impor seu tempo de infância. A pesquisa conclui que a construção das noções de tempo pelas crianças, relacionada ao meio cultural e social, possibilita a percepção de tempos distintos aos conceitos de Tempo estabelecidos de forma homogênea à sociedade mais abrangente.

Palavras-chave: Conceito de Tempo. Construção conceitual. Infância.

ABSTRACT

This research aims at investigating how children at the 5th year of Primary School in a public municipal school of a low-income suburb of Porto Alegre perceive and/or build the notion of Time as a concept to be built throughout their education. The concept of TIME is examined from the perspective of sciences (Newton, Einstein), philosophy (Plato, Kant) and history (Whitrow, Àries); including the approach of the building of notions of time according to Piaget (Genetic Epistemology) and Vygotsky (social/historical Psychology). This text aims at analyzing the times built/appropriated by the children, who are between 9 and 13 years old. This is a qualitative study, carried out through the analysis of class diaries and questionnaires dealing with time. The relevant data were extracted and grouped in categories, which made the identification of the following times perceived by the children possible: chronological time, childhood time and the time of violence. The perception of chronological time is the identification of marks of time, without the understanding of time periods or intervals; the perception of childhood time is seen as a playful period associated with child labor; and the time of violence is seen as an adult time, in some periods, perceived by children, who seek to impose their childhood time. This study concludes that the building of notions of time by children — related to the social and cultural environment — enables the perception of times other than the concepts of Time homogenously established in relation to the more comprehensive society.

Keywords: Concept of Time. Concept building. Childhood.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1 O TEMPO	10
1.1 O TEMPO PARA A FILOSOFIA E AS CIÊNCIAS	10
1.2 O TEMPO PARA A HISTÓRIA.....	15
1.3 O TEMPO PARA A ESCOLA	25
2 A CRIANÇA E O TEMPO	30
2.1 A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE TEMPO.....	33
2.2 NOÇÕES DE TEMPO: UMA CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA.....	43
3 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	47
3.1 AO ENCONTRO DE MUITOS TEMPOS.....	48
3.2 A ESCOLA	53
3.3 A TURMA	68
3.4 O TEMPO PARA OS ALUNOS	71
3.4.1 Marcos do Tempo	71
3.4.2 O Tempo Fora da Escola	76
3.4.3 Retirem as Crianças da Sala !	82
3.4.4 Tempo de Imagens Poéticas	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICES	110
ANEXO – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA	131

INTRODUÇÃO

Na incoerência do tempo, busco a mim mesma... Reflexão da imagem no espelho que retorna em mim o que sou... À primeira vista, apenas a aparência física marcada pelo tempo que passou... Passou? Ou está todo ali? Estará o tempo único refletido em múltiplas imagens que minha singela visão não ousa enxergar? Mas, na imagem de meu olhar, que sublima o físico, pois que “janela da alma”, posso encontrar o tempo que sou?

Eis o tema principal de minha pesquisa: o Tempo.

Tema complexo, instigante, mas possível de ser analisado a partir de um enfoque específico. A criança que fui um dia, presente em mim e que brincará comigo em meu futuro, observa, atentamente, o tempo de crianças contemporâneas: alunos da professora que sou hoje, alunos da criança que brincava de professora na infância. Na mesma vila, mas em outros tempos.

Não farei essa viagem sozinha, tenho medo de me perder...

Através da leitura e estudo de teorias científicas sobre o tempo, considerando a limitação de meus conhecimentos prévios e capacidade de interpretação sobre o tema, iniciei minha pesquisa a partir dos conceitos relativos ao tempo nas áreas da Filosofia, Física e História, apresentados no primeiro capítulo desse trabalho.

A imagem de um caleidoscópio vem à minha mente... dispersar o que vejo por inteiro; conceitos limitados por bordas teóricas de autores extemporâneos, que morreram no seu próprio tempo, mas que sobrevivem ao nosso tempo, pela infinitude do conhecimento que atrai a humanidade desde sempre, e de pesquisadores contemporâneos instigados a conhecer e a conceituar o tempo.

Mas, ao mover o caleidoscópio, no instante seguinte, fixo uma imagem. Depois, movimento-o, novamente, para constituir outra imagem, com as mesmas formas e cores, mas deslocadas pelo movimento de um instante. Imagens infinitas, limitadas ao espaço físico do caleidoscópio e ao tempo que me disponho a movimentá-lo. Minha experiência se limita ao tempo e ao universo em questão, mas minha reflexão pode estender o tempo da ação.

Pretendo realizar minha dissertação com o objetivo de pesquisar o conceito de tempo e quais são os “tempos” demonstrados pelas crianças e adolescentes, os quais desenvolvo meu trabalho como professora de anos iniciais.

Pesquisar sobre a Educação é importante para qualquer lugar do mundo, mas, especialmente em nosso país, torna-se essencial para atingirmos níveis mais altos de qualidade de ensino, sejam pelas dificuldades econômicas, sociais ou culturais, entre outros.

Atuo na área da Educação há dezessete anos, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Mariano Beck, na Vila Pinto, Bairro Bom Jesus, localizada na zona leste de Porto Alegre.

Formada em Pedagogia pela UFRGS e tendo cursado Magistério Intensivo no Colégio São Judas Tadeu, iniciei como professora referência de anos iniciais, passando por Coordenação de Turno, Vice-Direção e Direção. Durante minha gestão como Diretora da escola, concluí a especialização em Gestão da Educação na UFRGS. Atualmente, leciono em duas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental como professora referência, nos turnos manhã e tarde.

Como servidora pública, procuro desenvolver meu trabalho objetivando a construção de uma sociedade melhor, ciente desta responsabilidade. Como pedagoga, busco, principalmente, a qualificação do processo de ensino e aprendizagem. Apesar de tantas dificuldades em nosso cotidiano, muitas realizações são possíveis e servem de estímulo à conquista de melhores resultados na educação escolar.

A experiência na Comunidade Escolar da Vila Pinto, nesses dezessete anos, me conduziu a reflexões sobre os fatores que podem interferir na aprendizagem dos alunos, na superação de suas dificuldades e na possibilidade de maior êxito.

A comunidade é constituída por uma população de baixo poder aquisitivo e os alunos têm pouco acesso a brinquedos, livros, materiais didáticos e educativos, contudo demonstram uma melhoria em suas condições de vida, pelo que observo desde 1999, quando ingressei na escola. O acesso a meios eletrônicos tem se disseminado, mas, muitas vezes, os conteúdos acessados não contribuem para o processo educativo das crianças e adolescentes.

A escola é um ambiente educativo privilegiado, sendo referência para a comunidade. Sua ampla área construída e equipada, terreno extenso e arborizado, quadras cobertas e ao ar livre, além de recursos humanos para atender mais de setecentos alunos e projetos educativos oferecidos em turno inverso, fazem do espaço escolar um atrativo às crianças e adolescentes que vivem, em sua maioria, nos pequenos espaços de suas casas, aglomerados entre becos e vielas, com poucos recursos de acesso ao conhecimento e, até mesmo, ao lazer e entretenimento. Assim, caracterizo a escola, apresentando aspectos da sua trajetória, desde a fundação até os dias atuais, além da região onde está inserida, afim de demonstrar as condições do ambiente a ser pesquisado.

Na escola, frequentemente, surpreendo-me ao escutar alunos com dificuldades em se localizar em relação aos dias da semana, do mês ou a horas e períodos de aula, para dar alguns exemplos. Intriga-me pelo fato de que a escola é um espaço, eminentemente, controlado por períodos regulares, demarcados de forma sistemática e que se repetem cotidianamente. Além disso, na faixa etária em que se encontram, em torno de 9 a 13 anos, espera-se que as crianças e adolescentes dominem essas noções.

A rotina da escola, com os mesmos horários regulados por uma sirene, soando diariamente ao demarcar a hora de entrada, de saída, do recreio e a cada período de aula, parecem não ser suficientes para orientarem a vida escolar de alguns alunos em relação à organização dos tempos da escola.

Cotidianamente, respondo a perguntas cujas respostas me parecem óbvias, senão pela compreensão da noção do tempo cronológico, mas pela eterna repetição do som da sirene demarcando os períodos de tempo definidos pela escola.

Como passa o tempo para as crianças e adolescentes dessa comunidade? Ou melhor, como as crianças percebem esse tempo? Esse tempo pode ser diferente para as pessoas que não vivem naquela comunidade? Estas são questões que me coloco como pesquisadora, e que procurarei esclarecer ao longo do trabalho.

Motivada por essas e outras questões que possam surgir no decorrer da pesquisa, referentes às noções de tempo, buscarei investigar quais “tempos” essas crianças e adolescentes demonstram no cotidiano escolar e suas possíveis

implicações. Este será o meu principal problema de pesquisa, ao qual tentarei responder prioritariamente.

No capítulo 1, apresento fundamentos teóricos sobre o conceito de tempo para as áreas da filosofia e ciências, para a história e para a escola; no segundo capítulo, relaciono a concepção de infância e a construção do conceito de tempo; no capítulo 3, apresento a escola e a turma pesquisadas e a análise sobre a percepção do tempo pelos alunos, a partir de diários de aula e questionários sobre o tempo. Ao final do estudo, abordo a percepção do tempo cronológico e sua aplicação a partir da concepção dos alunos, além de investigar quais tempos são percebidos pelas crianças.

Os instrumentos de análise foram aplicados em meus alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 9 e 13 anos, totalizando vinte e cinco participantes, durante as aulas, pois os mesmos fazem parte do planejamento didático-pedagógico da escola. A identidade dos alunos será preservada em toda pesquisa.

Para responder ao problema de pesquisa, pretendo seguir um plano de viagem pelos tempos possíveis de serem analisados pela professora pesquisadora a que me proponho ser na realização dessa análise.

No esforço de encontrar os melhores caminhos, mapas e bússolas para essa viagem pelos tempos, talvez seja imprescindível olhar o tempo com outros olhos... aqueles olhos de que me tentava falar o espelho.

1 O TEMPO

Ao pensar sobre o Tempo, vocábulo grifado assim mesmo com letra maiúscula inicial, demonstrando sua autoridade ou como representação de uma espécie de entidade nobre, permite-se refletir sob a capacidade ou a incapacidade humana de conceituá-lo. Como se diz do amor, que não seja possível conceituar senão aludir ao mesmo, talvez se possa aludir ao Tempo sem capturá-lo num único conceito ou jamais dizer o todo sobre ele.

Observa-se em inúmeras obras científicas ou literárias uma preponderância de questionamentos como forma de reflexão sobre o Tempo, talvez demonstrando, de antemão, um não fechamento conceitual ou uma forma de autorizar a contínua busca de compreensão devido à alta complexidade do termo em questão.

Na intencionalidade de esmiuçar teorias que reflitam sobre o tema relativo ao Tempo, o presente estudo delinear-se-á, inicialmente, sobre três enfoques principais: o Tempo para a Filosofia e as Ciências, o Tempo para a História e o Tempo na Aprendizagem. A análise mais aprofundada sobre o Tempo, envolvendo teorias milenares até as mais contemporâneas, torna-se necessária como um fio condutor no desenvolvimento da pesquisa.

1.1 O TEMPO PARA A FILOSOFIA E AS CIÊNCIAS

O sociólogo alemão Norbert Elias (1998, p. 7), na introdução da obra intitulada “Sobre o tempo”, afirma: “Há uma pergunta que continua à espera de resposta: como medir uma coisa que não se pode perceber pelos sentidos?”

Mais do que medir, difícil tarefa a de conceituar o tempo.

Uma das afirmações e questionamentos, bastante citado e refletido sobre o tempo, provém do filósofo Santo Agostinho, em seu capítulo XIV do livro XI das Confissões de Santo Agostinho:

O que é então o tempo? Se ninguém me pergunta, eu sei; porém, se quero explicá-lo a quem me pergunta, então não sei. No entanto, posso dizer com segurança que não existiria um tempo passado, se nada passasse; e não existiria um tempo futuro, se nada devesse vir; e não haveria o tempo presente se nada existisse. De que modo existem esses dois tempos – passado e futuro, - uma vez que o passado não mais existe e o futuro ainda

não existe? E quanto ao presente, se permanecesse sempre presente e não se tornasse passado, não seria mais o tempo, mas eternidade. Portanto, se o presente, para ser tempo, deve tornar-se passado, como poderemos dizer que existe, uma vez que a sua razão de ser é a mesma pela qual deixará de existir? Daí não poderemos falar verdadeiramente da existência do tempo, senão enquanto tende a não existir. (SANTO AGOSTINHO apud PIETTRE, 1997, p. 29).

Cotidianamente utiliza-se o tempo cronológico, ou seja, o tempo expresso em unidades de medidas criadas pelo próprio homem como as horas, os dias, os anos. Calendários e relógios fazem parte da vida rotineira da sociedade, parecendo algo “natural” da vida humana.

Martins e Zanetic (2002) referem o início da conceituação e medida do tempo ao período do neolítico pelas concentrações de grupos humanos das civilizações da Mesopotâmia, Egito, Suméria, entre outras, que necessitando plantar em terras férteis junto aos rios, começaram a associar o movimento cíclico dos corpos celestes ao ciclo de fertilidade do solo, assim tornando possível medir grandes intervalos de tempo entre o período de enchentes, semeadura e colheitas, criando calendários e as primeiras estações do ano.

Posteriormente, de acordo com os autores:

Na antiguidade o tempo vai ser estudado, entre outros, pelos gregos do século IV aC: Platão, que concebe o tempo contínuo **produzido** pela rotação dos corpos celestes, e Aristóteles, que pensa o tempo como um coadjuvante no estudo do movimento. E, na Idade Média, podemos destacar Santo Agostinho (354-430) e São Tomás de Aquino (1225-1274), que concebem que o tempo foi criado **junto** com o Universo. Já no início do século XVII, no alvorecer da física clássica, encontramos Galileu (1564-1642) que, rompendo com a física aristotélica, incorpora definitivamente o tempo como protagonista no estudo – agora matematizado – do movimento, abrindo o caminho para o espaço e o tempo newtonianos. (MARTINS; ZANETIC, 2002, p. 41).

O filósofo Platão, em sua obra “Timeu”, apresenta o conceito de tempo como “imagem móvel da eternidade”. Mas, ainda assim, apesar de fornecer uma definição, esta não é clara em si e toda a tradição de comentadores de Platão, até os nossos dias, procurou elucidá-la e, embora seu sentido não seja óbvio, a definição teria sido forjada com suficiente clareza para que possa se apresentar como uma fórmula doxográfica, nas palavras de Rémi Brague. De acordo com o autor, essa definição não deixou traços nos textos que chegaram aos nossos dias e parece ter conhecido

um período de incubação, posterior ao Timeu, que durou mais de três séculos; após, sendo claramente formulada e atribuída a Platão por Plotino, tornou-se objeto de uma tentativa de explicação, passando pelo neoplatonismo e, por meio dele, chegando até nós. (BRAGUE, 2006, p. 15).

De acordo com Bernard Piettre, “Na obra de Plotino e Santo Agostinho, como na de Platão, só é o eterno presente. O tempo apenas aparenta ser. ‘Imagem móvel da eternidade’, assim Platão define o tempo.” (PIETTRE, 1997, p. 36).

O filósofo grego Aristóteles observou que não existe tempo onde não há movimento ou mudança, assim definiu que “O tempo é um número em movimento.” e “O tempo é o mesmo, em todo lugar e para todos os homens.” Embora exista uma afinidade entre tempo e movimento, o tempo não é o movimento, pois os movimentos variam e o tempo não varia. Segundo Aristóteles, o tempo é uma medida de movimento, sendo o movimento eterno e regular do Sol em torno da Terra um movimento privilegiado por estabelecer a medida do tempo. (PIETTRE, 1997, p. 18).

No pensamento aristotélico, o tempo seria uma medida fixada pelo espírito humano a partir de um movimento astronômico e sua regularidade pois, sem esta regularidade, o espírito não poderia fixar uma medida universal do tempo. O tempo, para Aristóteles, não existe sem o espírito, fora da alma, ao contrário do movimento pois, se o tempo é um número, ele não pode existir sem a alma que numere. (PIETTRE, 1997, p. 22)

Evidenciando a complexidade de conceituação do tempo, Norbert Elias aponta que a hipótese muito difundida, desde Descartes até Kant e seus sucessores, é de que os seres humanos seriam capazes de encadear os acontecimentos por uma “síntese a priori”, uma aptidão inata, que não se sustenta e reflete um caráter limitado dos conhecimentos empíricos da época. Para o autor, o conceito de tempo da sociedade atual situa-se num alto nível de generalização e síntese, pressupondo um riquíssimo patrimônio social. (ELIAS, 1998, p. 35). A construção do conceito de tempo, envolvendo as noções de matéria e espaço, ao longo da história, foi analisada pelo professor e pesquisador José Leite Lopes que conclui:

Tempo, espaço e matéria são, pois, ideias que penetram o nosso conhecimento das coisas, desde o mais primitivo, e que evoluíram através de especulações filosóficas até as modernas investigações científicas que as integraram em um nível mais profundo de síntese, uma unificação que levou milênios para ser atingida. (LOPES, 1992, p. 167).

Para percebermos o tempo ou termos consciência do tempo, sendo esta uma questão complexa, a resposta da fenomenologia diz que talvez haja consciência do tempo somente por existir um tempo, uma temporalidade da consciência. Assim, investigando a intimidade da consciência e sua temporalidade imanente deixou-se de levar em conta a manifestação exterior, *social*, de nossa consciência do tempo, manifestação que é seu indicador preciso. A consciência e a percepção do tempo nas sociedades humanas se manifestam, efetivamente, pelas medidas, pelas marcas e referências comuns, como os dias, anos, duração de atividades, etc. (PIETTRE, 1997, p. 17, grifo nosso).

Isaac Newton, no século XVII, considerava o tempo absoluto e matemático. Principal representante da corrente objetivista, Newton afirmava que o tempo constitui um dado objetivo do mundo como os demais objetos da natureza, apenas distinguindo-se por ser imperceptível. A representação de tempo único e uniforme, através de toda a extensão do universo físico, não era sustentável e as correções trazidas por Einstein para o conceito newtoniano de tempo ilustram a mutabilidade da ideia de tempo na era moderna, afirma Elias. (1998, p. 35).

Contrariando a ideia de tempo absoluto sem ligação com as coisas externas, Gottfried W. Leibniz (1646-1716) defendia que o tempo seria relativo, pois o concebemos pela ordem sucessiva das coisas, sendo considerado o precursor das críticas ao tempo absoluto da mecânica, seguido por Ernst Mach (1838-1916), cuja obra influenciou o pensamento de Einstein, conforme Martins e Zanetic (2002).

Em artigo escrito em 1905, Einstein demonstra ao mundo sua Teoria Especial da Relatividade, subvertendo as ideias fundamentais da Física clássica ao demonstrar que espaço e tempo não eram grandezas absolutas como dizia Newton, mas grandezas relativas que dependiam do observador. (ARANTES, 1987).

A complexidade do tema se revela no campo das ciências exatas como a Física, especialmente com a quebra de paradigmas instituído pelas teorias de Einstein sobre tempo e espaço.

Nos filmes e livros de ficção, a ideia de retorno ao passado ou uma viagem ao futuro, são recorrentes e instigam a mente humana. Com o avanço da Física moderna, pela grande contribuição das teorias einsteinianas, pode-se pensar que esse tipo de viagem pelo tempo se torne possível algum dia. Ao menos, do ponto de vista da física, parece viável.

Se em nosso cotidiano tudo está tão bem instituído, como a sucessão de acontecimentos num fluxo contínuo do tempo, medido em unidades plenamente conhecidas através de calendários, relógios e computadores, não deixando dúvidas quanto à existência “natural” de um passado, presente e futuro, ao nos informarmos sobre as descobertas e o avanço científico nessa área no campo da física, talvez possamos colocar em xeque princípios elementares sobre o tempo e espaço, arraigados em nosso aprendizado desde muito cedo.

Como a Física e todo seu campo científico mais específico comprovam experiências e formulam teorias aprofundadas que, aos olhos leigos, são de difícil acesso e compreensão, parece inacreditável entender conceitos dessa ordem. Mas a ciência também deixa claro que experiências e formulações em relação ao tempo e espaço se dão em níveis sub-microscópicos, então não perceptíveis no dia a dia. Apenas como exemplo, de acordo com Martins e Zanetic:

O nosso padrão de medida do tempo, que desde a antiguidade tinha como referência o movimento de rotação da Terra (1 segundo = 1/86.400 de um dia), passou, com o advento dos relógios atômicos em meados do século passado, a ser referenciado no mundo sub-microscópico regido pelas leis quânticas. Em 1967 o **segundo** foi redefinido como sendo igual a 9.192.631.770 períodos da radiação emitida ou absorvida na transição entre dois níveis hiperfinos do átomo de Césio-133. (MARTINS; ZANETIC, 2002, p. 43).

Paul Davies, um dos mais respeitados autores da divulgação da Física moderna, diz que a maioria das pessoas vê o tempo hoje como o tempo era visto antes de Einstein; afirma que o tempo que marcamos no dia a dia é o tempo de Newton, pois para Newton existia apenas um tempo universal avançando para o

futuro numa marcha contínua e irreversível, como um relógio perfeito e, assim, o tempo não poderia ser afetado por nada pois seria uma medida absoluta. Einstein provou que tempo e espaço estão interligados, que o tempo não é absoluto, portanto em vários lugares do mundo não podemos afirmar que se passaram os exatos segundos que se passaram aqui, por exemplo. “Com a relatividade, deixa de existir um instante universal, um agora válido para qualquer lugar” afirma Davies (apud DIEGUEZ, 2002).

Revolucionando o mundo e a capacidade humana de torná-lo inteligível, Einstein pode ser considerado físico e filósofo. Na visão de Michel Paty, a filosofia é convocada por Einstein quando o mesmo reflete sobre sua ciência, pois as respostas da ciência têm implicações filosóficas e informam grandes questões da filosofia, sendo Einstein consciente disso. (PATY, 2009).

Sob o prisma do sociólogo Norbert Elias, coube a Einstein evidenciar que o tempo é uma forma de relação e não um fluxo contínuo, como acreditava Newton. Mas, afirma Elias:

Ele só evocou os problemas do tempo dentro dos limites do quadro de referência dos físicos. Ora, um exame crítico do conceito de tempo implica que tornemos igualmente inteligível a relação entre tempo físico e tempo social, ou, em outras palavras, entre a maneira de determinar o tempo com referência à 'natureza' ou com referência à 'sociedade'. Mas Einstein não se havia atribuído essa tarefa, a qual, aliás não é da competência do físico. (ELIAS, 1998, p. 38).

1.2 O TEMPO PARA A HISTÓRIA

Entre inúmeros caminhos que nos levam à busca pela compreensão do tempo, podemos pensar em enfoques diferenciados conforme a área científica ou, mesmo dentro da mesma área, em recortes diversificados. Contudo, parece bastante evidente que da Antiguidade aos nossos dias, passando por filósofos, físicos, matemáticos, sociólogos ou historiadores, o tema relativo ao tempo tornou-se emblemático e curioso. A humanidade, de uma certa forma, demonstra necessidade de compreendê-lo e significá-lo no mundo. O tempo não passa despercebido, ao menos não o tempo todo. Tornar o mundo inteligível parece

dependem, também, da façanha de tornar o próprio tempo inteligível. Para a História, a significação do tempo altera-se em seu próprio percurso.

O matemático e historiador britânico Gerald James Whitrow (1912-2000) afirmou que na Idade Média, por sua sociedade mais estática e de natureza essencialmente hierárquica, até mesmo o conceito de tempo era menos importante para os historiadores de então que para seus sucessores atuais. Sendo um dos primeiros deveres do historiador a datação precisa dos eventos, vendo a data não como uma propriedade acidental destes, mas como um traço essencial, essa atitude é comparativamente moderna. (WHITROW, 1993, p. 204).

De acordo com Whitrow:

Para Santo Agostinho, a data de um evento era muito menos importante que seu significado teológico. Sua tendência a considerar todas as coisas numa perspectiva antes teológica que temporal exerceu forte influência na Idade Média. Durante a Reforma, porém, quando a tradição do papado foi combatida, a historiografia começou a adquirir nova e estratégica importância. Entretanto, ainda que as disputas entre protestantes e católicos tenham estimulado muitas pesquisas eruditas sobre o passado, para historiadores como Bossuet a influência da providência divina ainda era o fator dominante, e a história era vista como sendo, essencialmente, um épico religioso que se estendia do Dia da Criação até o Dia do Juízo. (WHITROW, 1993, p. 204).

Contudo, na Idade Média, aspectos do cotidiano como episódios breves de família, cenas de rua vividas por anônimos, episódios agradáveis, pitorescos, enfim, eram narrados por cronistas nas comunas medievais. A palavra “crônica”, vinda da raiz *chronos*, significa tempo, destaca Ecléa Bosi ao valorizar histórias de passado recente, comuns naquela época. (BOSI, 2004, p. 13).

No século XVI, uma visão puramente secular da história já havia sido adotada por Maquiavel e Guicciardini mas, antes do século XIX, o significado fundamental da perspectiva histórica não gozou de reconhecimento geral, o que ocorreu somente vários séculos após o desenvolvimento da teoria e da prática da perspectiva espacial pelos pintores e por outros. Na visão do historiador Whitrow, o resultado fora uma nova maneira de olhar o mundo e que a História teria se tornado uma matéria de grande importância por direito próprio no século XIX, pois a Revolução

Francesa e a revolução industrial teriam levado as pessoas a se tornarem mais conscientes. (WHITROW, 1993, p. 204).

Pensar a História seria pensar a “evolução” através dos tempos? Adauto Novaes questiona sobre o que seria a experiência do tempo e, como seria possível, pensar a História a partir de uma tradição que trabalha com a ideia de tempo absoluto, sem conexões com as diferentes dimensões sociais, políticas e intelectuais, a partir da identificação de uma sociedade a uma única experiência temporal, um tempo fragmentado e sem memória. O autor relembra o filósofo francês Paul Valery que chamou o passado e o futuro de as duas maiores *invenções* da humanidade, pois sem passado e futuro a história oficial esvazia nossos pensamentos e, principalmente, a própria ideia de História. Não se pode narrar o tempo presente sem a articulação das épocas e situações diferentes, o simultâneo, o *tempo* da história e o *pensamento* do tempo. (NOVAES, 1994, p. 9, grifo nosso).

Novaes credita a essas articulações contextuais, a partir da análise das experiências do tempo e, portanto, observando e analisando o passado, a possibilidade de diferenciar condutas múltiplas no tempo e reconhecer que práticas políticas e culturais, consideradas estranhas e indesejáveis em determinado momento, possam ser vistas de maneira diferente em outro. Para o autor, “Esquecer o passado é negar toda efetiva experiência de vida; negar o futuro é abolir a possibilidade do novo a cada instante.” (NOVAES, 1994, p. 9).

Relembrando o axioma de Descartes que dizia que nem o próprio Deus pode fazer com que o que aconteceu deixe de ser um acontecimento, Novaes explicita sua visão a respeito da conceituação do tempo histórico ao criticar a História pensada como previsível:

Vêm a história como realização dos desígnios da Providência ou como determinismo que garante que, de etapa em etapa, tempo e história correm em sentido determinado; é a visão do tempo como sequência linear. Negam à história o direito à incerteza e ao acaso. Técnica e religião pretendem libertar o homem da angústia da incerteza e, por isso, desejam tudo dominar, tudo prever. Mas tempo não se confunde com eternidade (da religião), e história põe em jogo ‘a totalidade do mundo e nenhuma técnica pode abarcar essa totalidade.’ A técnica, como a religião, não dá conta do *tempo interior* e do *tempo das coisas*. *Ele está em nós e fora de nós*, na história do mundo e, portanto, jamais pode ser objeto de manipulação absoluta. (NOVAES, 1994, p. 10, grifo nosso).

Tempo e história são conceitos que se entrelaçam.

O que seria do tempo sem os acontecimentos?

Um grande vazio onde o espaço reinaria absoluto, soberano e inerte?

Ou haveria tempo constituído de causalidades, sucessões e simultaneidades, mas livres do pensamento humano que o tenta explicar e insiste em aprisioná-lo em um breve conceito?

E o que seriam dos acontecimentos sem o curso do tempo?

Ou teria sido o tempo inventado pela humanidade afim de organizar e entender a própria história?

Então, o que seria o tempo para a história?

Philippe Ariès, em seu livro “O tempo da história”, no primeiro capítulo sobre a descoberta da história pela criança, afirma que, em períodos calmos da história, “nossos antepassados puderam acreditar que seus destinos se desenrolavam num meio neutro e que permaneciam senhores de seu curso”, como foi o seu caso pois, até o armistício de 1940, diz ter vivido em um oásis bem fechado às preocupações de fora. Ao contrário, as gerações que chegaram aos vinte anos de 1940 para frente, que a todo momento dependiam de uma decisão política ou agitação pública, eram crianças e jovens que já estavam na história, não tiveram que descobri-la, pois “se a ignoravam, era como ignoramos as coisas mais próximas do nosso universo familiar” e conclui “Não nasci, como eles, na história.” (ARIÈS, 1989, p. 33).

Refletindo sobre as palavras de Ariès, não haveria história para o indivíduo que não tomasse consciência da própria história em que está inserido?

Ou a história “passaria” de outra maneira, com outro significado àquele que não se percebe envolvido no meio social e histórico mais amplo?

Philippe Ariès procura entender a história através da literatura, buscando respostas, e faz uma crítica à ideologia marxista afirmando que a história não está orientada em algum sentido ou outro, não há progresso contínuo ou evolução perpétua e que é artificial esta explicação marxista adotada por muitos cristãos, além da lei de repetição histórica que aproxima o materialismo histórico do historicismo conservador, ainda que as premissas não sejam as mesmas. A literatura imensa de

testemunhos e de relatos de vida, de combates de guerra, campos nazistas ou do terror stalinista, associados a sua experiência vivida da morte de seu irmão, “o convence de que apareceu uma consciência nova da história na qual o indivíduo percebe sua existência pessoal como que confundida, identificada com o devir coletivo”, abolindo a fronteira antiga entre o privado e o público, e emergindo, assim, “uma perturbação coletivamente partilhada e que faz com que nenhuma existência individual possa ser vivida ao abrigo dos acontecimentos da grande história.” (ARIÈS, 1989, p. 16-17).

Durante os anos de guerra, Ariès descobre os *Annales*. Para além da própria revista, os livros de Marc Bloch e de Lucien Febvre o levam à adesão entusiasta à história tal como a defendiam os *Annales*, assim descrito, no prefácio de seu livro, por Roger Chartier:

Em primeiro lugar, com esta história, o elo perdido entre a pesquisa científica e o público leitor de história podia ser renovado. História das diferenças, história das civilizações, a história de Bloch e de Febvre era capaz de trazer ao homem do século XX o que lhe faltava: a compreensão a um só tempo da radical originalidade do seu tempo e das sobrevivências ainda presentes na sua sociedade. Assim, as sociedades ou as mentalidades antigas podem ser apreendidas em sua singularidade, sem projeção anacrônica das maneiras de pensar ou de agir próprias de nosso tempo; e, em troca, a história pode ajudar cada um a compreender por que o presente é o que é. (ARIÈS, 1989, p 18-19).

A maneira que Ariès encontrou para conciliar suas fidelidades familiares e políticas e seus interesses científicos, nas ideias da chamada história da escola dos *Annales*, foi perceber que no léxico novo da história das estruturas descontínuas poderiam retornar as histórias particulares das comunidades elementares, fazendo uma aliança surpreendente entre a mais nova das histórias científicas, originária da universidade republicana e progressista, à tradição das sociabilidades locais, pois, em suas palavras, “a história permite tomar plena consciência do que foi vivido espontaneamente outrora e, no final das contas, inconscientemente.”(ARIÈS, 1989, p. 19).

A partir dos *Annales*, constituiu-se uma nova concepção do tempo histórico, opondo-se à chamada história tradicional positivista e ao determinismo econômico marxista, ou seja, uma nova ideia de história: a *Nouvelle Histoire*. Esta nova ideia, sob influência das ciências sociais, deixou no passado as dificuldades metafísicas,

substituindo-as pelo conhecimento racional, científico. Para José Carlos Reis, esta nova história “realizou uma ‘revolução epistemológica’ quanto ao conceito de tempo histórico”, em seu sentido amplo, uma mudança substancial na forma de compreensão do tempo histórico. (REIS, 1994, p. 9).

De acordo com Reis:

Se a história dos Annales pode se pretender *nouvelle* é porque apresentou, de fato, uma nova concepção do tempo histórico. Desde Febvre e Bloch, a história é nova porque realizou uma mudança substancial no que está no coração do pensamento histórico: *a noção de tempo*. (REIS, 1994, p. 19, grifo nosso).

Essa nova noção de tempo implicaria em uma nova forma de reflexão sobre o mundo histórico das sociedades do passado. Como afirma Lopes “O tempo da história, como passou a ser então concebido pelos historiadores do círculo de Estrasburgo nas primeiras décadas do século XX, deveria ser, sobretudo, um tempo social.” (LOPES, 2003, p. 81).

A partir desse novo conceito de tempo histórico, a história deveria ser analisada através da visão predominante em determinada época e, não mais, como um olhar do presente que observa o passado. Aos historiadores caberia uma tarefa difícil, pois, nas incursões ao passado, haveria que se procurar o sentido das ideias daquele tempo, um tempo que não corresponde ao atual e, portanto, tem representações simbólicas próprias.

De acordo com Lopes (2003, p. 89), a ideia de Fernand Braudel do grupo dos Annales, hoje, soa como lugar-comum entre os historiadores, mas nem sempre esteve ao alcance da cultura historiográfica, qual seja “o fato de que as sociedades adotam modos de vida peculiares a seu mundo histórico, inerentes somente a elas naquele tempo específico de suas existências, segundo um ritmo temporal definido pelos traços de suas culturas.”

Quanto a esse aspecto, pode-se refletir sobre a importância da construção da história sob a perspectiva do tempo e sua representação. A história sobre uma linha de tempo, contínua e evolucionista não considerava esse novo olhar, isto é,

perceber que o tempo necessariamente não é o mesmo em todos os períodos e contextos sociais.

Para Gauer, no pensamento moderno, o conceito de tempo utilizado pelo iluminismo europeu correspondia a uma noção universal de temporalidade, de acontecimentos sucessivos e que não se repetem. Assim, ordenando a história em uma evolução linear e sucessiva do passado rumo ao futuro. (GAUER, 1998, p. 18).

De acordo com a autora:

A sociedade moderna criou um tipo geral e abstrato de civilização unificada por suas técnicas e pelo tempo. Essa unidade pode apresentar-se como contínua, porém, é preciso lembrar que a continuidade foi estruturada através da concepção de tempo linear. A linearidade do tempo apresenta-se como unificadora do tempo histórico. Esse tempo, que, por um lado unifica e, por outro, coloca na história, todas as sociedades, independente das concepções que as mesmas formularam sobre o tempo. (GAUER, 1998, p. 17).

Voltemos à questão inicial sobre o que seria o tempo para a história. Os acontecimentos da história estariam dispostos linearmente sobre o curso do tempo, um após o outro, mudando sucessivamente até atingirmos o progresso previsto.

O tempo histórico novo, em sua concepção, rejeita a hipótese do progresso, pois as direções dos processos históricos são múltiplas e o desdobramento do tempo não é uniforme, abstrato e retilíneo, mas plural. (REIS, 1994, p. 21).

Para Alfredo Bosi (1994, p. 20), o olhar sequencial em que o momento passado, o momento anterior, já passou e, matematicamente, não volta mais, refere-se ao tempo histórico em uma linguagem de irreversibilidade, tempo que presidiu à evolução das técnicas ao longo da era industrial. Essa visão do tempo daria suporte há duas opostas filosofias: uma cumulativa e finalista e uma pontual e contingencial; contudo, “em ambas está presente o modelo do tempo como serialidade, sucessão, cadeia de antes-e-depois.”

De acordo com Bosi:

Para a primeira concepção, por entre os elos da corrente cronológica passariam forças causais, determinantes, que conduziriam a uma justificação plena e final da História, isto é, levariam a um estado necessário

e superior da Humanidade que instauraria o reino da felicidade almejado através dos milênios.

Para a segunda, as potências latentes nos acontecimentos, ao se desencadearem, se anulariam umas às outras assim como os vencedores, que dominam os adversários menos fortes, podem, com o tempo, ser superados por outros, mais fortes; mas, ao fim e ao cabo da linha, a todos os espera a morte. Uma sequência também, mas sem plenitude e sem *telos*. (BOSI, 1994, p. 20).

Conforme Lopes, através dos *Annales*, transforma-se “a compreensão formalista e estéril de um tempo histórico filiforme, no velho esquema ‘linha do tempo’.” Desde Febvre e Bloch, com a proposta de uma história-problema, que construía seu objeto de pesquisa reformulando-o segundo o curso da investigação, a antiga noção de fato histórico alterou-se significativamente, modificando o conceito de *tempo* da história. (LOPES, 2003, p. 80).

Dos primeiros *Annales*, e mais ainda com Fernand Braudel, Lopes afirma que:

[...] ao focar o passado, os historiadores se ativeram à evidência de que numa mesma instituição explícita de *tempo* conviviam, em relações complexas e interdependentes, temporalidades plurais, *tempos* múltiplos, dados pelos diferentes ritmos da vida social. (LOPES, 2003, p. 80-81, grifo nosso).

Segundo o autor, é a partir dos *Annales* que o tempo deixa de ser uma dimensão etérea e meramente linear e torna-se uma dimensão densa, complexa e reversível. Não se tratava mais da inexorabilidade do tempo da história intelectual, do tempo histórico físico, que regia o mundo natural sendo uma baliza cronológica para a história humana. Uma noção de tempo histórico-social se impôs, com suas múltiplas gradações. Diferentes sistemas de referências, definidos por hierarquias sociais, significavam temporalidades diversas pulsando na sociedade, definidas por uma complexa rede de aspectos, tais como categorias profissionais, prestígios de linhagem, controle do sistema ideológico e o exercício do poder político, entre outras questões que moldam e fazem a dinâmica dos grupos sociais. (LOPES, 2003, p. 90).

Essa nova maneira de interpretar o tempo histórico, de forma plural, demonstra a complexidade de análise e compreensão dos acontecimentos, especialmente se pensarmos num tempo simultâneo e diverso, uma vez que as temporalidades de um mesmo período podem ser percebidas de maneiras

diferentes. Além disso, as diferenças sociais e culturais, que atravessam os períodos históricos, podem levar a anacronismos se não forem observadas com muito critério pela historiografia.

Para Lopes, a noção de temporalidade constituiu-se, sobretudo por influência de Braudel, numa referência para os historiadores e a presença recorrente de diferentes formas de anacronismo na pesquisa histórica “demonstram ainda as dificuldades impostas à compreensão do passado pelas obras de transformação das culturas perpetradas pelo tempo histórico.” (LOPES, 2003, p. 91).

A nova visão de tempo histórico não reduz o tempo da história à pura e simples cronologia ou mesmo a periodizações esquemáticas. Fernand Braudel aboliu a periodização em história substituindo “a periodização tradicional pela teoria das temporalidades, ou seja, pela análise das complexas relações que se estabelecem entre as dimensões do tempo histórico.” (LOPES, 2003, p. 94).

De acordo com Reis:

A história, se apreendida por conceitos, ganha uma nova periodização. As hipóteses anteriores, apresentadas com vistas a uma possível definição do conceito de tempo histórico dos Annales – as de um tempo histórico não contínuo, não progressivo, não cumulativo, não universal, não direcionado, não linear, não global, e diferenciado entre vivido e reconstruído – levam a uma mudança significativa na maneira de cortar os processos objetivos. A periodização não se relaciona mais à história universal. A *Nouvelle Histoire* não estuda épocas, mas estruturas particulares. É sempre, [...] ‘uma história de ...’ circunscrita no tempo e espaço. (REIS, 1994, p. 24).

Segundo Lopes, as reviravoltas teórico-metodológicas dos Annales de Febvre e Bloch trariam inúmeras consequências, pois a proposta de uma história-problema, construção de seu objeto de pesquisa e que reformulava o curso da investigação, alterou significativamente a antiga noção de fato histórico, o que modificou o conceito de tempo da história. (LOPES, 2003, p. 88).

Para a *nouvelle histoire*, o tempo histórico deixa de ser a perspectiva da sucessão de eventos e passa a considerar essa sucessão na simultaneidade, assim, um tempo histórico desacelerado que supõe a repetição, a permanência, a quantificação de movimentos reversíveis e regulares, a *longa duração*, segundo Reis. (1994, p. 137).

Na relação entre passado e futuro, na perspectiva dos Annales, há um diálogo entre estes dois momentos singulares na estrutura do tempo histórico; são diferentes entre si e podem se comunicar, havendo uma relação de interrogação recíproca. Exatamente pelas diferenças é que informam um ao outro e podem estabelecer uma relação de conhecimento recíproco, mas, nesse diálogo, “o presente não pode absorver o passado e torná-lo contemporâneo” e “a riqueza desse diálogo temporal, que é a própria razão de ser do conhecimento histórico.” (REIS, 1994, p. 133).

Essa nova perspectiva do tempo histórico dos Annales, a diferencia de outras perspectivas conforme explicita Reis:

Na perspectiva positivista, o passado tende a se isolar do presente e a se constituir como um objeto em si; na perspectiva historicista, o presente tende a absorver em si o passado e este passa a fazer parte da contemporaneidade; na perspectiva estruturalista, essa sucessão do tempo histórico se torna secundária em relação a um tempo lógico, marcado pela simultaneidade. (REIS, 1994, p. 133).

Não há, portanto, uma continuidade cumulativa na história, unindo passado e presente, nessa nova visão de tempo histórico. Para Reis (1994, p. 1): “[...] o tempo real se diferencia do tempo conceitual construído pelo historiador, sem perder uma relação tão forte como a que permite a sua inteligibilidade”.

A própria história aponta os motivos pelos quais se repensou o tempo histórico, como aponta Gauer, sejam pelas atrocidades das guerras, totalitarismos e políticas de genocídio que deram fim às grandes narrativas, pois “o tempo, hoje, deixou de constituir um princípio de inteligibilidade como visto pela ideia de progresso, que implicava que o depois era explicável em função do antes.” (GAUER, 1998, p. 20).

Para Reis, a hipótese do progresso pressupõe, especulativamente, a existência de um tempo objetivo e global, mas a *Nouvelle Histoire*, embora mantenha a hipótese do tempo objetivo, este não é progressivo, ou seja, contínuo, cumulativo e irreversível, mas descontínuo e pluridirecionado e, assim, por serem plurais, os tempos históricos não se articulam em uma globalidade. (REIS, 1994, p. 22).

A noção do tempo histórico-social, um dos principais fundamentos do conhecimento histórico, também se altera em diferentes épocas, consoante às diversas perspectivas dos historiadores, requerendo destes, segundo Lopes “habilidades especiais, como competência teórica e sensibilidade empática para lidar com as sociedades do passado, separadas de nossa época pelas barreiras impostas ao sentido e à compreensão, barreiras erguidas pela própria história.” (LOPES, 2003, p. 96).

Gauer afirma que “o homem sempre teve a necessidade de apreender o mundo, para viver segundo classificações delineadas e temporalidades demarcadas”, sendo esta uma necessidade ao homem, nos últimos dois séculos, se pensar no mundo e pensar o mundo. O discurso moderno sobre o tempo explicita um modelo histórico em que a duração desse tempo veicula o presente ao passado de forma indissolúvel, como se o presente contivesse o passado. (GAUER, 1998, p. 20).

Atualmente, de acordo com a autora, esse aprendizado está em choque em função da desmobilização do passado, pois:

A velocidade, que imprime um volume de informação em uma duração temporal quase instantânea dilui, drasticamente, o ponto de sustentação do passado. O dado imediato passa a ser o instante, a duração torna-se secundária, tornando-se o passado, portanto, também secundário. (GAUER, 1998, p. 21).

A partir de diferentes perspectivas, pode-se perceber a complexidade da análise histórica da humanidade sobre o tempo, conceito desde sempre presente nessa construção, é essencial à busca incessante pela compreensão da trajetória humana; ora como referência ao passado, ora vislumbrando o futuro, num eterno presente refletido como elo entre essas duas dimensões do próprio tempo.

1.3 O TEMPO PARA A ESCOLA

Quando pensamos sobre Educação, o primeiro espaço que nossa memória nos traz é a escola, instituição relacionada diretamente à aprendizagem e ao conhecimento. Neste espaço, crianças e adolescentes passam boa parte do seu

tempo cotidiano, e durante muitos anos, em seu processo de desenvolvimento humano, intelectual e social.

Na escola de ensino fundamental, com o ingresso de crianças a partir dos seis anos, se constroem as regras de convívio social de forma organizada e ordenada pelo tempo escolar. A escola, portanto, além de seu objetivo primordial de promover a aprendizagem, será um ambiente de regulação das crianças quanto ao espaço e ao tempo.

De acordo com Benito (2000, p. 10), as crianças ocupam uma parte importante de seu tempo vital disponível em cumprir os requerimentos do sistema educacional obrigatório, sendo a ordem da infância articulada à ordem da escola, de seus tempos e espaços.

As crianças inseridas no meio escolar, além do aprendizado de conteúdos previstos em seu currículo, participam de uma rotina de horários e dias definidos pela escola. Esta rotina diária constitui-se como uma construção cultural e de identidade da própria infância, conforme Benito:

Analisar o tempo da escola supõe aproximar-se ao conhecimento das relações que mantém uma sociedade com sua infância e sua juventude, mas também acerca da compreensão das estruturas e dinâmismos de toda uma comunidade e cultura. (BENITO, 2000, p. 21).

Observa-se que as crianças, ao ingressarem na escola, iniciam sua vida em um grupo social com características estabelecidas anteriormente. Um conjunto de regras, atividades e comportamentos, limitados por períodos de tempo ordenados e pré-definidos, constituem o cotidiano de sua vida escolar.

Para compreender o indivíduo em sua totalidade, pressupõe-se a vida em sociedade, conforme Norbert Elias:

Uma criança só se torna um ser humano ao se integrar num grupo – por exemplo, ao aprender uma língua já existente, ou ao assimilar as regras de controle das pulsões e dos afetos que são próprias de uma civilização. Isso é necessário não somente com vistas à coexistência com os outros, mas também em prol das necessidades da existência individual, do acesso à condição de indivíduo humano e da sobrevivência. (ELIAS, 1998, p. 19).

Assim, ao período da infância vão sendo atribuídos tempos e espaços, ocupando suas disponibilidades, outorgando uma determinada ordem de cultura e sociabilidade à sua espontaneidade infantil. No tempo escolar, não somente se ocupam do desenvolvimento, senão que ajudam a internalizar, ler e entender, o complicado sistema de relógios e calendários que regulam a vida escolar e social. A ordem do tempo aprendido na duração escolar seria uma espécie de arquitetura superposta aos biorritmos naturais, uma “coação civilizatória.” (BENITO, 2000, p. 21-22).

Benito chama a atenção para o fato de que, paralelamente aos ajustes entre a cronobiologia e a cronocultura da escola, se operam também a acomodação das estruturas psicofísicas da infância aos espaços de socialização. A arquitetura da escola não é somente um programa “silencioso” de educação, senão a pauta que proporciona às crianças as primeiras experiências espaciais e que condicionam o desenvolvimento de seu esquema corporal, assim como certas estruturas cognitivas. (BENITO, 2000, p. 22).

Michel Foucault, em sua obra “Vigiar e Punir: nascimento da prisão”, ressalta o momento histórico, no decorrer dos séculos XVII e XVIII, em que os processos disciplinares se tornam fórmulas gerais de dominação:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política de coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. (FOUCAULT, 2014, p. 135).

Foucault (2014, p. 136) afirma que as disciplinas, moldadas nesse período histórico, fabricam corpos submissos e exercitados, os quais denomina de corpos “dóceis”, pois a disciplina dissocia o poder do corpo e faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar e inverte por outro lado a energia e faz dela uma relação de sujeição estrita.

A escola é um exemplo histórico de instituição disciplinar, como destaca Benito: “Comenio entreviu bem a associação entre tempos e lugares, concebeu a escola sob as metáforas da oficina e do relógio.” (BENITO, 2000, p. 22).

Além da disciplina, Foucault destaca o controle do tempo através do horário, que considera uma “velha herança”, cujas comunidades monásticas já haviam sugerido seu modelo estrito, e exemplifica:

No começo do século XIX, serão propostos para a escola mútua horários como o seguinte: 8,45 entrada do monitor; 8,52 chamada do monitor; 8,56 entrada das crianças e oração; 9 horas entrada nos bancos; 9,04 primeira lousa; 9,08 fim do ditado; 9,12 segunda lousa etc. (FOUCAULT, 2014, p.147).

Os tempos e espaços da escola, para Benito, voltam a aparecer articulados nos arquétipos pedagógicos que regulam os modelos de organizações educativas modernas. A organização em filas, o alinhamento das classes por idade, os assuntos ensinados por grau de dificuldade, são criações de uma nova ordem. (BENITO, 2000, p. 23).

Para Foucault:

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. (FOUCAULT, 2014, p. 144).

De acordo com Benito, a função dos horários escolares tem desempenhado marcos reais para a experiência infantil do tempo, além da valorização dos códigos e pautas temporais como microssistemas de controle e poder. O cronossistema escolar serve para ajustar o relógio biológico e os biorritmos das pautas temporais do sistema social e cultural. (BENITO, 2000, p. 85).

Refletir sobre o tempo na escola, suas periodizações regulares e disciplinadoras, implica em análise para além do controle do tempo sob o aspecto da organização escolar necessária ao seu funcionamento. Como destacam os autores citados, tempo e espaço escolares regulam os ritmos temporais dos indivíduos desde a infância, através de estruturas de poder alicerçadas por estas categorias.

A escola, analisada sob esse panorama, ensaia um controle social baseado na orientação de tempos e espaços a partir da infância. Para Benito:

As pautas baseadas na regularidade ou rítmica do tempo, desenhadas sobre durações muito curtas e repetitivas, comuns à disciplina da escola e a de outros estabelecimentos, são mecanismos de controle institucional ordenados conforme a determinadas instâncias de poder, nem sempre visíveis. (BENITO, 2000, p. 86).

Essa invisibilidade, apontada pelo autor, constitui um aspecto importante sob o enfoque das relações de tempo que podem significar padrões e modelos a serem seguidos na sociedade, os quais a escola, historicamente, reflete em relações de poder e controle.

A seguir, no capítulo 2, apresento a relação entre a infância e a construção das noções de tempo pela criança.

2 A CRIANÇA E O TEMPO

Através da história, pode-se observar que o período chamado de Infância nem sempre fora concebido como o entendemos hoje. Certamente, dependendo do contexto social, cultural ou histórico, diferentes concepções surgem a respeito deste conceito.

Ao analisar o cotidiano de crianças, com as quais desenvolvo meu trabalho como educadora, observo que as concepções de infância entendidas por mim nem sempre coincidem com as concepções de infância da comunidade onde está inserida a escola. Essencialmente, quando me refiro à compreensão de infância, construo a imagem de um período de tempo em que há necessidade de cuidados, proteção e preservação de indivíduos em formação, seja pelo início e desenvolvimento da maturação biológica, pela socialização ao meio a que pertencem e, ainda, pelo seu próprio desenvolvimento como ser humano de forma mais ampla.

Esse período de tempo, visto como um período de transição para a vida adulta, poderia, a princípio, resguardar as crianças de um mundo inadequado às suas necessidades e condições de vida. O crescimento e desenvolvimento das crianças deveria pressupor regras de conduta, disciplina e aprendizagens condizentes a sua faixa etária, afim de se tornarem pessoas adultas cuja formação as preparassem para o futuro.

Contudo, esse olhar não significaria, necessariamente, que as crianças fossem seres “inofensivos”, mas, certamente, requeressem cuidados especiais e adequados ao nível de seu desenvolvimento humano. Colin Heywood menciona que ideias contraditórias a respeito da infância percorrem a literatura histórica, pressupondo que as sociedades tendem a concepções conflitantes sobre a infância; assim, pode-se “*oscilar entre considerar as crianças como anjinhos e pequenos demônios, ou entre sentir-se obrigado a proteger uma criança e temer ser consumido por ela*”. (HEYWOOD, 2004, p. 49)

Talvez, pudéssemos pensar que se as crianças fossem tão inocentes, não houvesse maiores problemas ao adentrá-las ao mundo adulto. Observa-se

entretanto, por exemplo, no cotidiano de minha escola, o reflexo de suas convivências entre os adultos, visivelmente influenciando-as a atitudes que podem ser consideradas negativas e, muitas vezes, até mesmo ilícitas sob o ponto-de-vista da convivência social.

Entre as concepções de uma criança “pura e inocente” e uma criança “impura e pecadora”, descritas pela história, supõem-se uma série de imagens diferentes acerca da infância. Como enfatiza Heywood:

[...] se tem utilizado amplo repertório de temas para construir e reconstruir imagens da criança e do adolescente no Ocidente. Isso, obviamente, significa negar que qualquer período único, seja ele o século VI ou o XVI, tenha conseguido descobrir qualidades *atemporais* associadas à infância, muito menos a ‘inocência’ e a dependência. As influências culturais sobre a construção da infância foram muitas e diversificadas, com contribuições da Antiguidade Clássica, dos invasores bárbaros, do humanismo e, acima de tudo, do cristianismo. (HEYWOOD, 2004, p. 57, grifo nosso).

Assim, de acordo com o autor, a concepção de infância não poderia ser desvinculada à época ou período de tempo em que fora constituída, não havendo possibilidade de elencar-se características atemporais que prevalecessem em todo e qualquer período histórico. Ousaria dizer que, mesmo em períodos contemporâneos ou em tempos simultâneos, não haveria, necessariamente, uma única concepção de infância. Questões sociais, culturais e, até mesmo, econômicas, poderiam influenciar a construção dessas concepções.

Philippe Ariès, na segunda metade do século XX, analisando a arte medieval, apresenta a ideia de “descoberta da infância”.

De acordo com o autor:

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. (ARIÈS, 1981, p. 17).

Não haveria, então, um período de transição da infância para a vida adulta e as crianças seriam retratadas como miniaturas de adultos, pois não existiria um sentimento referente à infância.

Segundo Ariès:

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. (ARIÈS, 1981, p. 99).

Sobre os estudos acerca da infância de Ariès, Heywood apresenta um panorama mais extenso, incluindo a apresentação de críticas feitas por historiadores à sua obra, mas reconhecendo alguns pontos em comum.

Conforme Heywood:

Ariès certamente estava correto ao apresentar as crianças medievais inseridas gradualmente no mundo dos adultos a partir de uma idade precoce, ajudando os pais, trabalhando na condição de servas ou desenvolvendo o aprendizado de um ofício. [...] Em perspectiva, aquilo que perceberíamos como infância e adolescência se imiscuía de forma progressiva e quase imperceptível na idade adulta. (HEYWOOD, 2004, p. 30).

Entretanto, destaca o autor:

Isso não significa dizer que as pessoas nesse tipo de sociedade ‘primitiva’ não estivessem cientes das diferentes etapas de desenvolvimento entre os mais novos. Havia um óbvio nivelamento de responsabilidades que as de menos idade podiam assumir: desde trabalhos menores na casa até o pastoreio e, eventualmente, um aprendizado de ofício ou um trabalho formal no campo. (HEYWOOD, 2004, p. 30).

Mesmo sob um olhar mais comedido, pode-se perceber a complexidade do tema. A infância, com suas inúmeras variáveis que a caracterizam, não parece estabelecer limites comuns em diferentes tempos e espaços. Se não há uma infância atemporal, parece também não haver consenso sobre o que caberia ao indivíduo realizar nessa fase da vida, ou seja, o que para uma sociedade apresenta-se “natural”, em outra sociedade pode parecer “absurdo” e, entre extremos, muitas nuances do que significaria essa infância são proclamados.

Na comunidade analisada, muitas infâncias se entrelaçam, em pontos comuns ou distintos, mas, certamente, com um sentimento particular sobre esse período de vida. Preparar uma criança para o seu futuro como adulto pode ter muitos significados, às vezes incompreensíveis ao olhar de quem viveu uma infância muito diferente a qual se observa.

2.1 A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE TEMPO

Em sua obra “A noção de tempo na criança”, o biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) apresenta um relato detalhado e análise de exaustivas experiências de laboratório, com crianças e adolescentes, inferindo sobre a compreensão das noções de tempo demonstradas pelos participantes de sua pesquisa.

Piaget aprofundou seus conhecimentos relativos ao desenvolvimento da inteligência humana, especificamente quanto à construção da noção de tempo nos indivíduos, a partir da análise de entrevistas e experiências, relatadas na referida obra, sob os pressupostos de sua teoria do conhecimento, a Epistemologia Genética.

Segundo Fernando Becker, as pesquisas de Jean Piaget constituem uma vasta obra de, aproximadamente, vinte mil páginas sendo que só os *Études d'épistemologie génétique* aproximam-se dos quarenta volumes. (BECKER, 2003, p. 246).

Sobre os objetivos das pesquisas, análises e estudos de Piaget, afirma Becker:

Piaget preocupa-se com a formação dos conhecimentos, como a criança de hoje tornar-se-á, amanhã, um cientista, isto é, como o ser humano passa de um estado de menor conhecimento a outro de maior conhecimento, ou como passa de um conhecimento mais simples a um mais complexo. Seu objetivo é, pois, a gênese do conhecimento em geral e do conhecimento científico em particular. Sua preocupação é epistemológica: como ao formar os conhecimentos do mundo forma-se a própria inteligência? (BECKER, 2003, p. 248).

Torna-se importante destacar, refletindo sobre a construção da noção de tempo na criança, que para Piaget, o desenvolvimento se realiza a partir da perspectiva do sujeito em interação, sendo que o sujeito compreende o que é

externo a partir de sua ação e dos resultados de suas ações. Assim, “A influência do meio está sempre mediada pelas capacidades do sujeito. O meio não é um determinante separado do sujeito.” (BECKER, 2003, p. 247).

Becker afirma que:

Essa concepção de Piaget constitui a base do construtivismo. É pela interação com as pessoas e os objetos, possibilitada pela sua ação, que o sujeito constrói sua própria mente e suas representações da realidade. [...] A noção de espaço que a criança apresenta aos dez meses não é a mesma aos seis; a que exibe com três anos é diferente da que apresentava aos dois, e assim por diante. O mesmo acontece com as noções de *tempo*, de objeto e de relação causal. (BECKER, 2003, p. 248, grifo nosso).

As concepções piagetianas demonstram que todo conhecimento é construído através da interação entre o sujeito e o objeto, possibilitada pela ação, levando em conta suas condições biológicas como indivíduos e a relação com seu meio natural (social, cultural, ...) e sempre sob a perspectiva do sujeito. Portanto, ao analisarmos as possibilidades de construção das noções de tempo nos indivíduos, faz-se necessário refletirmos sobre os aspectos específicos do sujeito e de seu meio. Sujeitos de um mesmo meio podem construir representações diferentes da realidade, assim como demonstrar noções diferenciadas sobre o tempo.

Cabe ressaltar que Piaget era um biólogo mas principalmente um epistemólogo, não restringindo sua visão e seus estudos à área biológica e analisando a construção do desenvolvimento da inteligência no ser humano de forma ampla, como defende Becker ao caracterizar o sujeito em Piaget:

De forma alguma, em lugar nenhum Piaget reduz o sujeito ao biológico. O fator biológico está sempre presente, constitui a condição de possibilidade da emergência do sujeito psicológico e do sujeito epistêmico, nunca como sua condição suficiente. Aliás, o que significa considerar o sujeito como um ser social ignorando que, mesmo no mais avançado processo de socialização, ele continua a ser biológico. (BECKER, 2003, p. 248).

Considerando, portanto, que a bagagem hereditária não traz, em si, programados instrumentos (estruturas) do conhecimento, as quais bastaria um processo de maturação para manifestarem-se em idades previsíveis, segundo estágios cronologicamente fixos, como concebe o modelo epistemológico apriorista;

nem que a simples pressão do meio social determinaria no sujeito, de forma mecânica, as estruturas do conhecer, postulado este da epistemologia empirista; Piaget apresenta-se como mentor por excelência de uma epistemologia relacional, nas palavras de Becker, ao afirmar que “não se pode exagerar a importância da bagagem hereditária nem a importância do meio social.” (BECKER, 2001, p. 25).

Evidenciando essa epistemologia relacional, também em relação ao desenvolvimento da noção de tempo na criança, do universo que a cerca, Piaget esclarece:

Podemos resumir os resultados dessa prospecção dizendo que no nível intuitivo a criança, na conformidade das leis do egocentrismo intelectual que a caracteriza, julga o tempo físico como se se tratasse de durações internas, podendo contrair-se ou dilatar-se em função dos conteúdos da ação, e que a criança, nessa fase não chega à idéia de um tempo homogêneo, comum a todos os fenômenos, a não ser graças à construção lógica de operações agrupadas num sistema de conjunto coerente. [...] Ora, contrariamente a um duplo erro largamente espalhado, não há nenhuma razão de fato para admitir que o tempo primitivo seja de origem puramente interior e nem mesmo que a duração própria do sujeito seja construída, ou, *a fortiori*, seja ‘dada’, independentemente dos objetos de sua ação. (PIAGET, 1946, p. 223).

Jean Piaget, de acordo com uma das grandes estudiosas de sua obra, Zélia Ramozzi-Chiarottino (2012), em entrevista à Schème Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, afirma que durante toda a sua vida, ele considerou o filósofo Immanuel Kant, “o pai de todos nós”. A respeito dessa influência de Kant sobre Piaget, o entrevistador ressalta a diferença de concepção entre o filósofo e o epistemólogo e a questiona se os esquemas seriam construídos pelo sujeito na sua interação com o meio, para Piaget, não estariam em potência no sujeito e, então, seria um tipo de apriorismo ou inatismo? A resposta de Ramozzi-Chiarottino esclarece esse ponto crucial, de forma a entendermos melhor a epistemologia relacional:

Os esquemas têm sua origem no exercício dos reflexos, mas passam a se constituir quando o organismo encontra a experiência, ou seja, o mundo no qual o sujeito está inserido, portanto não são dados a priori e nem inatos. Aquilo que está dado no sujeito ao nascer é o funcionamento cerebral, (que ele chamou de organização endógena e que está, em suas palavras: “à l’oeuvre”, quando o indivíduo começa a agir no mundo a partir de seu nascimento) ainda que vá desenvolver-se com a experiência vivida de cada um. (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2012, p. 242).

Respondendo à mesma questão, Jean-Marie Dolle confirma a influência de Kant sobre a teoria de Piaget e que, conforme Ramozzi-Chiarottino, “trata-se de um Kantismo evolutivo”, porém destaca que nem Kant, ou qualquer outro pensador do final do século XVIII tinham sequer a menor concepção sobre a gênese em biologia, exceto para Jean Jacques Rousseau que nisto foi um precursor. Dolle acrescenta que os esquemas piagetianos se constroem na interação, por acomodação, portanto pela ação, ocorrendo a implementação de estruturas que nada têm de inatas, ao passo que se constroem e se integram umas às outras formando sistemas mais complexos e com mobilidade cada vez maiores. (DOLLE, 2012, p. 256).

Se por um lado, o empirismo pressupõe nas sensações a origem do conhecimento e em outra posição o idealismo aponta o pensamento sozinho como capaz de levar ao conhecimento, a epistemologia genética apresenta a ação do sujeito como transformadora e construtora do sujeito e do meio no qual ele age. (DOLLE, 2012, p. 258).

Para Dolle (2012, p. 257), mesmo não sendo explicitado verbalmente, a ideia de que “o espírito da criança era tudo o que o ser humano podia ser, mas que estava de certa forma, adormecido”, representava o pensamento da época; dessa forma, torna-se necessário compreender o que Piaget apresentava como “esquemas”, pois este termo procede da biologia e, recorrer à adaptação vital, nos mostraria sua origem, como exemplifica o autor ao citar a adaptação das *limneias* dos lagos suíços como vital para as mesmas. Dolle esclarece que a adaptação das crianças se faz em um nível infinitamente superior através da autoconstrução de esquemas cada vez mais complexos pela maior complexidade das adaptações necessárias ao seu desenvolvimento nos seus meios vitais, pois “o que é inato, é a capacidade de qualquer vida adaptar-se e, portanto, desenvolver as estruturas de adaptação de que necessita nos ambientes em que ela se encontra.” (DOLLE, 2012, p. 257).

Nesse ponto, cabe a reflexão acerca da aprendizagem relacionada às questões do tempo como necessidade de organização e, de certa forma, como “sobrevivência” em um meio dominado pelo tempo cronológico, como é o caso dos ambientes escolares. Não se trata de um tempo a ser compreendido como um conteúdo, menos ainda sob o enfoque de um conceito, mas como noção mínima

para a organização interna e externa do indivíduo que necessita circular e conviver com os prescritos cronológicos. Como as crianças e adolescentes que não conseguem compreender esse sistema complexo de convenções cronológicas, ou o básico necessário, atuam e convivem nesses espaços?

Não seria a compreensão do tempo um aspecto fundamental para o sujeito epistêmico? Conforme Ramozzi-Chiarottino, referindo-se aos possíveis limites da Epistemologia Genética, esclarece:

A Epistemologia Genética explica o sujeito epistêmico, ou seja, o sujeito do conhecimento que constrói do ponto de vista da forma, sem levar em conta os conteúdos que variam no espaço e no tempo, de povo para povo, de época para época. [...] Piaget não explicou nem quis explicar o desenvolvimento psicológico como um todo, apenas o cognitivo e ético, ou seja, a possibilidade que tem o ser humano de construir conhecimento necessário e universal. No caso da Ética buscou o “especificamente ético”, também formal e válido para qualquer povo em qualquer tempo. Não se interessou pelo indivíduo, apenas pelo sujeito epistêmico e pelo sujeito ético universal. (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2012, p. 243).

Estamos, portanto, diante de um pressuposto importante para a análise pretendida, diferenciando-se a capacidade de compreensão e representação das noções de tempo dos possíveis conteúdos aprendidos sobre o mesmo.

Sob o enfoque das obras de Piaget, a análise se debruçará em relação à construção da noção de tempo no sujeito epistêmico, não excluindo outros tipos de análise quanto aos conteúdos referentes ao tempo que são aprendidos e ensinados em diferentes contextos, mas delimitando as possibilidades adequadas às teorias referenciadas e que subsidiam a presente análise.

Longe de uma extensa revisão bibliográfica acerca da teoria piagetiana, ou de um amplo estudo sobre o porte de imensa obra, mas buscando o aprofundamento necessário à compreensão dos objetivos dessa análise, torna-se imprescindível o conhecimento dos pressupostos básicos da Epistemologia Genética de Piaget e seus conceitos teóricos primordiais. A relação de interação sujeito e objeto perpassa, arrisco-me a afirmar, toda a teoria piagetiana, pois diferencia-se dos modelos apriorista e empirista através desse pressuposto que se encontra no cerne de suas pesquisas sobre o desenvolvimento da inteligência humana.

Fernando Becker explicita a relação entre sujeito e objeto sintetizando o processo construtivista:

PIAGET vai mostrar como o homem, logo que nasce, apesar de trazer uma fascinante bagagem hereditária que remonta milhões de anos de evolução, não consegue emitir a mais simples operação de pensamento ou o mais elementar ato simbólico. Vai mostrar ainda que o meio social, por mais que sintetize milhares de anos de civilização, não consegue **ensinar** a esse recém-nascido o mais elementar conhecimento objetivo. Isto é, o **sujeito** humano é um projeto a ser construído; o **objeto** é, também, um projeto a ser construído. Sujeito e objeto não têm existência prévia, a priori: eles se constituem mutuamente, na interação. Eles se **constroem**. (BECKER, [1995?], p. 87, grifo do autor).

Nessa incessante construção do conhecimento a partir da interação entre sujeito e objeto, Jean Piaget observa que existem tempos determinados para que ocorram etapas diferenciadas do desenvolvimento humano.

Piaget, em seus estudos sobre o desenvolvimento intelectual da criança, constata que este desenvolvimento é um processo temporal por excelência, pois todo desenvolvimento, seja biológico ou psicológico, supõe uma duração e que a infância da criança dura mais do que a infância dos animais, porque o ser humano tem muito mais coisas para aprender. (PIAGET, 1973, p. 7).

Dois aspectos importantes no desenvolvimento intelectual da criança foram considerados em sua obra: por um lado, o aspecto psicossocial, tudo o que a criança recebe do exterior, aprendendo por transmissão familiar, escolar, educativa em geral e, por outro lado, o que Piaget denominou desenvolvimento psicológico, espontâneo e que é o desenvolvimento da própria inteligência, ou seja, o que a criança aprende por si mesma, que não é ensinado e que ela deve descobrir sozinha. Este desenvolvimento é o que, essencialmente, leva tempo, segundo Piaget, “porque do ponto de vista da ação do tempo, é precisamente esse desenvolvimento espontâneo que constitui a condição preliminar evidente e necessária para o desenvolvimento escolar, por exemplo.” (PIAGET, 1973, p. 8).

Desenvolvendo pesquisas, realizando experiências com crianças em Genebra, na Suíça, e em vários países, Piaget e seus colaboradores descobriram que as noções de conservação da matéria, do peso e do volume, levam um tempo médio para serem construídas na inteligência humana. Incrivelmente, uma média de

8 anos, 10 anos e 12 anos, respectivamente. Observou-se variações de acordo com o meio em que viviam as crianças, mas, como média geral, não apresentaram grandes diferenças, exceções válidas para ambientes escolares de crianças super dotadas ou em meios sociais de pouco desenvolvimento intelectual, contudo, a ordem de sucessão dos estágios de aprendizagem permaneceu a mesma, mas com “*decalagens*” (defasagens), havendo variações na velocidade e na duração do desenvolvimento. (PIAGET, 1973, p. 28).

Com a seriedade e profundidade dessa teoria, destaca-se o cuidado em ressaltar que para a questão sobre o papel necessário do tempo no desenvolvimento intelectual na criança, seja “trata-se aí de um ritmo inelutável, ou existem variações possíveis sobre o efeito da civilização ou sobre efeito das sociedades nas quais a criança vive?”, haveria dois tipos de resposta: uma de fato e outra de interpretação teórica, mas as mesmas seriam inseparáveis, pois um fato nada significa sem a interpretação teórica, contudo a interpretação, neste caso, é sempre delicada. (PIAGET, 1973, p. 28).

Nesses estudos, considerou-se adiantamentos em relação à média de idades indicadas, tanto em grupos de indivíduos com uma alta capacidade cognitiva fora dos padrões, além de gênios que existem de tempos em tempos, e ritmos diferenciados pela possibilidade de maturação biológica mais rápida, o que pode ocorrer dependendo do crescimento individual. Mas o que sobressai são os “atrasos espantosos” em relação às médias de idades apuradas em cada fase.

Como num exemplo na Martinica, com crianças escolarizadas até o certificado de ensino primário pelo programa francês, que apesar da escolaridade demonstraram um atraso de quatro anos na aquisição das noções de conservação, de dedução, de seriação, entre outras. Naquele meio social, um professor hesitou entre a vocação de professor ou de feiticeiro, para Piaget “Ora, um meio adulto sem dinamismo intelectual pode ocasionar um atraso geral no desenvolvimento das crianças.” (PIAGET, 1973, p. 29).

Em Teerã, as idades corresponderam aproximadamente às verificadas em Genebra, porém entre analfabetos que viviam no campo, constataram um atraso de dois anos e meio, de uma maneira mais ou menos constante, mas sempre a mesma ordem de sucessão apesar das “*decalagens*.” (PIAGET, 1973, p. 29).

Analisando as variações da velocidade e da duração do desenvolvimento intelectual nas crianças, buscando interpretar o quadro apresentado nas pesquisas em diferentes lugares do mundo, Piaget distingue quatro fatores importantes. O primeiro fator refere-se à hereditariedade, à maturação interna, que é insuficiente, pois não pode ser isolada em seu estado puro. “Se um efeito de maturação intervém em toda parte, ele permanece indissociável dos efeitos de exercício da aprendizagem ou da experiência”. (PIAGET, 1973, p. 30).

O segundo fator, a experiência física, a ação dos objetos, essencial, mas também insuficiente pois “[...] a lógica da criança não é tirada das ações que se exercem sobre os objetos”, embora seja fundamental esta atividade do sujeito, a experiência do objeto não basta. Como terceiro fator, a transmissão social, o fator educativo de forma ampla. Considera-se este fator determinante no desenvolvimento, mas insuficiente, pois para haver transmissão entre o adulto e a criança, ou entre o meio social e a criança educada, será necessário o processo de *assimilação* condicionado pelas leis de desenvolvimento da construção do conhecimento. O quarto e último fator, Piaget chama de *equilíbrio*. Os três fatores anteriores devem equilibrar-se entre si, mas no desenvolvimento intelectual, este último é um fator fundamental, pois uma descoberta, noção nova, afirmação, etc., devem equilibrar-se com as outras, num jogo de regulação e de compensação para atingir uma coerência, um “*equilíbrio*”, mas não no sentido estático, com um sentido de *equilíbrio* progressiva, “a *equilíbrio* sendo a compensação por reação do sujeito às perturbações exteriores, compensação que atinge a reversibilidade operatória, no fim desse desenvolvimento.” (PIAGET, 1973, p. 29).

Jean Piaget considera a *equilíbrio* como fator fundamental do desenvolvimento intelectual, havendo a possibilidade de aceleração desse processo de *equilíbrio*, sem ultrapassar certos limites, mas não sendo regulado pela hereditariedade. Sobre essa aceleração, acrescenta Piaget:

Se comparamos aos jovens gregos do tempo em que Sócrates, Platão, Aristóteles inventavam as operações formais ou proposicionais de nossa lógica ocidental, nossos jovens contemporâneos que devem assimilar, não somente a lógica das proposições, mas toda a aquisição de Descartes, Galileu, Newton, etc., é necessário fazer a hipótese de uma aceleração considerável durante a infância ao nível da adolescência. (PIAGET, 1973, p. 32).

Inicialmente, o desenvolvimento da forma mais elementar do tempo, do nascimento até a aparição da linguagem na criança, é a organização temporal sensório-motora, como exemplifica Piaget, ao concluir que um bebê ao chorar de fome, obtendo maior ou menor êxito, tem conhecimento de certas durações, como a da espera, e, quando, procura alcançar um objeto afastado usando um bastão, estabelece uma ordem de sucessão entre os meios e os fins. No entanto, estas durações e sucessões práticas não demonstram a existência de um tempo homogêneo, “elas são apenas coordenações de ações particulares, cuja ordem temporal se confunde com a dos deslocamentos, não sendo as velocidades diferenciadas.” (PIAGET, 1946, p. 294).

De acordo com Piaget, do estágio inicial do desenvolvimento intelectual no plano sensório-motor à passagem para o estágio do “*pensamento nascente*”, a criança começa a reaprender o que ela já possui de maneira inteiramente prática, ou seja, “construir como noções as relações elementares de sucessão e de duração, a partir dos esquemas sensório-motores de que elas tiram a sua substância.” (PIAGET, 1946, p. 295). Deve-se, no entanto, ressaltar que ainda se trata de um tempo que se confunde com a ordem espacial:

Mas tal construção não ultrapassa de modo algum, durante esse primeiro período, o nível do que eram essas mesmas relações no estado de esquemas práticos. Elas são abstraídas dos seus contextos particulares e generalizadas, fique bem entendido, pelo próprio fato de sua tradução conceitual. Mas não chegam a ultrapassar desde logo os limites que já eram conhecidos da organização sensório-motora: a indiferenciação do tempo e das estruturas espaciais. (PIAGET, 1946, p. 296).

Nessa etapa do desenvolvimento, a criança revela o conhecimento de um tempo “*local*” no duplo sentido de um tempo não geral, que se confunde com a ordem espacial própria de cada deslocamento num sentido positivo do percurso, então sendo um “*tempo sem velocidades*”, um tempo não homogêneo, a menos que as velocidades sejam as mesmas e uniformes. (PIAGET, 1946, p. 296).

Sobre o tempo local, esclarece Piaget:

Em suma, no nível do tempo local, a velocidade permanece pré-operatória e perceptiva, na falta do indispensável instrumento de comparação das velocidades entre si, que será o tempo homogêneo e uniforme, mas,

inversamente, é a coordenação como tal das velocidades que precisamente constituirá o tempo homogêneo, e uniforme, pois que a ordem de sucessão dos pontos percorridos por móveis animados de velocidades diferentes é uma ordem que transborda do espacial e supõe uma nova dimensão no quadro das coordenadas: o próprio tempo! (PIAGET, 1946, p. 298).

Sem a construção da capacidade de reversibilidade e, ainda pertencendo a uma fase de egocentrismo, a criança apresenta um estado de consciência que a faz o centro de tudo e o imediato sucede ao imediato, sem a construção de conjunto. Estes conceitos fundamentais na epistemologia genética de Piaget, traduzem as características do estado de “*inocência*” que antecede a construção crítica. No domínio do tempo psicológico, há “uma dupla incapacidade de reconstituir uma ordem de sucessão exata e de imbricar as durações segundo um sistema de avaliações coerentes”. Dessa forma, egocentrismo e irreversibilidade são aspectos de uma mesma descoordenação, a indiferenciação entre ordem temporal e ordem espacial. (PIAGET, 1946, p. 299).

Finalmente, sobre o tempo psicológico e o tempo físico, conclui Piaget:

[...] todos os dois são coordenações de movimentos de diferentes velocidades, quer se trate de percursos no espaço exterior, quer de ações em parte internas, dando ambos origem aos mesmos “agrupamentos” de partida. A coisa é aliás evidente, porquanto eles têm a mesma origem, derivando, um e outro, do tempo prático ou sensório-motor, que se apóia, por sua vez nas relações entre os objetos e na ação própria. Na medida da diferenciação entre o mundo exterior e o mundo interior, eles se diferenciam por sua vez, mas apoiando-se um no outro, numa interação contínua e necessária. (PIAGET, 1946, p. 319).

A obra de Jean Piaget demonstra a complexidade da construção da noção de tempo na criança, ao passo que explica este processo através de inúmeras experiências e profunda análise com riqueza de detalhes. Sua teoria será de grande importância na presente pesquisa à medida que possibilitará o entendimento de como o conhecimento do tempo primitivo é construído pela criança, passando por estágios sucessivos, até o conceito mais complexo.

2.2 NOÇÕES DE TEMPO: UMA CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA

Partindo-se do princípio que o desenvolvimento humano acontece em determinado período do contexto histórico, social e cultural, sendo esta premissa delimitante de uma certa forma de pensamento e funcionamento interno, pode-se considerar a importância da interação social na construção de noções acerca do tempo.

A construção da noção de tempo, por sua complexidade, analisada sob a ótica das teorias de Vygotsky, revela uma necessidade de aprendizagem escolar, outrossim, pode-se inferir sobre outras noções de tempo constituídas a partir das vivências em comunidades de contextos sociais diversos.

A alusão ao conceito de tempo mais formal, aquele aprendido na escola, refere-se essencialmente ao tempo cronológico. O mesmo tempo que rege o funcionamento das instituições escolares, um tempo fabril advindo da rotina das fábricas, inscrito no dia a dia pelas sirenes que marcam os períodos de aula, intervalo, entrada e saída, torna-se um conteúdo curricular a ser aprendido.

Considerando a percepção do tempo a partir do enfoque interacionista de Vygotsky, a representação deste conceito complexo envolveria muitos fatores e aspectos da vida cotidiana dos indivíduos, sendo estes imersos em contextos sociais, históricos e culturais.

Crianças e adolescentes, dependendo dos contextos em que estão inseridos, desenvolvem aprendizagens diferenciadas e em níveis distintos. Assim, um dos conceitos mais consistentes da teoria de Vygotsky, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), pode nos mostrar como o desenvolvimento da aprendizagem diferencia-se entre os indivíduos:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

Para Vygotsky, o nível de desenvolvimento real, que revela a solução de problemas pela criança de forma mais independente, define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento; a zona de desenvolvimento proximal (ou potencial) define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, em estado embrionário. (VYGOTSKY, 1998, p. 113).

Refletindo sobre a questão do tempo, pode-se pensar em comunidades que utilizam habitualmente o tempo cronológico. Portanto, as crianças advindas deste meio já aprenderiam e utilizariam tais noções em seu contexto familiar e, nas instituições escolares, reafirmariam seu aprendizado ampliando estas noções de forma sistematizada. É bem possível que noções de tempo já seriam demonstradas em seu desenvolvimento real, sendo aprofundadas a partir de seu desenvolvimento potencial, provavelmente de forma mais rápida e eficaz do que em um meio social que não se utilizasse muito desses conceitos temporais cronológicos. Ou seja, a influência do meio poderia adiantar ou retardar determinadas construções acerca das noções de tempo.

Nos meios culturais em que se está inserido, aprende-se também por imitação, atividade a que Vygotsky deu muita importância. De acordo com o autor:

As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. Esse fato, que parece ter pouco significado em si mesmo, é de fundamental importância na medida em que demanda uma alteração radical de toda a doutrina que trata da relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças. (VYGOTSKY, 1998, p. 115-116).

O modo como os adultos se orientam no tempo, utilizando relógios analógicos ou digitais, celulares e computadores, ou outras formas de orientação em seu cotidiano, como o amanhecer, o anoitecer ou, até mesmo, através de programações de rádio ou televisão, enfim, seriam exemplos a serem imitados pelas crianças, apesar de ainda não compreenderem o que significa esta orientação. Pode-se afirmar que toda criança possui uma capacidade de aprender, apesar do meio em que vive, porém de forma diferenciada se desenvolveria a partir deste meio. Quanto

maior a interação e mais desenvolvido o meio intelectualmente, provavelmente haveria um aprendizado mais qualificado ou significativo.

A Zona de Desenvolvimento Proximal estaria diretamente ligada ao aprendizado, na medida em que o ambiente proporciona um tipo de desenvolvimento.

Nas palavras de Vygotsky:

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos do desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. [...] Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. (VYGOTSKY, 1998, p. 117-118).

Mais especificamente sobre a construção das noções de tempo, para que a criança desenvolva esses tipos de conceitos mais complexos, certamente o meio poderia fazer muita diferença. Mas, para o desenvolvimento de conceitos pela criança, Vygotsky nos chama a atenção que:

[...] um conceito é mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário. (VYGOTSKY, 1993, p. 71).

Os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado, de acordo com Vygotsky, pois o processo de desenvolvimento progride mais lentamente e atrás do processo de aprendizado, sendo que, desta sequência, resultam as zonas de desenvolvimento proximal; estabelece-se a unidade, mas não a identidade entre os processos de aprendizado e os processos de desenvolvimento interno. Conforme Vygotsky:

[...] embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou paralelo. O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o

objeto que o projeta. Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável. (VYGOTSKY, 1998, p. 119).

A partir desses pressupostos, enfocando a questão da construção de noções de tempo, tal como um conceito científico de processos psicológicos superiores, na linguagem vygotskyana, pode-se considerar a interação social e a escolaridade como elementos disparadores da aprendizagem destas noções, assim como outros conceitos complexos citados anteriormente.

Para que uma criança compreenda as noções de tempo, pode-se considerar que, o meio familiar e a comunidade a que pertence, influenciaria o desenvolvimento da construção de conceitos complexos, como é o caso do tempo, e sua utilização cotidiana.

Finalmente, pondera-se que as questões sociais e culturais, envolvidas no processo de desenvolvimento e aprendizagem, operam de acordo com as condições de interação entre o meio e a criança. Sendo assim, construir noções de tempo dependeria, fundamentalmente, da capacidade biológica interna do indivíduo, da vivência em seu grupo familiar e em sua comunidade e da experiência escolar proporcionada ao mesmo.

Outros tempos, afora o tempo cronológico, mais aparente e comumente utilizado em sociedade, dependendo das condições de interação social, histórica e cultural, podem surgir como emergência de uma orientação temporal em determinada comunidade. Daí pensar-se em quão difícil seria a construção de noções mais complexas e abstratas, fora de um contexto propício a este tipo de conceito e organização do tempo.

As teorias vygotskyanas nos apontam caminhos a serem observados em maior detalhe, na busca pela compreensão dos inúmeros fatores e da complexidade que o tema exige.

A seguir, no capítulo 3, descreverei a metodologia utilizada na presente pesquisa e demonstrarei a caracterização da escola, ressaltando aspectos importantes sobre a história da instituição, da região onde se situa e da turma. Após, apresento a análise sobre a percepção do tempo pelas crianças.

3 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

A presente dissertação apoia-se em princípios do Estado da Arte, através dos quais busca-se o conhecimento de produções acadêmicas relacionadas ao tema principal e ao objeto de pesquisa, com a finalidade de ampliar os estudos referentes aos mesmos na área da Educação.

As produções científicas encontradas apresentam enfoques diversos a que me proponho analisar, nenhum deles referindo-se à percepção do tempo sob o olhar de crianças, além dos diferentes tempos que possam ser significados por elas.

Quanto aos aspectos éticos da presente pesquisa, esclareço que a mesma fora realizada junto a alunos com os quais desenvolvi meu trabalho docente, diariamente, na instituição de ensino ao qual estou lotada como servidora pública, no cargo efetivo de professora em anos iniciais do Ensino Fundamental. A utilização de atividades de aula, cadernos individuais e coletivos de turma, fazem parte de meu trabalho cotidiano como educadora, não interferindo na rotina comum em sala de aula, já previstos em planejamentos e reuniões pedagógicas junto à Supervisão Pedagógica, com ciência e consentimento da Equipe Diretiva da escola.

Para o correto andamento da pesquisa e sua efetivação a partir de pressupostos relativos à ética, tendo por finalidade possibilitar, aos sujeitos da pesquisa, o mais amplo esclarecimento sobre a mesma, formalizarei os procedimentos a seguir:

- Utilização de materiais coletados ao longo de meu trabalho como educadora, sem qualquer identificação dos trabalhos analisados;
- Comprometimento quanto ao sigilo necessário referente a dados e informações que possam prejudicar os sujeitos participantes ou as instituições pesquisadas, ou que não sejam autorizados pelos mesmos.

Os compromissos acima citados objetivam garantir os preceitos éticos da presente pesquisa, não necessitando de envio do projeto ao Conselho de Ética de Pesquisa, por não extrapolarem o espaço escolar e estarem devidamente autorizados pela escola, sem que haja identificação de qualquer aluno, criança ou adolescente, em toda a pesquisa.

Outrossim, reitero meu comprometimento como pesquisadora quanto à integridade ética da pesquisa, a partir de revisão teórica e busca de dados, apresentando todo e qualquer referencial teórico ou estatístico com a devida autoria identificada.

3.1 AO ENCONTRO DE MUITOS TEMPOS

Acostumada a me movimentar, no cotidiano, orientada por um tempo óbvio, regido por ponteiros ou dígitos de um tempo único, rei absoluto e preciso, este, o tempo cronológico, sempre se apresentou necessário, definitivo e imprescindível ao meu ver.

Tratava-se de uma questão de orientação à qual não seria possível viver aquém da mesma, a não ser num período de infância muito inicial, anterior ao domínio dos conhecimentos mínimos que levaria à construção de noções básicas sobre a compreensão do tempo. Em poucas palavras, esta visão representava a minha compreensão acerca do tempo e sua utilização, tão clara quanto necessária, simples assim.

Entretanto, a simplicidade se desfez. Ao perceber que em meio a crianças e adolescentes no dia a dia da escola, o tempo, meu velho conhecido, não reinava absoluto, aliás, não reinava em absoluto, uma complexidade se fez evidente. Uma realidade “atemporal” seria possível? Haveria outros tempos? Ou outras orientações temporais? Como as crianças perceberiam ou compreenderiam o tempo?

Instigada a pensar no tema, lancei-me a trilhar caminhos que pudessem elucidar tais questões relativas ao tempo; senão respostas com pretensão de verdade, ao menos plausíveis sob um conceito tão complexo.

Sobre os objetivos metodológicos de pesquisa, destaca Luna:

O reconhecimento do poder relativo da metodologia tem por trás outra decorrência da evolução do pensamento epistemológico: a substituição da busca da *verdade* pela tentativa de aumentar o poder explicativo das teorias. Neste contexto, o papel do pesquisador passa a ser o de um *intérprete* da realidade pesquisada, segundo os instrumentos conferidos pela sua postura teórico-epistemológica. (LUNA, 2003, p. 14).

Para tanto, entendendo que o universo onde estava inserida seria propício à pesquisa, num contexto em que tais questões se apresentavam em meu cotidiano, seja pela fala das crianças ou por suas atitudes e formas de organização, minha amostragem definiu-se pela turma de alunos em que atuo como professora referência.

Assim, a presente pesquisa caracteriza-se como pesquisa participante, pois o campo de estudos refere-se à escola em que desenvolvo meu trabalho e constitui-se uma amostragem representada pelos meus alunos.

Sobre esse tipo de pesquisa, afirma Antonio Chizzotti:

A pesquisa participativa é um conceito elástico, abrigando concepções e práticas de investigações sob diferentes nomes, que partem de premissas similares e relevam diferentes aspectos do processo participativo com a finalidade de orientar a prática. [...] Ainda que os nomes e meios utilizados sejam assemelhados, a pesquisa participante tem como pressuposto, subjacente à sua história, a democratização da produção do conhecimento e da sociedade, e o de desenvolvimento da justiça social. (CHIZZOTTI, 2006, p. 90).

Considerando-se os objetivos metodológicos a partir da complexidade do tema proposto, optou-se por uma pesquisa qualitativa como escolha mais adequada e capaz de propiciar um melhor entendimento e elucidação das questões apresentadas. Muito embora seja possível utilizar-se dados quantitativos, estes não são prioritários, mas considerados como fontes triangulares à análise qualitativa.

De acordo com Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 21).

A amostra representativa trata-se de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, composta por 25 alunos na faixa etária entre 9 e 13 anos, oriundos de uma comunidade de periferia à qual a escola faz parte.

Como instrumento principal de pesquisa, utilizou-se a aplicação sistemática de diários individuais para todos os alunos da turma, proposto pela professora pesquisadora, a partir de um esclarecimento sobre o objetivo dos mesmos.

Inicialmente, explicou-se que se tratava de uma pesquisa para o curso ao qual a professora participava, fazendo-se um convite aos alunos e solicitando seu consentimento e de suas famílias. Combinou-se, então, que fariam uma escrita espontânea, sempre no início da aula, contando o que acontecera em sua vida escolar, ou fora do ambiente da escola, no dia anterior ou no final de semana. Portanto, uma produção textual regular, incorporada à rotina diária de sala de aula, que demonstrasse um pensamento sempre associado à memória sobre fatos e vivências anteriores, ao menos a um dia, do momento da escrita. Estas escritas seriam lidas somente pela professora.

Os alunos foram presenteados com um caderno individual, de capa dura, coloridos, para construírem seus diários que, ao final do ano, poderiam levar para casa. Então, relataram que, no ano anterior, também haviam escrito diários em sala de aula, da mesma forma presenteados pela professora.

Figura 1 – Diários de aula



Fonte: A Autora (2016).

As crianças foram muito receptivas aos diários, criando uma rotina de entrega dos mesmos por alunos voluntários que os distribuíam aos demais na turma.

No primeiro dia de uso do diário, desenharam-se na primeira página e se identificaram por um codinome, aos quais se sugeriu palavras ou expressões sobre o tempo. A partir de então, diariamente escreviam a data e suas memórias, relatando suas rotinas, suas vivências, seus sentimentos e apreciações diversas, finalizando com uma linha colorida para separar os textos por dia.

A escolha dos diários como instrumento de pesquisa mostrou-se muito produtiva à medida que propiciava uma escrita significativa e, muitas vezes, reveladora, transformando-se em estímulo às produções textuais.

A utilização de diários em sala de aula, já na década de 1940, revelava-se promissora, pois de acordo com Bastos:

Com a intenção de orientar o professor a fazer uso de estímulos variados com o aluno, a Revista do Ensino publicou o artigo “Diário – o que é”, sugerindo que este seria um dos melhores exercícios de linguagem a ser feita nas escolas, por incentivar a anotação de todos os acontecimentos do cotidiano das crianças. O artigo sustenta que esse novo recurso acaba com o “suplício das composições”, por possibilitar ao aluno que busque nas suas experiências sentimentos e vivências os motivos de escrever. (BASTOS, 2005, p. 261).

Zabalza, referindo-se a diários de aula escrito por professores, destaca que há uma riqueza informativa, sendo tanto mais rico quanto mais polivalente for a informação; que se torna um importante documento para o desenvolvimento pessoal quando se contrasta tanto o objetivo-descritivo como o reflexivo-pessoal; além da sistematicidade de observações que permitem fazer uma leitura diacrônica sobre os acontecimentos, possibilitando a análise da evolução dos fatos. (ZABALZA, 2004, p. 15-16).

Pode-se aplicar estes referenciais à utilização de diários por alunos à medida que se escreve, também nesse caso, a partir de significações mais subjetivas relacionadas ao mundo externo, objetivo. A relação dos diários com o tempo, pela própria escrita regular e sequencial, revela a possibilidade de uma análise mais próxima do tema de pesquisa, ou seja, a escrita dos diários “movimenta-se” pelo tempo, de forma singular.

De acordo com Cunha:

Feitos tanto para mostrar quanto para ser guardado em segredo, uma das características do diário é o fato dele acompanhar o andamento do calendário e, muito embora nem todos os dias estejam registrados, as datas da escrita são importantes na sua composição já que seu poder de convencimento depende mais de sua organização interna que de sua referência ao mundo exterior. (CUNHA, 2005, p. 1).

Os diários da amostragem foram aplicados como instrumento de pesquisa de abril a julho/2015, sendo lidos semanalmente e, a partir de escritas relacionadas ao estudo e análise das questões propostas, selecionou-se trechos dos textos que foram transcritos separadamente por categorias.

As seguintes categorias foram formadas a partir das escritas discentes: datas importantes, rotina extra-escolar, relatos de violência, quando o tempo passa rápido, trabalho infantil, marcos de tempo, tempo futuro e imagens poéticas e lúdicas. No decorrer da análise, as categorias foram refinadas com o intuito de selecionar os aspectos que contribuem ao objeto de pesquisa.

Foi solicitado que os alunos desenhassem “o tempo”, sem qualquer indução da professora sobre o significado de “tempo”, mas que eles representassem através de desenhos o que consideravam a respeito. O objetivo seria capturar uma primeira imagem que apontasse pistas referentes à noção de tempo demonstrada pelas crianças. Paralelamente à escrita dos diários, foram aplicados quatro questionários distintos contendo questões referentes ao tempo.

O questionário 1 apresenta como objetivo relacionar datas de nascimento, aniversário e idade, além de verificar a percepção das crianças sobre o tempo na escola; o questionário 2 trata da percepção de espaços de tempo; o questionário 3 aborda a percepção do tempo infantil e do tempo adulto; o questionário 4 apresenta questões referentes ao tempo subjetivo ou tempo interno, relacionado à percepção de velocidade do tempo.

Os questionários foram aplicados separadamente, em dias alternados, por serem extensos. As questões finais dos questionários referiam-se a respostas que deveriam ser construídas através de desenhos, todas as outras questões eram objetivas e foram tabuladas e organizadas em quadros referentes a cada uma delas.

Os alunos foram orientados a responderem seus questionários individualmente, sem a ajuda de colegas ou da professora, sendo esclarecido que não valeriam grau. (ANEXOS 1, 2, 3 e 4)

3.2 A ESCOLA

A presente pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Mariano Beck¹.

Tratando-se de uma escola municipal de Porto Alegre, essa instituição de ensino é regida por sua mantenedora, a Secretaria Municipal de Ensino de Porto Alegre (SMED/POA) pertencente à Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PMPA/POA).

De acordo com os dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do Censo 2010 e da própria prefeitura, o Bairro Bom Jesus, pertencente à região Leste do município, ao qual a escola está inserida, possui 28.738 habitantes que representam 2,04% da população da cidade de Porto Alegre. Com uma área de 2,02 Km², representa 0,42% da área do município, sendo sua densidade demográfica de 14.226,73 habitantes por Km².

A EMEF José Mariano Beck situa-se nesse bairro que apresenta dificuldades estruturais e de saneamento básico, apresentando 54,52% da população urbana residindo em favelas, 47,75% dos domicílios em área de moradia precária e com um percentual de 6,77% de esgoto a céu aberto no entorno de seus domicílios, de acordo com os gráficos apresentados a seguir:

¹ Escola localizada na Rua Joaquim Porto Villanova, nº 135, Vila Pinto, Bairro Bom Jesus, em Porto Alegre, cujo nome homenageia José Mariano de Freitas Beck, Secretário de Educação nos períodos de 4/9/1953 - 2/8/1954, 8/10/1954 – 7/3/1955 e 14/2/1959 – 4/1/1960.

Gráfico 1 : Bairro Bom Jesus – Percentual da população urbana que reside em favela, em relação à população do município:

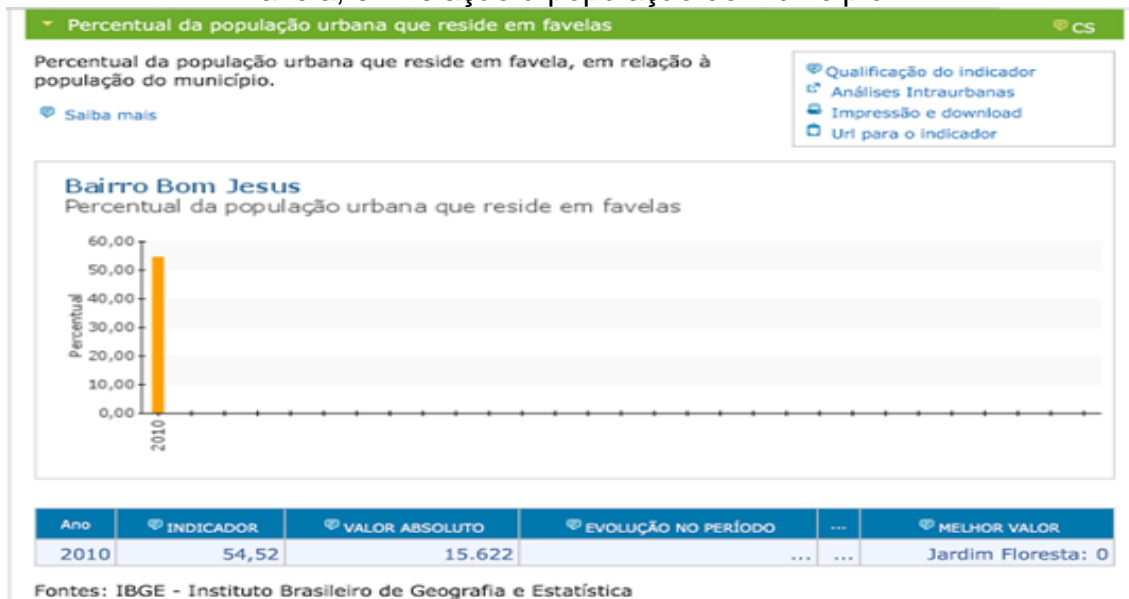


Gráfico 2 : Bairro Bom Jesus – Percentual de domicílios em área de moradia precária sobre o total de domicílios



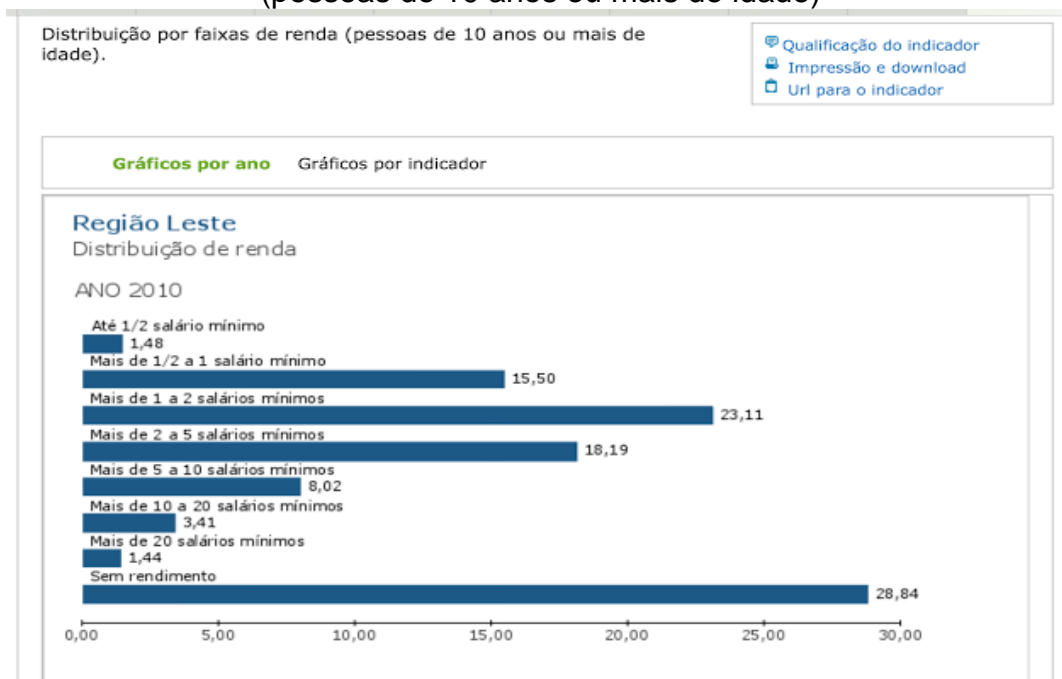
Gráfico 3 : Bairro Bom Jesus – Percentual de esgoto a céu aberto no entorno dos domicílios sobre o total de domicílios



Fontes: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

A população, atendida pela escola, possui baixa renda familiar como demonstra o gráfico de distribuição de renda da Região Leste que apresenta mais de um terço da população com renda até dois salários mínimos:

Gráfico 4 : Região Leste - Distribuição por faixas de renda (pessoas de 10 anos ou mais de idade)



Fontes: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

As escolas municipais de ensino fundamental (EMEF's) foram construídas em regiões de periferia da cidade, em sua maioria, para atenderem uma população carente de espaços educativos institucionalizados que oferecessem vagas a uma demanda crescente de crianças e jovens em idade escolar. Muitas dessas escolas eram de difícil acesso, locais sem transporte urbano ou saneamento básico, para exemplificar, como era o caso da escola analisada.

Através da mobilização dos moradores da Vila Pinto, no ano de 1988, juntamente com a Casa Menino Jesus de Praga², foram levadas reivindicações que incluíam a necessidade de construção de uma nova escola na comunidade. Durante a administração do Partido Democrático Trabalhista (PDT), sob a gestão do prefeito de Porto Alegre Alceu Collares, no mesmo ano de 1988 fora aceito o pedido da comunidade, sendo escolhido o terreno, realizada a sondagem e terraplanagem do mesmo, além da colocação de alicerces com vistas à criação de um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), modelo de escola de turno integral.

Inicialmente, alguns moradores não gostaram do local escolhido pois era um espaço abandonado, utilizado para a pastagem de animais e com pouca circulação de pessoas. Ainda hoje, muitas pessoas relatam que naquele local havia um cemitério ou desova de cadáveres, caracterizando uma lenda que persiste no imaginário da comunidade escolar.

No ano seguinte, em 1989, toma posse o novo prefeito de Porto Alegre Olívio Dutra e, somente em 1990, iniciam-se as obras de construção da escola, entretanto não mais com o projeto inicial de um CIEP. O novo projeto previa a edificação de uma escola que atenderia dois turnos regulares, pela manhã e à tarde, com o objetivo de atender a todas as crianças e adolescentes em idade escolar e excedentes das escolas da região.

Pessoas da comunidade como a Sra. Zilda Matos, moradora das proximidades da nova obra, realizaram o cadastro de crianças e adolescentes em idade escolar, porém fora das escolas, desde o segundo semestre de 1991 a dezembro do mesmo ano. De forma voluntária e com o intuito de agilizar o acesso

² Casa Menino Jesus de Praga é uma instituição filantrópica, ecumênica, fundada em 6 de janeiro de 1984 e promove atendimento especializado e gratuito às crianças especiais que acolhe.

dos mesmos à Educação, a comunidade se mobilizou realizando esse tipo de ação além de auxiliarem até mesmo na construção da própria escola.

No mês de janeiro de 1992, as professoras Maraglei de Oliveira Gomes e Magali Dias de Souza, juntamente à Sra. Zilda Matos, realizaram plantões na escola, já em fase de conclusão, para inscreverem as crianças que já haviam sido cadastradas, além de receberem o mobiliário destinado à escola³.

As aulas na nova escola iniciaram em 1º de março de 1992, mas a inauguração da Escola Municipal de 1º Grau José Mariano Beck realizou-se oficialmente em 25 de março de 1992, fazendo parte das comemorações do aniversário de 220 anos da cidade de Porto Alegre, durante a primeira gestão da Administração Popular (1989-1992) da Prefeitura de Porto Alegre, sob o sistema educativo organizado por séries. (FETZNER, 2009, p. 58).

Com a implementação do projeto Escola Cidadã, na segunda gestão da Administração Popular (1993-1996), incorporado pela Secretaria Municipal de Educação sob o conceito de gestão democrática através do chamado Orçamento Participativo (OP), já constituído na cidade como um todo, nesse período estende-se o OP às questões escolares e educativas. A Constituinte Escolar, que iniciou em 1993, definiu os princípios orientadores levados ao Congresso Constituinte Escolar em 1994. A partir de então, as escolas municipais de Porto Alegre foram, gradualmente, passando do sistema seriado ao sistema por Ciclos de Formação. (FETZNER, 2009, p. 58).

A EMEF José Mariano Beck tem sua implementação no sistema por Ciclos de Formação no ano de 1998, gerando muitas discussões na Comunidade Escolar, principalmente entre o corpo docente da escola que dividia opiniões sobre a concepção do sistema educativo por ciclos.

Nessa nova fase, encerraram-se as formações técnicas como as aulas de marcenaria e mecanografia, pois a nova organização curricular dos Ciclos de Formação não previa estas habilitações. Foram implementados os Laboratórios de Aprendizagem e, no ano de 1995, a Sala de Integração e Recursos (SIR), sendo

³ Informações retiradas de texto sobre o histórico da escola, redigido por professores, através de relatos orais, e arquivado na Biblioteca Recanto do Pensamento, da EMEF José Mariano Beck.

esta última destinada ao atendimento de alunos com necessidades educativas específicas (PNEES) da região, o que incluía alunos de outras escolas nessas condições.

A escola organizada pelos Ciclos de Formação a partir do conceito de Escola Cidadã, de acordo com os educadores da Rede Municipal de Porto Alegre participantes do II Seminário Nacional Escola Cidadã, realizado em 1994, apresentaram uma concepção de currículo que identificasse as atividades, os conteúdos, os rituais e tudo o que acontece na escola, envolvendo um entrelaçar das suas ações e relações com a comunidade. Assim, repensando a ideia de currículo como um conjunto de conteúdos estanques e compartimentados, previstos na grade curricular, mas desvinculados da realidade e sendo repassado como acabado, com um fim em si mesmo, portanto *tradicional, elitista, formal e conservador*, uma nova ordem proporia um currículo diferenciado. Através da maior participação dos pais e da comunidade com a implementação de um Conselho Escolar, o currículo da escola deveria se expressar no conjunto de atividades, de forma direta ou indireta, que interferisse no processo de criação, produção, transmissão e assimilação do conhecimento. (PORTO ALEGRE, 1994, p. 10).

Essa nova visão sobre o currículo, implementada nas escolas que passaram de um sistema seriado ao sistema ciclado em toda rede municipal, a qual inclui-se a EMEF José Mariano Beck, orientou as gestões escolares através dos Cadernos Pedagógicos, publicados pela Secretaria de Educação. Especialmente o Caderno Pedagógico Nº 9, que inferia sobre uma nova forma de conceber o currículo partindo de experiências escolares e extra-escolares, de uma forma mais abrangente das práticas sociais e culturais, não se restringindo ao espaço escolar, assim explicitado

Na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, um conjunto significativo de educadores/as lutam contra a face conservadora da escola e procuram construir algumas alternativas progressistas e coletivas, envolvendo os diferentes segmentos nesta direção. Por isso, o processo de 'Reestruturação Curricular', proposto pela Administração Popular, busca ampliar esta consciência da escola como espaço integrante e indissociável dos demais aspectos que compõem a totalidade social e onde os avanços ou recuos sociais são expressos, pensados, analisados e vivenciados, sendo essa uma responsabilidade do conjunto dos segmentos da escola, a partir da história dos sujeitos que dela fazem parte. Assim, o saber escolar se impregna daqueles conteúdos indispensáveis para a vivência e o exercício da cidadania. (PORTO ALEGRE, 1994, p. 11).

Assim como as demais escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, a EMEF José Mariano Beck prescindiu de uma nova organização curricular estruturada em três Ciclos de Formação, tendo cada Ciclo duração de três anos, o que ampliou para nove anos a escolaridade obrigatória nesse nível de ensino, ou seja, no Ensino Fundamental. No Caderno Pedagógico Nº 9, evidencia-se um conceito de estruturação curricular como um *continuum* no processo de ensino-aprendizagem pelo qual passam os educandos, o planejamento e a prática pedagógica, o que contribuiria para que fossem respeitados o ritmo, o tempo e as experiências de cada educando, facilitando a organização coletiva e interdisciplinar da escola. (PORTO ALEGRE, 1994, p. 12).

Com uma perspectiva de currículo por Ciclos de Formação, os princípios e os conhecimentos de cada ciclo não seriam cristalizados pois, à medida que os educandos atingissem os objetivos propostos, suas vivências deveriam ser enriquecidas com outras informações e conhecimentos, dando continuidade ao processo de aprendizagem, organizando-se um movimento pedagógico flexível na escola. (PORTO ALEGRE, 1994, p. 12).

Na EMEF José Mariano Beck, muitos docentes não concordaram com essa nova estruturação curricular pois defendiam a continuidade do sistema anterior, o sistema seriado, embora tenham acatado as orientações da mantenedora. No principal documento discutido em toda a rede de ensino no momento da implantação do sistema de ciclos, o Caderno Pedagógico Nº 9, consta como um dos motivos principais da implementação dos Ciclos de Formação a luta contra o chamado fracasso escolar, mas não responsabiliza o sistema anterior por isto, como podemos observar nesse excerto:

Assim, a estrutura por Ciclos operacionalizada, de forma mais ampla, um enfrentamento sério à questão do fracasso escolar, contendo uma perspectiva educacional onde há respeito, entendimento e investigação sobre os processos sócio-cognitivos de produção do conhecimento, pelos quais passa cada educando. Eis por que se torna fundamental a ação consciente dos educadores, tendo este olhar de continuidade e garantindo que as dificuldades dos educandos sejam superadas no decorrer de cada Ciclo.

Não queremos dizer com isso que cabe ao regime seriado a responsabilidade pelo insucesso dos educandos; certamente isso se deve a vários fatores que, de algum modo, buscamos enfrentar, mostrando, no conjunto desta proposta político-educacional, possíveis alternativas. (PORTO ALEGRE, 1994, p. 12).

Além da nova estrutura curricular, a escola por Ciclos de Formação apresenta em seu quadro funcional um professor referência, um professor itinerante ou volante e professores das áreas especializadas: arte-educação, línguas estrangeiras e educação física. Conforme o número de alunos matriculados na escola, a mesma pode contar com professores em carga horária específica para projetos pedagógicos, como robótica e letramento, entre outros.

Inicialmente, ao ser implantado o sistema de Ciclos de Formação na escola, todos os recursos humanos foram disponibilizados, mas, com o passar dos anos, o quadro funcional não contemplou mais o projeto inicial em função da falta de professores. Assim, os professores volantes acabaram não exercendo mais sua função de apoio pedagógico junto ao professor referência, mas, simplesmente, completando a defasagem de quadro funcional ou substituindo a falta regular de professores no cotidiano da escola.

Em 2015, a EMEF José Mariano Beck possuía 733 alunos, 65 professores e 30 turmas. Atualmente, a Escola atende 780 alunos, formando 32 turmas, entre os turnos manhã, tarde e noite, com um total de 67 professores, distribuídos de acordo com os quadros abaixo:

Quadro 1 – Escola 2015

	TURMA	TURNO	Nº DE ALUNOS
EDUCAÇÃO INFANTIL	JB1	MANHÃ	25
	JB2	TARDE	25
I C I C L O	A11	TARDE	25
	A12	TARDE	25
	A13	TARDE	25
	A21	TARDE	25
	A22	TARDE	27
	A23	TARDE	24
	A31	TARDE	25
	A32	TARDE	27
	A33	TARDE	26
II C I C L O	B11	TARDE	22
	B12	TARDE	28
	B13	TARDE	26
	B21	MANHÃ	24
	B22	TARDE	28
	B23	TARDE	28
	B31	MANHÃ	26
	B32	MANHÃ	25
	B33	MANHÃ	27
III C I C L O	C11	MANHÃ	22
	C12	MANHÃ	20
	C13	MANHÃ	18
	C21	MANHÃ	20
	C22	MANHÃ	21
	C31	MANHÃ	25
E J A	T41	NOITE	35
	T51	NOITE	31
	T61	NOITE	28
TOTAL	30		733

Fonte: SIE/RME – EMEF José Mariano Beck (Consulta em 18/09/2015)

Quadro 2 – Escola 2016

	TURMA	TURNO	Nº DE ALUNOS
EDUCAÇÃO INFANTIL	JA1	MANHÃ	23
	JA2	TARDE	23
	JB1	MANHÃ	25
	JB2	TARDE	25
I C I C L O	A11	TARDE	25
	A12	TARDE	23
	A13	TARDE	23
	A21	TARDE	24
	A22	TARDE	25
	A23	TARDE	27
	A31	TARDE	27
	A32	TARDE	27
	A33	TARDE	25
II C I C L O	B11	TARDE	25
	B12	TARDE	19
	B13	TARDE	23
	B21	MANHÃ	29
	B22	MANHÃ	30
	B23	TARDE	25
	B31	MANHÃ	28
	B32	MANHÃ	28
	B33	MANHÃ	27
III C I C L O	C11	MANHÃ	23
	C12	MANHÃ	22
	C13	MANHÃ	20
	C21	MANHÃ	17
	C22	MANHÃ	19
	C31	MANHÃ	22
	T31	NOITE	11
E J A	T41	NOITE	36
	T51	NOITE	31
	T61	NOITE	26
TOTAL	32		780

Fonte: SIE/RME – EMEF José Mariano Beck (Consulta em 28/11/2016)

Costeando uma longa calçada, de aproximadamente uns cem metros, ladeira abaixo segue um gradil de concreto limitando a frente de um imenso terreno arborizado. Sobre um portão de ferro amarelo, uma placa de madeira indica a entrada principal da escola, recoberto por galhos de árvores frondosas. À direita do portão, uma guarita e, à esquerda, canteiros sobre um muro que acompanha as escadas de acesso ao pátio central.

Num espaço amplo, bem ao centro, uma área coberta entre os dois prédios principais da escola. À direita, logo na entrada, o Prédio A onde localizam-se a Secretaria, Direção, Sala de Atendimento, Supervisão, Laboratório de Aprendizagem, Serviço de Orientação Educacional, Sala dos Professores, Sala de Vídeo e duas salas de aula, no andar térreo; no segundo andar, ficam a Biblioteca, Laboratório de Aprendizagem, Almojarifado, Sala de Informática e quatro salas de aula.

À direita do Prédio A, um prédio pequeno, onde funcionava a marcenaria, hoje, Sala de Projetos. Na frente deste prédio, um barranco coberto de árvores e mato, onde havia uma horta antigamente.

Descendo as escadarias, à esquerda da área coberta, o Prédio B. No andar térreo, seguindo um corredor, duas salas de aula, a Sala de Artes e, ao fundo, o Refeitório. No segundo andar, o Laboratório de Ciências e Robótica, Sala de Orientação Educacional e cinco salas de aula.

No final da área coberta, um prédio retangular com nove portas, lado a lado, comportando a Sala da Coordenação, Sala de Educação Física, Lavanderia, Banheiro de Acessibilidade e demais sanitários, além da Sala das Funcionárias na lateral esquerda. Ao lado desta sala, uma escadaria dá acesso a outro pátio com calçadas, bancos de concreto e árvores em toda a volta. Mais um portão de ferro e imensa escadaria levam ao estacionamento, amplo espaço recoberto por margaridas amarelas na primavera. Estas flores de campo harmonizam com ipês amarelos em toda a extensão do terreno.

Da entrada da escola, inicia uma rampa que permite o acesso ao prédio C, à direita, onde ficam as duas salas de aula dos Jardins de Infância, Sala de Projetos e Sala de Integração e Recursos, além de um saguão coberto. Ao fundo do prédio, uma pracinha com brinquedos coloridos, limitada por telas ao redor.

Ao final da rampa de acesso principal, outra escadaria chega à parte mais baixa do terreno da escola onde encontram-se duas quadras poliesportivas, sendo uma delas coberta. Em seu entorno, um pátio gramado, à esquerda, e muitas árvores. Através do gradil de concreto que limita a área da escola, nos fundos, pode-se observar muitas árvores e arbustos. Entre o verde, uma sanga que desce na lateral direita da escola e percorre todo o terreno ao fundo.

Apesar de estar inserida em local de difícil acesso, além de pertencer a uma região desfavorecida pelas condições sociais e econômicas, o entorno da escola apresenta um ambiente amplo e agradável.

Atravessando a rua, em frente à escola, encontra-se a Creche Comunitária Vovó Belinha com ótimas instalações e uma obra de ampliação da mesma. Ao lado direito, funciona a Capatazia do Departamento Municipal de Limpeza Urbana (DMLU), dos limites da escola à esquina próxima. Ao lado esquerdo, numa extensa área, está localizado o Centro de Educação Ambiental (CEA) que possui um galpão de reciclagem. Aos fundos, corre uma sanga repleta de árvores ao seu redor, em todo o limite dos gradis da escola.

Somente alguns metros, em frente à escola na parte inferior da rua à esquerda, são ocupados por famílias cujas moradias se encontram em situação precária. Assim, muito lixo e entulho se acumulam na calçada e até mesmo em parte da rua, além das carroças utilizadas pelos moradores que obtêm seu sustento com o recolhimento de lixo e sucatas. Seus filhos são alunos que frequentam a escola e seu espaço, muitas vezes, é a própria rua; seus brinquedos, como de toda criança, seus próprios sonhos...

A seguir, algumas fotos da EMEF José Mariano Beck.

Figura 2 – Entrada principal



Figura 3 – Área de lazer



Figura 4 – Lateral do prédio A



Figura 5 – Área coberta



Figura 6 – Pracinha do Jardim de Infância



Figura 7 – Quadras poliesportivas



3.3 A TURMA

Os trabalhos a serem analisados foram constituídos em sala de aula por uma turma regular do 5º ano do Ensino Fundamental, sob o regime de Ciclos de Formação, correspondendo ao IIº ano do IIº Ciclo ou Ciclo B, a chamada turma de nível B20.

Essa turma foi formada, inicialmente, por vinte e cinco alunos, na faixa etária entre 9 e 13 anos de idade, sendo quatorze meninas e onze meninos. Todos os alunos são oriundos da região a que pertence a escola, vilas que constituem o entorno da mesma, compostas pela ocupação irregular de espaços urbanos e áreas verdes, em sua maioria.

Suas famílias apresentam baixa renda e poder aquisitivo, normalmente tendo os pais ou responsáveis, além dos irmãos mais velhos, como provedores. As profissões dos familiares, em sua maioria, envolvem empregos de limpeza, para as mulheres, e empregos em obras, para os homens. Contudo, pelos relatos das crianças e pela própria realidade que circunda a escola, certamente algumas famílias apresentam envolvimento com o tráfico de drogas, sendo esta a sua forma de sustento.

A forma de vida, refletida em sala de aula, denota um ambiente, muitas vezes, retratado pela violência. Seja tanto pela violência externa, pelos conflitos relacionados à guerra do tráfico, seja pela violência interna, imputada pelos pais ou parentes dentro de suas casas. O tom de voz exacerbado, os palavrões expressos sem pudor, a agitação agressiva, até mesmo em brincadeiras, demonstra uma falta de tranquilidade e organização da turma. Tudo parece naturalizado entre eles, mas estranho a nossos olhos de professora.

Assim, torna-se necessário acalmá-los afim de termos uma aula produtiva e inteligível. Além da violência, que a caminho da escola atravessa as ruas e vielas de mãos dadas com os alunos, entrando sem ser convidada, nota-se um outro tipo de agitação: a vontade e a necessidade de brincar. O que muitas vezes nos parece unicamente falta de limites, sugere outras interpretações a olhares mais experientes ou sensíveis.

Apesar de todos os problemas familiares, econômicos, culturais ou sociais, a turma caracteriza-se pela afetividade, disponibilidade, interesse pelo conhecimento e compreensão do papel da escola. Muito embora reajam a todo tempo, prejudicando-se em relação à aprendizagem, pode-se considerar que a escola é um lugar de referência para todos.

Alguns alunos destacam-se pela agitação constante, outros pela perspicácia e interesse, outros pela tranquilidade e dedicação, outros pela afetividade. A turma, portanto, forma-se como um mosaico de diferentes elementos, mas o todo é harmonioso; não há brigas constantes em sala de aula, apenas eventuais, em número menor que o esperado se levarmos em conta o meio em que vivem cotidianamente.

Segue, abaixo, quadro com os codinomes das crianças:

Quadro 3 - Codinomes das crianças

CODINOME	GÊNERO	IDADE
AMANHECER	MASC	10 ANOS
AMPULHETA	FEM	10 ANOS
AURORA	FEM	10 ANOS
CHUVA	FEM	10 ANOS
DIA	MASC	10 ANOS
ENTARDECER	FEM	10 ANOS
ESTRELA	FEM	11 ANOS
HORA	FEM	10 ANOS
INVERNO	MASC	12 ANOS
LUA	FEM	11 ANOS
MANHÃ	FEM	11 ANOS
MEIO - DIA	FEM	11 ANOS
MEIA - NOITE	FEM	10 ANOS
MINUTO	MASC	11 ANOS
NOITE	FEM	10 ANOS
OUTONO	MASC	10 ANOS
PÔR – DO – SOL	FEM	13 ANOS
PRIMAVERA	FEM	10 ANOS
RELÓGIO	MASC	11 ANOS
SEGUNDO	MASC	13 ANOS
SOL	MASC	10 ANOS
TARDE	FEM	10 ANOS
VENTO	MASC	10 ANOS
VERÃO	MASC	12 ANOS
VESPERTINO	MASC	12 ANOS

Fonte: A Autora (2016)

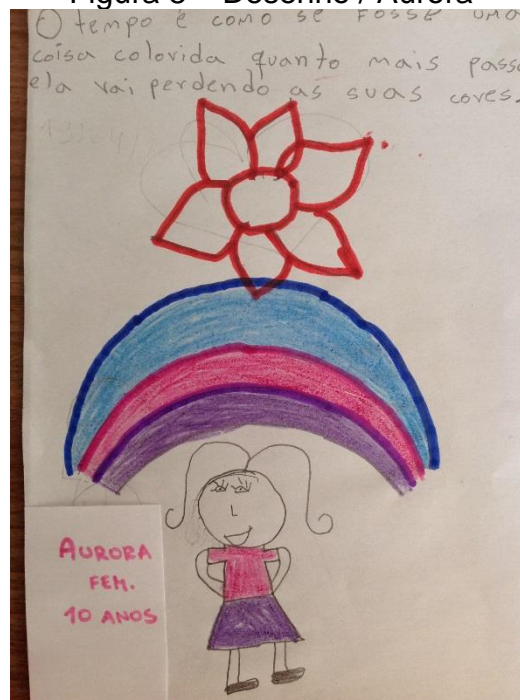
3.4 O TEMPO PARA OS ALUNOS

3.4.1 Marcos do Tempo

Crianças entendem, desde muito cedo, que há momentos diferentes em sua vida ao perceberem a passagem do dia para a noite, ao clarear do dia ou ao escurecer da noite, num movimento de nuances e cores. A luminosidade trazida pelo sol que circula o mundo, à primeira vista das crianças, ou através do aprendizado de que o mundo gira em torno do sol, envolvem as noções primordiais acerca do tempo; arrisco dizer que cor e movimento formam o conhecimento do tempo para uma criança.

Aurora, com sua sabedoria de criança, escreveu: *“O tempo é como se fosse uma coisa colorida, quanto mais passa ela vai perdendo as suas cores”*. Cores que desbotam ao passar, num prelúdio que sugere uma existência; afirma que é como se fosse uma *“coisa colorida”*, intuição de que existe, apesar de abstrata. Assim como Aurora, desde o início da humanidade percebe-se o tempo e evoca-se uma conceituação, mas o tempo parece escapar aos limites da compreensão humana.

Figura 8 – Desenho / Aurora

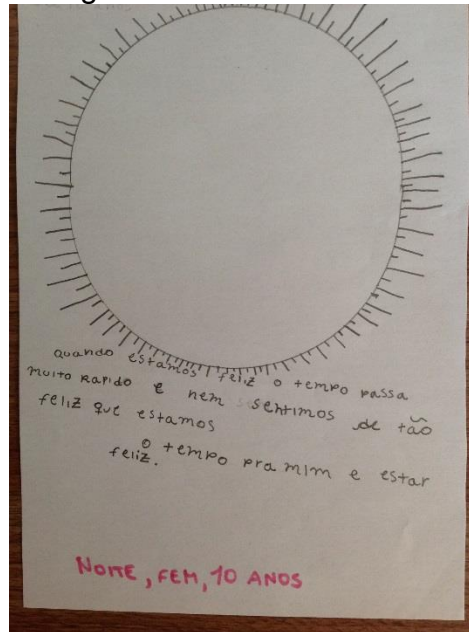


Fonte: A Autora (2016).

Noite, com sensibilidade infantil, revela o tempo através dos sentimentos: *“Quando estamos felizes, o tempo passa muito rápido e nem sentimos, de tão felizes*

que estamos. O tempo pra mim é estar feliz”. Um tempo subjetivo vem à tona, tomando-se consciência do próprio tempo; a noção de velocidade, aceleração ou desaceleração até um tempo estático, assim percebido pela sensação.

Figura 9 – Desenho / Noite



Fonte: A Autora (2016).

As frases destacadas acima acompanham desenhos através dos quais as crianças expressaram seu conceito de tempo, sendo estas diferenciadas pela profundidade do conteúdo exposto. A maioria dos desenhos, de um total de vinte e cinco, expôs a noção de tempo através de relógios (nove) e ampulhetas (dois), além de desenhos que representavam relógios associados a imagens sobre o dia e a noite (sete), sendo que um deles apresentava momentos de diferentes atividades cotidianas. Outros cinco desenhos apenas apresentavam imagens de um dia de sol e, um único desenho, representava o símbolo do infinito.

A noção de tempo cronológico aparece caracterizada em dezoito desenhos, sendo a imagem de relógios recorrente, demonstrando, a princípio, uma vivência social e cultural regida pelos marcos de um tempo objetivo, matemático, aquele marcado pelos relógios.

Analisando as escritas dos vinte e cinco diários de aula, dezoito crianças, ao relatarem atividades vividas em dias anteriores, descreveram horários específicos ou períodos em que aconteceu tais situações.

Alguns exemplos:

"Depois, fui para casa, das 10 horas até 1 hora tive que ficar em casa."

Amanhecer, Masc, 10 anos

"Fiquei das quatro horas as 18 horas no tablet, depois jantei e dormi."

Outono, Masc, 10 anos

"Eu acordei 6:00 horas e daí eu vim para a escola 7:20"

Manhã, Fem, 11 anos

De um universo de vinte e cinco crianças, dezoito correspondem a quase 70% do total, o que aparentemente indicaria a maioria destas crianças com um conhecimento e utilização do tempo cronológico em seu cotidiano. A demonstração de horários através da escrita em forma de horas e minutos, além de indicativos de períodos de tempo, nos leva a pensar que haveria um domínio sobre as convenções de marcos do tempo cronológico e sua significação relativa a instantes e períodos demarcados pelos relógios.

Contudo, ao entrecruzarmos informações a partir de questões referentes ao tempo respondidas pelas crianças, observa-se menor clareza a respeito das noções de tempo cronológico.

Quanto ao horário de início das aulas, 80% acertaram; quanto ao término das aulas, mais de 90% responderam corretamente; porém, ao responderem sobre o tempo que ficam na escola, apenas uma criança respondeu precisamente, ou seja,

calculou o intervalo de tempo entre as 7hs e 30min até as 12hs, o que corresponde a quatro horas e meia. Uma criança respondeu 4 horas, uma respondeu 5hs e 30 min e sete crianças responderam 5 horas.

Pode-se inferir que, quanto à resposta correta, por envolver um cálculo de minutos, haja uma dificuldade de compreensão, às vezes, computando-se apenas a hora inteira, ou seja, de 7hs até 12hs compreende-se 5 horas inteiras. Outra hipótese seria o fato de que as aulas são organizadas em cinco períodos diários, de 50 minutos cada, os quais as crianças podem entendê-los como uma hora completa, assim, cinco períodos por dia corresponderiam a cinco horas por dia.

Nove crianças responderam não saber o tempo que ficam na escola, totalizando mais de 30%, percentual que pode ser considerado alto para crianças dessa faixa etária, entre 9 e 13 anos, cursando o 5º ano do Ensino Fundamental.

Em outra questão, quanto ao tempo de recreio na escola, onze crianças não responderam corretamente, demonstrando que 40% não sabe informar que o recreio dura 20 minutos, embora este seja um momento significativo e muito esperado por todos.

Se o cálculo de horas e minutos refere alguma dificuldade, pode-se observar que as questões relativas ao cálculo do período que frequentam a escola também apresentam dificuldades pois quase 40% das crianças afirmaram não saber quanto tempo estão na escola. Este seria um cálculo simples de anos, além de ser referenciado pelo próprio ano que frequentam, ou seja, o 5º ano, caso não tenham sido reprovados, corresponderia ao 5º ano na escola.

Pode-se supor, então, que a dificuldade não estaria necessariamente no cálculo dos anos, mas na percepção do período de tempo, da significação de um período de tempo acentuado pelo calendário.

Destaca-se, também, o fato de que todos os alunos sabem responder qual é sua idade, porém quase 50% não sabe qual é sua data de nascimento completa.

Qual seria a referência de idade para estas crianças que não sabem sua data de nascimento? Apenas uma contagem de números sucessivos, sem um marco inicial apontado em calendários de anos anteriores? Suponho que possam

compreender a sequência dos anos, porém parece não haver maior importância social ou cultural referente a este tipo de dado.

Assim, sugerem também os dados relativos às datas de nascimento de seus pais. Onze crianças não sabem a data de aniversário da mãe, embora apenas duas não saibam a idade das mesmas. Quanto aos pais, quinze crianças não sabem a data de aniversário deles e, apenas sete, não sabem a idade dos mesmos. A idade das crianças e de seus pais parece ter um significado maior em relação à data de nascimento.

Nas questões referentes à contagem de tempo no calendário, a grande maioria apresentou dificuldades. Ao serem questionados sobre quanto tempo faltava para as férias de inverno, apenas quatro alunos responderam corretamente, um percentual de 15%, sendo que 50% afirmaram não saber responder. Sobre quanto tempo faltava para as férias de verão, seis crianças acertaram, aproximadamente 20%, porém dez não souberam responder, o equivalente a quase 40% do total de crianças.

A utilização de calendários, embora presente nas escolas, parece não refletir a realidade vivenciada no cotidiano familiar ou da comunidade. Contar os meses pressupõe o acesso a materiais gráficos ou eletrônicos que contenham o calendário, além da significação necessária, individual e socialmente, de utilização dos mesmos.

Mas a utilização de calendários apresenta-se de forma clara quando se situam, no mesmo, datas consideradas importantes, tais como os aniversários. Assim, expressas nas escritas de algumas crianças:

"Na semana passada, sexta-feira, eu estava de aniversário e tocaram ovo na minha cabeça, este é o dia mais importante, o meu aniversário".

Estrela, Fem, 11 anos

“No domingo a gente foi festejar o aniversário da minha irmã, foi na casa dela que fizemos a festa dela.”

Tarde, Fem, 10 anos

“Ontem, dia 29, eu estava de aniversário e fiz 11 anos.”

Hora, Fem, 10 anos

“No domingo, eu fui na casa do meu tio porque era o aniversário e foi lá na Restinga. Além de comemorar o aniversário ao lado dele, brinquei bastante...”

Minuto, Masc, 11 anos

Ao serem questionados sobre a data de seu aniversário, 85% das crianças souberam responder. Esta data refere-se ao dia e mês em que completam mais um ano de vida, mas não explicita o ano de nascimento, dado este com menor relevância ao que tudo indica através dos materiais analisados.

3.4.2 O Tempo Fora da Escola

Desviando um pouco o olhar para fora do ambiente escolar, pode-se esperar que crianças tenham uma rotina em que o espaço para brincar seja garantido, principalmente, em função de suas necessidades biológicas, de desenvolvimento neurológico, psíquico, social. Enfim, uma infância que se pressupõe saudável para o crescimento de qualquer criança, um tempo de ser criança.

Através das escritas nos diários de aula, encontra-se relatos desse tipo de ambiente esperado, tais como os apresentados a seguir:

"Eu ardei de baique, jogar no telefone, jogar futebol, brinquei na rua, ganhei um jogo novo e um boné novo".

Vento, Masc, 10 anos

"Ontem eu joguei Play a tarde toda com meu padrasto, futebol..."

Verão, Masc, 12 anos

"Ontem, eu e as garias estávamos brincando de professora. Nós fizemos ligue, questionário..."

Estrela, Fem, 11 anos

"Ontem foi um dia legal, brinquei com meu cachorro, fiz quase a mesma coisa de todos os dias. Eu brinquei com meus irmãos, meus amigos e meus primos. Todos esses gostam de me ver feliz, animado, esses e meus pais".

Amanhecer, Masc, 10 anos

"Depois da festa, cheguei em casa, joguei vários jogos, no celular, ardei de bicicleta ou bike, joguei taco, vôlei e futebol".

Outono, Masc, 10 anos

Aproximadamente, 50% das crianças relataram experiências comumente relacionadas à infância, tais como brincadeiras, jogos, entretenimento ou esportes. Porém, metade das crianças não relatou sua rotina diária envolvendo um tempo de brincar, o que deve ser refletido nessa análise. Além disto, apenas duas crianças descreveram situações recorrentes relacionadas a esses tipos de atividades, sendo que as restantes relataram uma única vez.

Dois relatos demonstraram momentos em que as crianças não tinham ocupação:

"Lá em casa não tinha nada para fazer, nada em casa que tava frio e tava chato, eu não queria ficar sem fazer nada..."

Tarde, Fem, 10 anos

"No domingo, sora, eu não faço nada, só fico comendo o almoço e o café não tomo porque é domingo, não faço nada."

Sol, Masc, 10 anos

Os relatos acima denotam momentos em que as crianças parecem se entediar com o próprio tempo, um tempo ocioso, talvez sugerindo falta de oportunidades ou acesso a um tempo, por assim dizer, condizente à infância.

Somente duas crianças relataram atividades de leitura fora da escola:

"Ontem, eu li todos meus livros que eu tenho em casa, até de noite."

Meia-noite, Fem, 10 anos

"Fiz no domingo: li um livro no meu quarto."

Relógio, Masc, 11 anos

Estes relatos apontam uma rara rotina de atividades que envolvem aprendizagem fora do ambiente escolar, mais especificamente a leitura de livros, a qual se pode considerar adequada e necessária ao desenvolvimento das crianças, um tempo de conhecer e ampliar horizontes.

Uma criança descreveu uma experiência, em ambiente considerado inadequado para a infância, ao frequentar um tipo de festa chamada de "Social" pela comunidade em que vivem:

"Eu bebi muita bebida Nataxia, exexitico passa porti e vinho e osresto da bebidas muito forte e tava muito bom..."

Lua, Fem, 11 anos

Neste relato específico, pode-se inferir sobre uma experiência de tempos, comumente distantes, que se sobrepõem: uma criança, com as características possíveis de desenvolvimento até a sua faixa etária, de um tempo lúdico e infantil, experimentando momentos de um tempo adulto e complexo, além da sua capacidade de compreensão. Seria um tempo sem cuidados ou, talvez, um descuido do tempo, aquele tempo que se compreenderia linear, sequencial, mas que, ao menos nesse exemplo, parece se entrelaçar ou sobrepor.

Atividades cotidianas, normalmente consideradas de responsabilidade para os adultos em nossa sociedade, aparecem claramente divididas com as crianças na comunidade em que vivem, como se pode observar nos relatos a seguir.

"... minha vó mandou eu estender a roupa, depois recolhi toda a roupa, minha mãe mandou e eu fiz a janta, comi e dormi".

Verão, masc, 12 anos

"Logo depois eu fui arrumar meu quarto [...] Minha mãe trabalha de limpeza, meu padrasto na obra e meu irmão cuida de mim, a gente limpa a casa para quando minha mãe chegar e fazer comida gostosa para a gente comer".

Hora, fem, 10 anos

"E depois quando eu cheguei em casa, arramei a minha cama e varri o chão, depois eu cuidei da minha irmã".

Ampulheta, fem, 10 anos

"Lá em casa o dia foi como todos os dias porque eu limpei a casa para minha mãe".

Tarde, fem, 10 anos

"Também eu brinquei com a minha irmã, pra minha mãe trabalhar, pra dar coisas pra gente".

Entardecer, fem, 10 anos

"O meu sobrinho dormiu comigo e depois eu dei mamadeira pra ele, quando ele acordar".

"Eu troquei meus sobrinhos".

Meia-noite, fem, 10 anos

Relatos sobre rotinas que envolvem trabalho doméstico aparecem em pouco mais de 50% dos diários de aula, correspondendo a quatorze crianças, sendo recorrente em dez destas crianças.

Uma das crianças apresenta em seus relatos, quase que diariamente, uma rotina que se repete regularmente ao descrever os cuidados com o pai e com animais domésticos, como o exemplo abaixo.

"Depois eu vim pra casa, dei comida pro meu pai, pros meus gatos e para a minha cachorra".

Primavera, fem, 10 anos

Outra criança descreve uma rotina de atividades incomuns ao período de infância, com relatos recorrentes, demonstrando uma certa regularidade na participação de tarefas comumente designadas a adultos. Seguem alguns exemplos.

"Na minha casa eu ajudei a terminar de cortar a árvore do pátio".

"Ontem eu fui trabalhar com o meu irmão de carro, pinte a parede da casa, ajudei a botar os móveis para dentro da casa [...] depois eu fui cortar capim com o meu tio".

Relógio, masc, 11 anos

Apesar dos relatos destacados acima, ao serem questionadas sobre o tempo que têm para se divertir fora da escola, apenas uma criança relata que tem uma hora, uma outra diz ter sábado e domingo e duas crianças afirmam ter pouco tempo. Outrossim, 85% das crianças apresentaram respostas que correspondem quase ao tempo todo em que estão fora da escola, sem muita variação entre as quantidades de horas ou períodos descritos.

É possível que aos olhos das crianças, cujos relatos são analisados, a rotina de trabalhos domésticos, cuidados com parentes, entre outros, sejam incorporados aos seus cotidianos de forma que uma certa naturalidade se estabeleça em seus tempos de ser criança. Pensando que seus avós, pais ou irmãos também teriam as mesmas responsabilidades nessa faixa etária ou mesmo antes, talvez não a entendessem como rotina apenas de adultos, mas fazendo parte de sua infância como algo necessário e, assim, natural.

As crianças, ao serem questionadas sobre o que mais gostam de fazer com seu tempo, não apresentaram nenhuma atividade relacionada àquelas descritas anteriormente e que envolvam trabalhos cotidianos. Ao contrário, 96% apresentaram respostas referentes a atividades lúdicas (50%), prática de esportes (25%) e entretenimento (21%), além de uma única resposta indicando o ato de dormir como preferência no uso de seu tempo.

3.4.3 Retirem as Crianças da Sala !

Retirem as crianças da sala! - Este, ao que parece, tornou-se um imperativo de outros tempos, ou de um tempo que passou, ao menos na comunidade em que as crianças pesquisadas vivem atualmente.

Não existe mais sala... A sala, como significado de um lugar em que se protegiam as crianças de imagens e cenas, desapropriadas à sua faixa etária, ou escutas inadequadas que pudessem prejudicá-las, de maneira geral desaparece em meio a um ambiente, frequentemente, hostil.

Seria a escola, em algum momento, o “fora da sala” onde as crianças pudessem se proteger? Relógio, um menino de 10 anos, ao escrever em um

questionário sobre o tempo de crianças diferentes que “*Na escola é seguro / Na rua não é seguro*” nos aponta indicativos de uma realidade adversa.

Em treze diários de aula, aproximadamente 50% do total, aparecem relatos de violência explícita entre as ruas e vielas, que compõem as vilas da região onde vivem, no entorno da escola. O cenário descrito é composto por episódios que estávamos acostumados a assistir na televisão, em filmes e novelas ou no noticiário, como aqueles em que outrora se retiravam as crianças da sala...

Não há mais sala... não há mais tempo para retirar as crianças de cena, e as cenas não se limitam a imagens, são reais. Exponho, a seguir, o que algumas crianças registraram em seus diários de aula:

“...de noite nós fomos jantar na minha vó, ontem deu tiroteio aqui na vila.”

Verão, masc, 12 anos

“No domingo foi dia das mães, à noite deu muitos tiros.”

Noite, fem, 10 anos

“Ontem eu estava indo no mercado e começou a dar tiro na praçinha e a Noite, que estava na praçinha falou:

Vai pra casa Meia-noite, é tiro, e todo mundo começou a correr.”

Meia-noite, fem, 10 anos

"Ontem teve tiroteio, metralha."

Dia, masc, 10 anos

"No domingo foi o dia das mães mas não foi o jeito que todas as mães queria. Foi muito triste porque invadiram a vila e tinha criança na praça e todo mundo ouviu e foi fral e as mães ficaram tristes porque era o dia delas, mas elas ficaram um pouco feliz. Os caras vieram dando tiro".

Meio-dia, fem, 11 anos

"Ontem na Bom Jesus deu muito tiro e sexta-feira o irmão da Meio-dia deu 3 tiros e os Bala mataram 3 lá na Cruzeiro e hoje a Cruzeiro vai vim para a Bom Jesus para matar muitas pessoas".

Lua, fem, 11 anos

"Ontem dia 15 eu não sai porque estava chovendo e porque deu tiro".

"De dia eu brinquei e de noite eu sai com minha mãe, minha mãe fez uma social, só que deu briga do namorado da minha irmã e com o gerente do tráfico, eles vieram de arma mas ninguém saiu ferido, eles foram embora e a festa continuou".

Hora, fem, 10 anos

"Domingo foi outro dia de vida e hoje quando eu estava saindo eu ouvi tiro".

Chuva, fem, 10 anos

"Ontem eu fui no mercado comprar salgadinho, daí quando eu vi 15 guri na frente do portão da minha amiga. Daí quando eu fui dormir a minha irmã ligou pra minha mãe que os Bala na Cara tinham invadido a Vila Jardim".

Entardecer, fem, 10 anos

"Ontem de noite deu um monte de tiros, eu não gostei porque ninguém gostaria que estivesse dando tiros na frente da casa da pessoa".

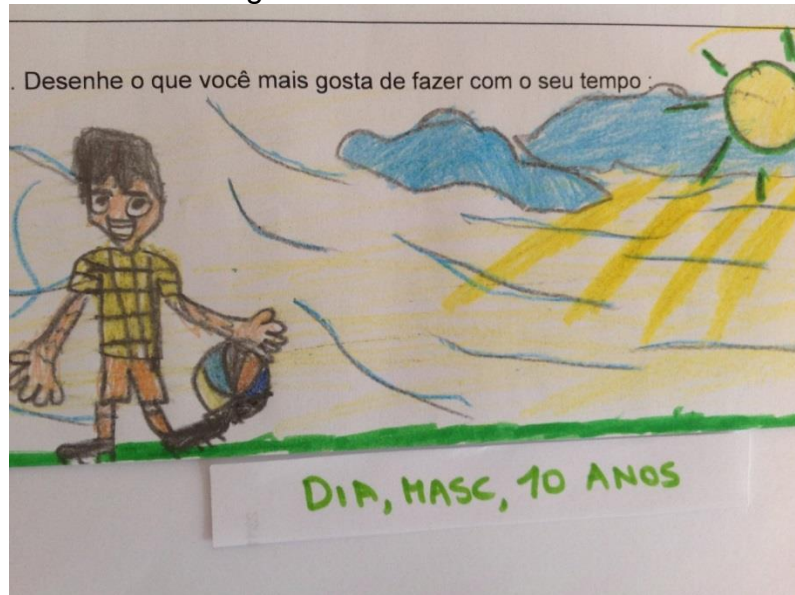
"Ontem de noite, uma colega minha daqui da sala falou para mim que estava ela e outra menina na praquinho e deu 4 tiros, ela falou que se jogou no chão e depois correu, isso o que aconteceu foi muito crime".

Estrela, fem, 11 anos

"O tempo está se armando", diziam os antigos, prenunciando tempestades. O tempo se armou, ou melhor, literalmente pessoas se armaram em um tempo marcado pela violência, sem que houvesse tempo para poupar as crianças. Assim, relatos como os registrados nos diários de aula são assunto de pauta regular entre as crianças na escola; desde aquelas crianças em que suas famílias têm um envolvimento com o tráfico de drogas, até as crianças que são filhos de trabalhadores, alheios a qualquer situação ilícita, são expostos à violência diária.

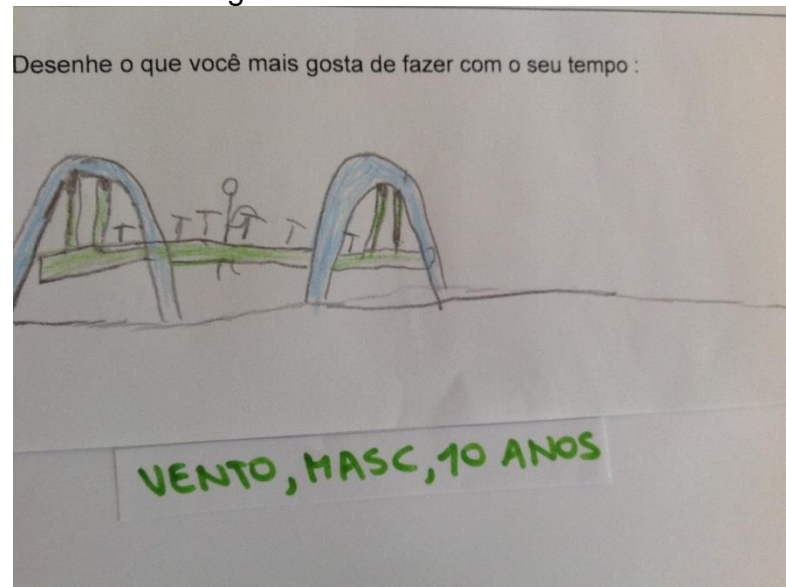
Ao responderem, através de desenhos, o que mais gostavam de fazer com seu tempo, as crianças foram unânimes: brincar. A seguir, alguns exemplos:

Figura 10 – Desenho / Dia



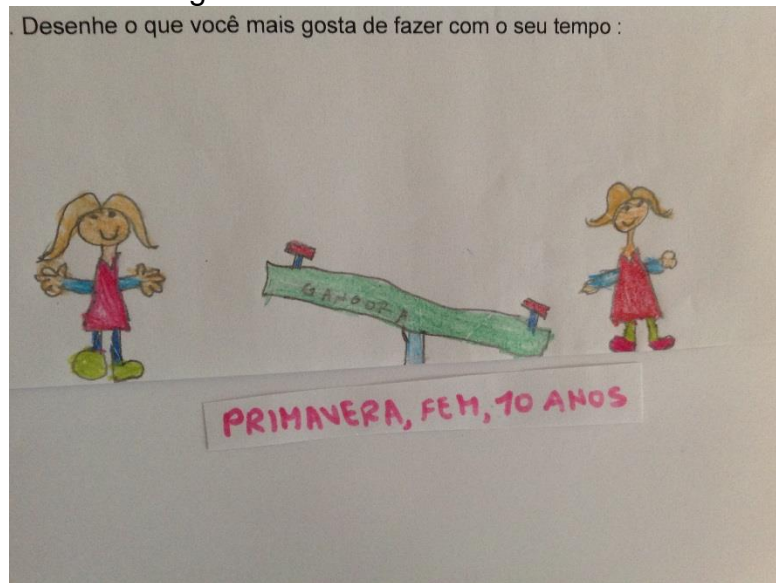
Fonte: A Autora (2016).

Figura 11 – Desenho / Vento



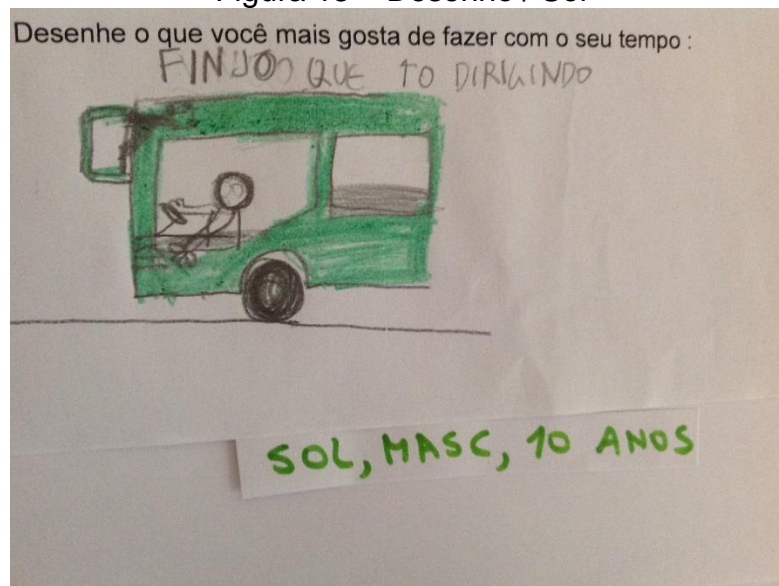
Fonte: A Autora (2016).

Figura 12 – Desenho / Primavera



Fonte: A Autora (2016).

Figura 13 – Desenho / Sol



Fonte: A Autora (2016).

Na sociedade em que vivemos, brincar na infância pode ser considerado um senso comum, portanto não nos surpreenderia que 100% das crianças tivessem a mesma resposta.

Mas, em meio a tantos relatos de violência, permaneceria intacta uma necessidade premente? Se as crianças demonstram não estarem protegidas da violência, seus desejos, estes sim, estariam protegidos?

Torna-se importante uma reflexão acerca do tempo vivido por essas crianças, notadamente marcado por cenas de violência, e o tempo vivido em sua própria

infância, por assim dizer. A sobreposição de dois tempos, o tempo de violência e o tempo lúdico, infantil, aconteceria na medida da necessidade de sobrevivência de seres humanos enquanto criança, ao menos enquanto possível. Pode-se inferir que, num grau de violência extremo como no caso de guerras ou grandes tragédias, por exemplo, o tempo infantil seria diluído a ponto de, até mesmo, inexistir. Na obra cinematográfica “Crianças Invisíveis”, no primeiro filme intitulado “Tanza”, é possível perceber um exemplo do tempo de violência sobreposto ao tempo de infância: Tanza vive entre as armas da guerra, mas, em alguns momentos, percebe-se criança. (CRIANÇAS ..., 2012).

Analisando os diários de aula percebe-se a sobrevivência de um tempo infantil; os relatos descritos acima surgem entre registros de uma rotina cotidiana, entre tomar café, almoçar, jantar, fazer a higiene pessoal, cuidar da casa, assistir televisão, jogar bola, brincar, passear, divertir-se. Quando leio os relatos de violência, inseridos no texto visualmente sem destaque, mentalmente acrescento sinais de parênteses, tamanha discrepância que salta aos olhos, talvez olhos adultos de outro tipo de consciência. Adultos, como eu, parecem não ter a capacidade de trocar de assunto tão rapidamente, como alguém que troca de um balanço a outro, ou sobe e desce numa gangorra, não havendo tempo para pensar, mas sublimando um tempo de brincar.

Um tempo de violência também atinge as crianças através da televisão, sem censura dos adultos, por notícias ou pela ficção, como exemplificado a seguir.

“... sora eu acho que essa madrugada deu tiro e deu na televisão, e o tiro matou uma mãe e um pai...”

Lua, fem, 11 anos

"Eu vi um monte de filme ontem e um dos filmes que eu vi foi da menina, os bandidos mataram os pais dela.

A menina foi morar com o seu tio, e o tio dela falou para ela escolher a mochila ou as armas, ela escolheu as armas e ela foi crescendo e foi virando bandido e foi matando".

Estrela, fem, 11 anos

Nesse ambiente, crianças parecem viver a céu aberto, pois não há muitos limites entre as cenas de violência do mundo adulto e o cenário de uma vida infantil. Se um tempo lúdico deveria preparar o ser humano, em sua essência, para o futuro, o desenvolvimento infantil, nesse caso, se apresenta imbricado com questões que se pressupõem exclusivas ao mundo adulto, de acordo com os inúmeros relatos citados na presente análise.

Além das cenas de violência externa, duas crianças relataram situações de agressões físicas dentro de suas casas, através dos diários, assim apresentados:

"Quando eu era pequena, eu tinha 5 ou 6 anos, a minha mãe ia trabalhar na faxina e a minha prima cuidava de mim. Ela sempre me batia puxando o meu cabelo, eu sempre chorava. Daí, até hoje eu tenho essa dor".

Ampulheta, fem, 10 anos

"Depois eu voltei para a casa, minha mãe me bateu muito forte, e no banho também".

Estrela, fem, 11 anos

Um tempo de violência, presente também no interior das casas onde vivem as crianças, parece se estender através de atitudes agressivas dos adultos em relação a elas. Partindo do pressuposto que crianças devem ser cuidadas pelos adultos, observa-se que a violência permitida se deve, justamente, sob o sinônimo de “cuidados”.

Sob os cuidados de adultos, ou pela falta de cuidados destes, algumas crianças demonstraram uma exposição a situações de risco, muitas vezes se machucando, como observa-se nos relatos abaixo.

“Eu não vim sábado na festa porque eu cortei a cabeça no ferro do vai-vem...”

Vento, masc, 10 anos

“Eu tava na praçinha...nós vamos num brinquedo muito legal, mas os garis empurram muito forte e ele machuca e faz nós bater a cabeça no ferro e doi muito a cabeça, nós ficamos tortas e uma garia quase desmaiou.”

“Quando eu botei o pé no chão, a roda pegou no meu pé e eu me machuquei muito e tá doendo até agora e eu não consigo andar até agora.”

“Ontem [...] eu furei meu nariz, minha mãe ela furou com meu brinco e furou com toda força deba e doeu muito e sofri muito [...] chorei mas consegui furar...”

Manhã, fem, 11 anos

"Uns dias desses eu fui me esconder em tijolos e era firme, daí passou algum tempo os tijolos caíram tudo em cima de mim, pegou no meu nariz, rasgou meu nariz."

Dia, masc, 10 anos

"Eu não fui na aula por 10 dias porque eu me cortei no dedo na janela da minha casa..."

Verão, masc, 12 anos

Além das imagens de violência externa, crianças experimentam uma violência física, em alguns casos relatados, mas que se pode inferir sobre uma tendência à disseminação de casos semelhantes entre a comunidade. Um dos reflexos de um tempo de violência, em que agressões físicas podem se tornar prática comum, revela-se no cotidiano da escola. Vejamos alguns exemplos:

"Ontem eu vim para o colégio e quando eu sai deu briga com três garias [...] chatou a mochila, disse um palavão e brigaram..."

Estrela, fem, 11 anos

"...o colega me pegou pelo pescoço e dei um rapa nele..."

"...nós tocamos a bola na colega e puxamos o cabelo dela..."

Segundo, masc, 13 anos

"...o colega começou a mexer comigo, daí ele começou a brigar e eu dei nele".

Minuto, masc, 11 anos

"Na segunda-feira tava péssimo, bom o colega me incomodou e por isso deu briga".

Sol, masc, 10 anos

"Ontem eu fui para o SDE porque deu briga, dei na garia, e deu briga, foi muito feia, muito, muito".

Lua, fem, 11 anos

"Eu tava na aula e o colega me chatou e eu quase dei nele, a professora ajudou a parar a briga".

Pôr-do sol, fem, 13 anos

Situações de conflito acontecem no cotidiano escolar e, comumente, surgem tentativas de solução através da agressão física e verbal que refletem um tempo de violência envolvendo a vida das crianças. Crianças aprendem pelo exemplo, reproduzem na escola a sua vivência fora dela. Espera-se que a escola possibilite outros tempos, outras vivências que possam refletir em seu meio social.

3.4.4 Tempo de Imagens Poéticas

Através dos diários de aula, também pode-se observar relatos mais íntimos, aqueles cujo conteúdo revelam pensamentos e sentimentos mais profundos. Como alguns exemplos a seguir.

"Eu ontem fiquei em casa, deitado, pensando por que isso foi acontecer comigo, eu pensei que era um pesadelo. Então, eu tava tentando me acordar mas essa é a vida real. Mas eu juro que eu vou sarar, eu juro."

Dia, masc, 10 anos

"Ontem, eu fui no meu pátio, eu fui e fiquei conversando comigo mesmo. Eu vi uma coisa: sem a companhia dos meus pais é muito ruim. Então, eu fui para o meu quarto olhar um pouco de TV mas não adiantou, eu sentia a falta dela como se estivesse faltando um pedaço do meu coração."

Dia, masc, 10 anos

"Ontem, fui fazer uma viagem, sexta-feira de noite, para o meu pai, eu estava 8 meses sem ver. Ele me viu, começou a chorar muito, eu chorei também."

Verão, masc, 12 anos

"O meu gato morreu! Quando eu cheguei em casa ele tava fraco daí parou de respirar. O meu coração doeu. O meu coração quebrou, o pior é que isso aconteceu na minha frente".

"Será que eu sinto, será que eu tenho meus sentimentos, às vezes eu acho a vida injusta".

Chuva, fem, 10 anos

Se o tempo externo, como o tempo cronológico marcado pelos relógios e calendários ou o tempo de um mundo adulto que interpela a vida infantil, envolve as crianças, um outro tempo interno pode ser percebido através das falas infantis. Um tempo de dor, de saudade, de falta e de tristeza, também sugere um compasso que marca momentos vividos internamente.

Se o tempo que passa ao lado tem a marcação de instantes sucessivos em determinada velocidade, internamente poderia haver outra forma de mensurar o próprio tempo?

Pode-se refletir a partir do relato de Chuva, menina de 10 anos, quando escreve em seu diário de aula "O meu calendário, os dias tão todos desarrumados", sugerindo uma organização interna diferente ao tempo exterior.

Analisando os registros dos diários de aula, em sua maioria percebe-se uma relação entre uma suposta rapidez do tempo em relação a momentos mais prazerosos e uma aparente desaceleração referente a instantes menos agradáveis. Observe-se alguns exemplos.

"Eu acho que o tempo passa muito rápido, o recreio, a física e quando a gente tá brincando na rua. E quando a gente tá escrevendo o tempo demora para passar".

Vento, masc, 10 anos

"Para mim parece que a aula passou mais rápido".

"Pra mim essa semana passou devagar, mas tenho certeza que sábado e domingo vão passar muito rápido".

Aurora, fem, 10 anos

"No sábado teve festa da família, nós se divertimos muito que o tempo passou tão rápido que nós nem vimos."

Noite, fem, 10 anos

"O tempo passou rápido que nem deu para ver o tempo passar porque eu tava brincando muito com os meus amigos na pracinha, eu nem percebi quando passou o tempo e daí eu continuei brincando".

Tarde, fem, 10 anos

"Para mim o tempo passou rápido pois eu brinquei e assisti filme".

Outono, masc, 10 anos

"Ontem, eu joguei vídeo game depois olhei desenho, mas não durou nada porque o tempo passa rápido no fim de semana, mas nos dias de semana passa bem devagar".

Relógio, masc, 11 anos

"Ontem eu fui no centro, parece que o dia passou muito rápido".

Verão, masc, 12 anos

Ao serem questionadas sobre o que passa mais rápido, se o horário de aula, o horário de recreio ou se não há diferença, as crianças foram unânimes respondendo que o tempo do recreio passa mais rápido. Quanto aos dias que compõem as semanas, quatorze crianças, mais de 50 %, responderam que o final de semana passa mais rápido. Estas respostas denotam que o tempo é percebido pelas crianças como se passasse em maior velocidade em momentos de lazer e entretenimento, provavelmente mais prazerosos a elas.

Observa-se, também, uma relação da percepção de um tempo mais veloz associado ao movimento, isto é, quando as crianças relatam que o tempo parece passar mais rápido, coincide com momentos em que estão exercendo alguma atividade como, por exemplo, brincar, jogar, passear. São períodos em que as crianças se movimentam mais, estão mais dinâmicas, mais livres também, como é o caso do recreio e dos finais de semana. Um tempo ocioso, ao contrário, perderia velocidade. O relato a seguir indica essa hipótese.

"Ontem o tempo passou devagar porque não tinha nada para fazer".

Tarde, fem, 10 anos

A associação da percepção do tempo ao movimento, feita pelas crianças, pressupõe uma consciência dos instantes pois, ao refletirem sobre a passagem do tempo durante o sono, este passaria mais rápido. Sol, um menino de 10 anos, relata que “... *dormi de tarde e já era de noite*” pressupondo um tempo que teria passado rápido. Nas respostas dos questionários, dez alunos indicaram que o tempo passa mais rápido do começo da noite até quando vão dormir, formulando explicações como as exemplificadas a seguir.

“Porque eu vou dormir, daí passa mais rápido”.

Amanhecer, masc, 10 anos

“Parece que é menos tempo”.

Hora, fem, 10 anos

“Quando tu dorme chega de manhã”.

Manhã, fem, 11 anos

“Pra mim parece que a noite passa mais rápido”.

Meia-noite, fem, 10 anos

"Porque quando eu durmo se passam horas e horas até eu acordar".

Outono, masc, 10 anos

"O tempo da noite passa rápido porque a gente dorme demais".

Inverno, masc, 12 anos

"Porque a gente vai dormir e o tempo fica passando muito rápido".

Primavera, fem, 10 anos

"Porque passa mais rápido as horas".

Pôr-do-sol, fem, 13 anos

"O tempo passa muito rápido quando eu vou dormir".

Ampulheta, fem, 10 anos

Analisando essas respostas, pode-se inferir que as crianças demonstram compreender que o tempo durante o sono, por não ser percebido conscientemente, passaria mais rápido, ou seja, não seria sentido o passar de muitas horas. Embora

tenham conhecimento de que se passam várias horas, esse tempo passaria em maior velocidade que as horas em vigília.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tempo parece se esgotar...

Na aurora de nossas vidas, em nosso doce tempo de infância, talvez um espelho furta-cor irradiasse feixes brilhantes e coloridos de luz... Nossos olhos, sempre crédulos, possivelmente entendessem os tempos dessa aurora, afinal, tempos doces têm afinidades com o encantamento de um mundo infantil.

Reservo-me o direito de discursar a partir do ponto-de-vista de alguém que viveu uma infância feliz, na mesma região em que atuo como professora, numa vila que se poderia chamar de “vilarejo”, num sentido poético e peculiar de lugares do passado. A vila tornou-se bairro, mas inúmeras vilas agregaram-se, porém com o sentido pejorativo que significa lugar de pobreza, miséria, violência, como os lugares do presente. Sob o aspecto humano, pode-se entender que para construir lugares do futuro apropriados deveríamos utilizar matéria-prima do passado.

Philippe Ariès, referindo-se aos jovens da década de 1940 em diante, afirma que, diferentemente deles, não nasceu na história (ARIÈS, 1989, p. 33), como havia citado no primeiro capítulo desse trabalho. Assim, por não ter vivido momentos semelhantes aos dias atuais em minha infância, talvez possa concordar com o autor ao sentir que, de certa forma, não entrei na história enquanto criança, pois não vivi tempos tão distintos como os tempos de outrora.

Ao pesquisar, com o intuito de compreender como as crianças percebem o tempo, objetivo essencial da presente análise, deparei-me com relações diferenciadas sobre o entendimento de um tempo, aparentemente óbvio, o tempo cronológico que rege nossas vidas cotidianas. Mas, ao perceber que não vivi minha infância nesse contexto histórico, embora no mesmo espaço físico ou nas proximidades, constatei que mudanças importantes imprimiram relações adversas, inclusive sobre o próprio tempo.

A utilização do tempo cronológico, em minha experiência nessa escola, comumente se apresentava em sala de aula como um conhecimento distante para um número expressivo de alunos. Com base nesse diagnóstico, minha incursão mais aprofundada ao tema se justifica pela necessidade de obter informações afim

de se investigar os motivos pelos quais crianças e adolescentes não demonstram noções de tempo condizentes com sua faixa etária e nível de escolaridade.

Num primeiro momento, pode-se supor que crianças com dificuldades de aprendizagem apresentem um conhecimento acerca de noções de tempo aquém de suas possibilidades cognitivas, assim, utilizando-se metodologias específicas, possivelmente superariam tais dificuldades de compreensão. Contudo, minha experiência demonstrava que alunos sem maiores dificuldades de aprendizagem também não dominavam a utilização do tempo cronológico.

Apesar de desenvolver conteúdos referentes às noções de tempo em sala de aula, muitos alunos persistiam com suas dificuldades. Pode-se inferir que, através de aprendizagens mais significativas ao meio social e cultural em que vivem os alunos, obtém-se melhores resultados. Seria, então, o caso em relação ao tempo cronológico?

A presente pesquisa possibilitou, a partir da análise das escritas nos diários de aula e dos questionários, verificar que o tempo cronológico aparece sendo utilizado regularmente pelas crianças e adolescentes da comunidade em questão. Ou seja, o tempo cronológico faz parte do meio social e cultural em que está inserida a comunidade, além da instituição escolar, pela sua própria organização estrutural, utilizar-se cotidianamente desse tempo convencionado pelos relógios.

Tratando-se, portanto, de uma aprendizagem significativa, uma vez que tal conhecimento faria parte da organização do grupo social analisado, quais motivos poderiam sustentar dificuldades recorrentes?

Conforme a análise descrita anteriormente, refiro-me a *marcos do tempo* quando se trata do tempo cronológico, pois é possível perceber a utilização de indicadores de tempo, tais como as horas e os minutos, porém com uma significação mais próxima a um *marco* desse tempo cronológico, tal como utiliza-se comumente em sociedade, mas com uma distinção importante, qual seja, não necessariamente significando um período ou intervalo de tempo.

Como professora pesquisadora, observei que, notoriamente, as crianças e adolescentes têm acesso ao tempo cronológico através de relógios digitais, principalmente através de celulares, televisores e rádios-relógios. Em nossa sala de

aula, especificamente, encontra-se um relógio analógico pendurado na parede, acima do quadro e visível a todos, mas trata-se de uma exceção na escola como um todo. Assim, os alunos tendo um acesso mais restrito, é possível perceber a falta de familiaridade com o relógio analógico e sua representação do tempo. Os relógios digitais apresentam apenas números, que representam horas e minutos, mas a troca sequencial de cada número não expõe claramente a passagem de um período de tempo, senão pelo conhecimento de tal convenção ou pela possibilidade de percepção mais acurada a respeito dessa alteração dos marcadores no visor digital.

Os ponteiros de um relógio analógico, pela própria imagem de seus movimentos circulares e compassados, possibilitam uma compreensão mais clara do tempo cronológico convencional. Ao dar uma volta completa ao redor da circunferência delimitada pelo mostrador, os ponteiros demonstram uma analogia a um espaço percorrido e a uma velocidade correspondente, além da noção de simultaneidade entre os ponteiros das horas, dos minutos e dos segundos que giram ao mesmo tempo, em velocidades diferentes.

Ao pressupor-se que não há dificuldades cognitivas importantes que justifiquem uma falta de compreensão de espaços de tempo, pode-se inferir que o meio social e cultural estaria influenciando a possibilidade de utilização do tempo de forma distinta, isto é, demarcando os horários indicados nos relógios sem que haja necessidade de percepção de uma passagem do tempo compreendido em determinado período ou intervalo, ao menos não de forma elucidativa e mais precisa, mas simplesmente sinalizando marcações numéricas de significado comum; por exemplo, às 7:30 iniciam as aulas, horário indicado no relógio, mas não significando, necessariamente, a compreensão de que se passaram 7 horas e 30 minutos a partir da zero hora do início do dia, referendado pelo calendário. Da mesma forma, a saída da escola às 12:00, sem a compreensão de que haveria se passado a metade do dia, mas apenas um marco de tempo para a saída diária, apontado pelo relógio.

Torna-se importante salientar que, salvo raras exceções, os alunos chegam ao 5º ano do Ensino Fundamental apresentando um nível cognitivo em que a construção do número, as noções de conjuntos e reversibilidade são compreendidas, ainda que com algumas nuances entre um e outro aprendizado.

Os materiais analisados revelaram um baixo índice de alunos que demonstraram compreender os períodos de tempo, tanto em relação ao período de aula, em que apenas uma criança respondeu precisamente, quanto a períodos diversos na escola ou na comunidade, como indica a análise apresentada. O exemplo a ser destacado, o qual apontaria essa hipótese, seria o cálculo de anos em que a criança frequenta a escola, afinal, bastaria supor que, ao cursar o 5º ano, equivaleria a 5 anos de escolaridade, certamente de fácil resolução ao nível cognitivo das crianças em questão. Contudo, mesmo sem maiores dificuldades nesse cálculo simples, não haveria uma compreensão análoga em relação ao período de tempo.

A passagem do tempo, constituindo períodos ou intervalos, parece não ser tão bem percebida e sequer naturalizada dentro o grupo analisado, como observamos na sociedade mais abrangente, o que pode refletir o meio cultural, social e histórico.

No decorrer da presente pesquisa, observa-se que os *marcos do tempo* se referem primordialmente a horas, pois demandam uma organização, principalmente, em relação aos horários das aulas; além dos dias da semana que indicam, da mesma forma, os dias letivos aos quais devem frequentar a escola. As datas que se destacam, através da análise, são aquelas que indicam os aniversários, mas as datas de nascimento não são diretamente relacionadas aos aniversários ou sequer reconhecidas, como indicam os questionários respondidos pelas crianças.

Destaco nesse ponto, a necessidade de refletir-se sobre a consciência do tempo para a comunidade onde está inserida a escola. Pode-se considerar a possibilidade de uma outra ótica em relação à importância dada ao conhecimento relativo ao tempo, talvez não sendo tão necessário quanto julga-se normalmente.

Retomando o primeiro capítulo da pesquisa, compreende-se que nem sempre o tempo fora valorizado igualmente na história. Whitrow, historiador e matemático, afirma que na Idade Média a sociedade era mais estática e o conceito de tempo era menos importante; no sentido de uma datação precisa pelos historiadores, afirma ser uma atitude moderna. Destaca, ainda, que para Santo Agostinho, as datas eram menos importantes que seu significado teológico, exercendo forte influência na Idade Média. (WHITROW, 1993, p. 204).

A comunidade específica analisada através das crianças que a representam, enquanto inseridas nesse contexto, possibilita a hipótese de uma relação com o tempo distinta, uma vez que, como nos mostra a história, nem sempre as datas adquiriam maior importância em si mesmas.

As crianças, no entanto, ao frequentarem a escola, ingressam em uma instituição eminentemente cronológica, demandando uma organização em períodos de tempo mensurados pelos relógios e calendários. Como professora pesquisadora, ao refletir sobre a análise, penso que tempos diferentes podem se confrontar; ainda que ambos se constituam cronologicamente, distinguem-se em compreensão ou, ao menos, em grau de importância.

O tempo escolar, tratado no primeiro capítulo dessa pesquisa, apresenta-se relacionado ao tempo da infância, assim, a ordem da infância é articulada à ordem da escola com seus tempos e espaços, conforme Benito. (2000, p. 10).

Ainda de acordo com o autor, a escola ajudará a internalizar esse tempo escolar, sendo uma espécie de arquitetura superposta aos biorritmos naturais, uma “coação civilizatória”. (BENITO, 2000, p. 21-22).

Porém, o meio social e cultural alterou-se no decorrer da história: questões disciplinares, comuns à escola, não atingem mais seus objetivos com tanta facilidade e, se a percepção do tempo pelas crianças não apresenta a rigidez e importância dada aos horários e calendários, ou sequer uma compreensão mais ampla, a internalização do tempo escolar pode confrontar-se de forma veemente ao tempo da infância e ao tempo distinto da comunidade em questão.

A premissa de que esse meio cultural possibilitaria uma compreensão de tempo cronológico adverso, supõe que a percepção de outros tipos de tempo também pudesse ser compreendida de formas diferentes.

Através dessa análise, pode-se inferir que o tempo de infância, embora apresente uma imagem socialmente difundida como período de cuidado, proteção, ludicidade, parece entrelaçar-se a um tempo, normalmente, considerado como pertencente à vida adulta. Em meio ao desejo de brincar, explícito nas escritas das crianças e nos desenhos, surgem ocupações relativas a trabalhos infantis relatados regularmente entre os diários de aula. Contudo, as crianças não parecem fazer essa

distinção de forma tão clara, pois ao afirmarem, em sua grande maioria, terem muito tempo para brincar, demonstram uma certa naturalidade em relação às tarefas desenvolvidas em seu dia a dia.

Se o trabalho infantil institui-se na comunidade de forma amena, sendo culturalmente compreendido nesse universo de necessidades para que as famílias tenham subsistência, o tempo da infância apresenta-se inserido num contexto de cuidado com a família, com a casa, e não restrito ao cuidado de crianças sob responsabilidade dos adultos. O modo de vida social e cultural parece determinar a organização de um outro tempo de infância, ainda que mantenha características distintas do mundo adulto.

Entretanto, infelizmente, um outro tempo da esfera de vida adulta aparece se sobrepondo ao tempo infantil na comunidade em questão; um *tempo de violência* marcado pelos registros das crianças em seus diários de aula ao revelarem uma guerra de tráfico à qual estão expostos, além da violência doméstica e das agressões físicas entre os mesmos, inclusive no espaço escolar, supostamente refletindo o ambiente fora da escola.

A percepção desse tempo de violência pelas crianças torna-se inegável através da análise dos inúmeros relatos nos diários de aula, mas as crianças demonstram uma alternância entre esses dois tempos possivelmente sobrepostos, o tempo infantil e o tempo de violência, talvez como forma de sobrevivência aos danos morais e emocionais que essa violência pode acarretar.

Assim, transpor-se entre os tempos, instintivamente não se fixando aos instantes de maior violência, mas retornando o mais rápido possível aos momentos lúdicos, possa representar um mecanismo de proteção do mundo infantil. Como professora pesquisadora, em muitos momentos percebi um tempo de desabafo através da fala dos alunos em aula e das escritas nos diários; ao passo em que eu tentava assimilar situações difíceis de violência vivenciado pelos alunos, minutos após, as crianças mudavam de assunto, brincavam e riam... já haviam passado para um outro tempo, enquanto eu permanecia ali, ainda perplexa sob o tempo que despejaram sobre mim...

Se as crianças percebem o seu tempo interno através do movimento e de instantes prazerosos como um tempo acelerado, que passa mais rápido; quando os

períodos em que se calam e ficam estáticos, paralisados pelo medo de imensa violência, e o nível de prazer desaparece, pode-se pensar que nesses momentos o tempo dura uma eternidade, demora muito a passar. Se aos meus olhos de adulto, as crianças passam rapidamente de um tempo ao outro, possivelmente nossos tempos não estejam sincronizados na mesma velocidade... a percepção infantil do tempo, sabiamente, os transporta para um tempo que as proteja, o tempo dos desejos mais sublimes da infância: brincar antes que seja tarde!

Finalmente, considero o presente tema de pesquisa, o tempo, um conceito complexo e amplo, abordado nessa análise sob a percepção das crianças de uma comunidade específica. Aponto como possibilidade de futuras pesquisas acerca do tema, a investigação a respeito da percepção do tempo pelas famílias e adultos da comunidade a que pertence a escola, buscando a verificação de semelhanças e diferenças quanto à relação da amostra estudada. Outrossim, investigar a percepção do tempo pelas crianças em outras escolas, de classes sociais similares ou distintas, possibilitaria um estudo comparativo e mais abrangente acerca desse tema instigante, especialmente entendendo a escola como um lugar em que o tempo faz história.

REFERÊNCIAS

- ARANTES, J. T. Einstein: o homem que mudou o mundo. **Revista Super Interessante**, n. 2, nov. 1987.
- ARIÈS, P. **O tempo da história**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.
- BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- _____. Vygotski versus Piaget: ou sociointeracionismo e educação. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 233-256.
- _____. **O que é construtivismo?** [1995?]. Centro de Referência em Educação Mário Covas. Disponível em: <www.mariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf>. Acesso em: 20 out. 2015.
- BASTOS, Maria Helena Camara. **A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942): o novo e o nacional em revista**. Pelotas, RS: Seiva, 2005.
- BENITO, Agustin Escolano. **Tiempos y espacios para la escuela**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000.
- BOSI, A. O tempo e os tempos. In: NOVAES, A. (Org.) **Tempo e história**. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal da Cultura, 1994. p. 19-32.
- BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.
- BRAGUE, Rémi. **O tempo em Platão e Aristóteles**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- CRIANÇAS invisíveis: Parte 1. 2012. Disponível em: <<https://youtu.be/TI9mVSFAklk>>. Acesso em: 10 ago. 2016. .
- CUNHA, Maria Teresa Santos. **Viver, escrever, guardar: um estudo sobre diários pessoais**. In: ANPUH-XXIII Simpósio Nacional de História. Londrina, 2005.
- DIEGUEZ, Flávio. Uma questão de tempo. **Revista Super Interessante**, n. 176, Maio 2002. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/tecnologia/uma-questao-de-tempo>>. Acesso em 23 set. 2015.
- DOLLE, Jean Maria. Entrevista. **Schème Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 4, n. 1, p. 252-267, jan./jul. 2012. Disponível em:

<<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/2393/1946>>. Acesso em: 18 out. 2015.

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

FETZNER, Andréa Rosana. A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar. **Revista Brasileira de Educação**, UERJ, v. 14, n. 40, p. 51-65, jan./abr. 2009. UERJ.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GAUER, R. M. C. (Coord.) ; SILVA, M. L. (Org.) **Tempo/História**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Tradução de Roberto Cataldo Costa, Porto Alegre: Artmed, 2004.

LOPES, José Leite. Tempo = Espaço = Matéria. In: **Tempo e história**. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal da Cultura, 1992. p. 167-175.

LOPES, M. A. (Org.). **Fernand Braudel: tempo e história**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2003.

MARTINS, A. F. P. ; ZANETIC, J. Tempo: esse velho estranho conhecido. **Revista Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 54, n. 2, p. 41-44, 2002. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v54n2/14812.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

NOVAES, Adauto. Sobre tempo e história. In: **Tempo e História**. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal da Cultura, 1994. p. 9-18.

PATY, Michel. Einstein: o universo além da física. Palestra em 13 dez. 2008. **Revista FAPESP** online. Disponível em: <<http://www.revistapesquisa.fapesp.br/pdf/einstein/paty.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2015.

PIAGET, Jean. **A noção de tempo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1946.

_____. **Problemas de psicologia genética**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIETTRE, Bernard. **Filosofia e ciência do tempo**. Bauru, SP: EDUSC, 1997. PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Ciclos de Formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã**. 3. ed. Porto Alegre, [1998].

(Cadernos pedagógicos, 9). Organização e produção textual de Silvio Rocha

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. Entrevista. **Schème** Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, v. 4, n. 1, p. 239-251, jan./jul. 2012.

Disponível em:

<<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/2391/1944>>.

Acesso em: 18 out. 2015.

REIS, J.C. **Nouvelle Histoire e tempo histórico**: a contribuição de Febvre, Bloch e Braudel. São Paulo: Ática S.A., 1994.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WHITROW, G. J. **O tempo na história**: concepções de tempo da pré-história aos nossos dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

QUESTIONÁRIO 1

NOME : _____ DATA : ____/____/____
 ESCOLA : _____ TURMA : _____ ANO : _____
 DATA DE NASCIMENTO : _____ IDADE : _____

Leia e responda as questões abaixo :

1. Quando você faz aniversário ? _____
2. Quantos anos você tem ? _____
3. Quando sua mãe faz aniversário ? _____
4. Quantos anos ela tem ? _____
5. Quando seu pai faz aniversário ? _____
6. Quantos anos ele tem ? _____
7. Quando você entrou na escola ? _____
8. Que idade você tinha ? _____
9. Quando você entrou na EMEF José Mariano Beck ? _____
10. Quanto tempo faz que você está na EMEF José Mariano Beck ? _____
11. Que horas começa a sua aula? _____
12. Que horas termina sua aula? _____
13. Quanto tempo por dia você fica na escola ? _____
14. Quanto tempo você tem de recreio na escola ? _____
15. Quanto tempo falta para as férias de inverno? _____
16. Quanto tempo falta para as férias de verão ? _____
17. Quando você **não** está na escola, quanto tempo você tem livre para se divertir ?

18. Desenhe o que você mais gosta de fazer com o seu tempo :

QUESTIONÁRIO 2

NOME : _____ DATA : ____/____/____
ESCOLA : _____ TURMA : _____ ANO : _____
DATA DE NASCIMENTO : _____ IDADE : _____

Leia e responda as questões abaixo :

1. Quanto tempo você tem para brincar? _____
2. Quanto tempo você tem para estudar? _____
3. Quanto tempo você tem para dormir? _____
4. Quanto tempo você tem para outras atividades? E quais atividades? _____

5. Quanto tempo você leva para tomar banho? _____
6. Quanto tempo você leva para se arrumar para ir para a escola? _____
7. Como você se arruma para vir para a escola? _____

8. Quanto tempo você passa na escola? _____
9. Como você sabe que está na hora de ir para a escola? Explique: _____

10. Como você sabe que começou a noite? Explique: _____

11. Quanto tempo você passa com a Professora Lisete ? _____
12. Desenhe como você aproveita o tempo na escola:

QUESTIONÁRIO 3

NOME : _____ DATA : ____/____/____

ESCOLA : _____ TURMA : _____ ANO : _____

DATA DE NASCIMENTO : _____ IDADE : _____

Leia e responda as questões abaixo :

1. Qual é o tempo de trabalhar? _____

2. Qual é o tempo de estudar? _____

3. Qual é o tempo das pessoas adultas estudarem? Por quê? _____

4. Você trabalha? _____ 5. O que você faz quando trabalha? _____

6. Quanto tempo você trabalha ? _____

7. O tempo de todas as crianças é o mesmo? _____

8. Desenhe o tempo de crianças diferentes:

QUESTIONÁRIO 4

NOME : _____ DATA : ____/____/____

ESCOLA : _____ TURMA : _____ ANO : _____

DATA DE NASCIMENTO : _____ IDADE : _____

Leia e responda as questões abaixo :

1. Para você, o que passa mais rápido ?

() final de semana () dias de semana () não tem diferença

Por quê? _____

2. O que passa mais rápido para você? () o turno da manhã () o turno da tarde

() do começo da noite até quando você vai dormir () não tem diferença

Por quê? _____

3. O que passa mais rápido para você?

() o horário de aula () o horário do recreio () não tem diferença

Por quê? _____

4. Explique o que você entendeu sobre a tirinha do Calvin: _____



TABULAÇÃO QUESTIONÁRIO I

QUADRO 1: TOTAL DE PERGUNTAS E RESPOSTAS

QUESTÕES	RESPONDEU	NÃO SABE
1	27	00
2	27	00
3	16	11
4	25	02
5	15	12
6	20	07
7	17	10
8	25	02
9	16	11
10	22	05
11	25	02
12	26	01
13	18	09
14	25	02
15	13	14
16	17	10
17	26	01
18	27	00

QUADRO 2: DATA DE NASCIMENTO

RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
Completas	14
Em branco	02
Não sabe	03
Ano	05
Dia/Mês	03

QUADRO 3: DATA DE ANIVERSÁRIO

RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
Completa	23
Mês	2
Dia	1
Resposta diferenciada	1

QUADRO 4: FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS

RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
10 ANOS	13
11 ANOS	9
12 ANOS	3
13 ANOS	2

QUADRO 5: DATA DE ANIVERSÁRIO DA MÃE

RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
Completa	9
Mês	4
Dia	2
Resposta diferenciada	1
Não sabe	11

QUADRO 6: IDADE DA MÃE

RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
25 a 30 anos	4
31 a 40 anos	15
41 a 50 anos	4
51 a 60 anos	1
Mais de 60 anos	1
Não sabe	2

QUADRO 7: DATA DE ANIVERSÁRIO DO PAI

RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
Completa	7
Mês	3
Dia	1
Resposta diferenciada	1
Não sabe	15

QUADRO 8: IDADE DO PAI

RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
25 a 30 anos	2
31 a 40 anos	8
41 a 50 anos	4
51 a 60 anos	2
Mais de 60 anos	4
Não sabe	7

QUADRO 9: PERÍODO DE ENTRADA NA ESCOLA

RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
Idade	4
Ano	10
Resposta diferenciada	3
Não sabe	10

QUADRO 10: IDADE DE ENTRADA NA ESCOLA

RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
5 anos	2
6 anos	13
7 anos	3
8 anos	1
9 anos	3
10 anos	1
12 anos	2
Não sabe	2

QUADRO 11: PERÍODO DE ENTRADA NA ESCOLA MARIANO BECK

RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
Idade	1
Ano	12
Resposta diferenciada	3
Não sabe	11

QUADRO 12: PERÍODO FREQUENTANDO A ESCOLA MARIANO BECK

RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
Menos de 1 ano	1
1 ano	1
3 anos	1
4 anos	4
5 anos	9
6 anos	2
7 anos	1
8 anos	1
10 anos	1
12 anos	1
Não sabe	5

QUADRO 13: HORA DE ENTRADA NA ESCOLA

RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
7:00	2
7:15	1
7:30	21
8:00	1
Não sabe	2

QUADRO 14: HORA DE SAÍDA DA ESCOLA

RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
10:00	1
12:00	25
Não sabe	1

QUADRO 15: TEMPO POR DIA NA ESCOLA

RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
4 horas	1
4hs 30min	1
5 horas	7
5hs 30 min	1
6 horas	3
Até 12 hs	1
Segunda à sexta	1
6 anos	1
13 anos	1
Não sabe	9

QUADRO 16: TEMPO DE RECREIO NA ESCOLA

RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
4 minutos	1
15 minutos	2
20 minutos	16
30 minutos	3
40 minutos	2
10 horas	1
Não sabe	2

QUADRO 17: TEMPO ATÉ AS FÉRIAS DE INVERNO

RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
4 dias	1
2 meses	4
10 meses ou anos	2
1 ano	1
Pouquinho	1
Bastante tempo	1
Já chegamos	2
Não sabe	14

QUADRO 18: TEMPO ATÉ AS FÉRIAS DE VERÃO

RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
Dias ou noites	1
2 meses	1
6 meses	1
7 meses	6
8 meses	1
11 meses	1
4 anos	1
6 anos	1
Bastante/muito	1
Muito mais	1
Em 2017	2
Não sabe	10

QUADRO 19: TEMPO PARA SE DIVERTIR FORA DA ESCOLA

RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
1 hora	1
5 horas	4
6 horas	2
8 hs 30 min	1
9 horas	1
15 horas	1
24 horas	2
2 hs às 5 hs	1
1 h às 9hs da noite	1
Tarde à noite	1
Todo dia	1
Sábado e domingo	1
Pouco tempo	2
Muito tempo	6
Não sabe	1

QUADRO 20: O QUE MAIS GOSTA DE FAZER COM SEU TEMPO

RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
Brincar	14
Assistir TV	1
Jogar bola	5
Jogar Vídeo Game	1
Andar de Bicicleta	1
Jogar Tênis	1
Conversar	1
Ficar com a família	1
Dormir	1
Ler	2

TABULAÇÃO QUESTIONÁRIO II

QUADRO 21: Qual é o tempo de trabalhar?

RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
Aos 18 anos	7
Quando adulto	2
Quando crescer	1
O dia todo	2
Todos dias da semana	1
Manhã à noite	1
7:00 às 12:00	1
7:30	2
Quando chega na escola	1
Não sabe	2

QUADRO 22: Qual é o tempo de estudar?

RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
O dia todo	3
Toda semana	1
Quando criança ou adolescente	3
Quando crescer	1
Manhã, tarde ou noite	1
Manhã e tarde	2
7:00 às 12:00	3
7:30 às 10:00	1
7:30	1
5 horas	1
Seis	1
Aos 6 anos	1
Aos 7 anos	1

QUADRO 23: Qual é o tempo das pessoas adultas estudarem?

RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
À noite	5
Quando quiser	2
No turno inverso	1
Quando podem	1
Quando são pequenos	1
Terminam o 2º grau	1
Não é o mesmo nosso	1
Não tem tempo	1
Na Faculdade	2
4 horas	1
6 horas	1
Outras	3
Não sabe	1

QUADRO 24: Você trabalha?

RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
Não trabalho	13
Sim	8

QUADRO 25: O que você faz quando trabalha?

RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
Não trabalho	11
Estudo	6
Limpar a casa	2
Cuidar animais	1

QUADRO 26: Quanto tempo você trabalha?

RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
Não trabalho	9
7:30 às 12:00	2
Até 10 hs estudo	1
12 hs	1
Toda hora	1
Adultos trabalham 6 hs	1
Segunda à sexta	1
5 anos de escola	1
De tarde	1
Pouco tempo	1
Nenhum	1
Não sabe	1

QUADRO 27: O tempo de todas as crianças é o mesmo?

RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
Não	18
Sim	1
Tudo diferente	1
Não sabe	1

TABULAÇÃO QUESTIONÁRIO III

QUADRO 28: Quanto tempo você tem para brincar?

RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
Dia todo	2
Até a noite	1
Até 21 hs	1
Toda hora	1
Até meio-dia	1
Tarde toda	1
Finais de semana	1
12:00 às 19:00	1
Hora do recreio	2
1 hora	1
6 horas	1
7 horas	1
5 minutos	1
Quando chego do colégio	1
Bastante	1
Não sabe	1

QUADRO 29: Quanto tempo você tem para estudar?

RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
Dia todo	1
Todos dias	1
Dias de semana	1
Manhã toda	1
4 períodos	1
Hora de estudar	1
Hora que eu quero	1
Na escola e em casa	1
7:45 às 12:00	1
9 horas	1
5 horas	2
4 horas e 30 minutos	1
4 horas	1
2 horas	1
1 hora	1
50 minutos	1
Bastante	2
Não sabe	1

QUADRO 30: Quanto tempo você tem para dormir?

RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
8 horas	5
7 horas	1
6 horas	1
2 horas	1
1 hora	1
6:30	1
7:40	1
20:00	1
22:00	1
10:00 às 7:00	1
A noite toda	1
A vida toda	1
5 minutos	1
Bastante	3

QUADRO 31: Quanto tempo você tem para outras atividades?

RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
9 horas	1
5 horas	1
2 horas e 30 minutos	1
1 hora	1
30 minutos	1
2 minutos	1
10:00	1
16:00	1
Dia todo	1
Finais de semana	1
Hora que eu quero	1

QUADRO 32: Quais atividades?

RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
Estudar, ler, matemática	8
Brincar	3
Jogar bola	3
Projeto escola	1
Ed. Física, Artes, Diário	1
Computador, Tablet	1
Tênis, corrida	1
Celular	1
Varrer a casa	1

QUADRO 33: Quanto tempo você tem para tomar banho?

RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
30 horas	1
12 horas	1
1 hora	1
50 minutos	1
40 minutos	2
30 minutos	2
20 minutos	4
10 minutos	1
8 minutos	1
7 minutos	1
6 minutos	1
5 minutos e meio	1
5 minutos	1
Bastante	1
Pouco	1
Não sabe	1

QUADRO 34: Quanto tempo você tem para se arrumar para ir para a escola?

RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
1 hora e meia	1
1 hora	1
30 minutos	3
25 minutos	2
20 minutos	4
15 minutos	1
10 minutos	2
7 minutos	1
6 minutos	1
5 minutos	1
3 minutos	1
5 minutos	1
À noite	1
Pouco	2

QUADRO 35: Quanto tempo você passa na escola?

RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
5 horas e 30 minutos	1
5 horas e 10 minutos	1
5 horas	4
4 horas e 30 minutos	1
16:00 e meia	1
50 minutos	1
20 minutos	1
12 minutos	1
11 minutos	1
1 minuto	1
7:30 às 12:00	1
Até as 12:00	2
5 períodos	1
Bastante	2
Não sabe	1

QUADRO 36: Como você sabe que está na hora de ir para a escola?

RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
Pelo relógio	8
Pelo telefone	6
Pela TV	4
Tia me acorda	1
Vó me acorda	1
Vendo que está dia	1

QUADRO 37: Como você sabe que começou a noite?

RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
Quando escurece	7
Pelo horário	1
Pelo relógio	1
O sol se pondo e vem a lua	1
O sol se vai	1
Olho para o céu	1
Pela TV ou telefone	1
Pelo celular	1
6 horas	3
8 horas ou 9 horas	1
19:00	1
18:00 ou 19:00	1
Não sabe	1

QUADRO 38: Quanto tempo você passa com a Professora Lisete?

RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
Até 12:00	3
5 horas menos quinta	2
5:30 menos quarta	1
16:00 e meia	1
Cinco por dia	1
5 meses	1
4 horas	2
2 horas	1
20 minutos	1
De manhã	1
Quase aula toda	1
Toda aula	2
Muitas horas	1
Muito	2
Bastante	2

TABULAÇÃO QUESTIONÁRIO IV

QUADRO 39: Para você o que passa mais rápido?

RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
Final de semana	14
Dias de semana	2
Não tem diferença	6

QUADRO 40: O que passa mais rápido para você?

RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
O turno da manhã	8
O turno da tarde	0
Do começo da noite até quando você vai dormir	10
Não tem diferença	5

QUADRO 41: O que passa mais rápido para você?

RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
O horário de aula	0
O horário do recreio	22
Não tem diferença	0

ANEXO – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
EMEF JOSÉ MARIANO BECK
Rua Joaquim Porto Villanova, nº 135 – Vila Bom Jesus – CEP: 91410 - 400.
Telefone / fax: (51) 3338-3985.

AUTORIZAÇÃO

Autorizamos a Professora Lisete Maria De Oliveira matrícula 43653.0-1 a realizar atividades com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, nessa Escola a serem utilizadas na sua Pesquisa para Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, 01 de março de 2015.

Cleiton Bittencourt Barazzutti
Diretor
Matr., 474815/5 - Autoriz. 109/2013
E. M. E. F. José Mariano Beck